



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

UniTierra , educación no formal , ¿una alternativa para fortalecer a la región, su cultura e historia?

TESIS

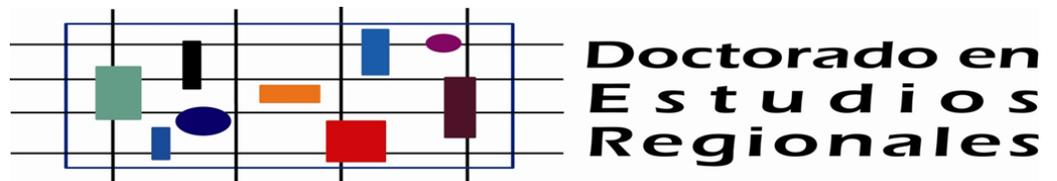
Que para obtener el grado de Doctora en Estudios Regionales

PRESENTA:

Guadalupe Guerrero Dávila

DIRECTOR DE TESIS:

Dr. Jorge Magaña Ochoa



**Doctorado en
Estudios
Regionales**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI



COORDINACION DE INVESTIGACION Y POSGRADO

Oficio No. CIP/0144/2012
Febrero 14 de 2012.

C. GUADALUPE GUERRERO DAVILA
EGRESADA DEL DOCTORADO EN
ESTUDIOS REGIONALES.
1ª PROMOCIÓN
MATRÍCULA: 07162004
TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.
P R E S E N T E.

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: "UNTIERRA, EDUCACION NO FORMAL ¿UNA ALTERNATIVA QUE FORTALECE LA REGION, SU CULTURA E HISTORIA?", se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos de su tesis de grado y dos electrónicos (disco compacto), de los cuales deberá entregar uno impreso y un disco compacto a la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, y un (disco compacto) a la biblioteca de la Facultad y cinco a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes.

ATENTAMENTE
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


MTRA. ROSARIO GUADALUPE CHÁVEZ MOGUEL
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE
INVESTIGACIÓN Y POSGRADO.


VO. BO.
DRA. LETICIA PONS BONALS
COORDINADORA.

C.c.p.- Archivo Minutario.
RGCM/LPB/mcmd*

Calle Canarias S/N Frac. Buenos Aires, Delegación Terán
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México
C.P. 29050, Tels., (961) 61 51101 y 61 54246



Agradecimientos

A Marco Antonio por su permanente alegría, su serena paciencia, su apoyo y por nuestra bella experiencia en Chiapas

Ana Gabriela y Jonathan por lo mucho que significan y porque sembraron en mi corazón una semilla que en estos cuatro años ha florecido donando bellos colores y embriagándome con su perfume que me hace sentir tan gozosa...mi Emiliano

A toda mi familia, a mi Madre, herman@s y amigos porque sé que siempre están conmigo

A Jorge mi excelente Director por su orientación, por los enojos, risas, don de escucha y *traducción*, porque mostró con sus actos ser un hombre de amplio valor

A Jaquie Zapata porque sus palabras salen del corazón del cielo y conjuntan razón y amor guiando por caminos de esperanza

A Sophy Pincemin porque sabe que educar toma distancia de la simple instrucción, por su cálida forma de enseñar a ser mejor

Al Dr. Fernando Lara por su comprometido y profesional actuar

Al Dr. Antonio Cruz por su incansable trabajo y empeño

Muy especialmente al Dr. Raymundo Sánchez Barraza Coordinador General de la UniTierra por ayudar a que me reeducara y descolonizara aunque sea un poco, por ser congruente y auténtico hombre de lucha, de dignidad y coraje... por su inmenso amor a los de la tierra

A mis compañeros, amigos del área de comunicación, cultura e historia por todo lo que nos divertimos

Al Dr. Juan Carlos Cabrera F. y a su equipo porque de sus manos surgió este doctorado tan valioso en mi existir.

Índice

Introducción	5
Capítulo 1 ENCUENTRO CON LA UNIVERSIDAD DE LA TIERRA	23
1.1 Visión filosófica-ontológica	24
1.2 La interacción entre lo global y lo regional simbólico	35
1.3 La comprensión del horizonte simbólico	45
1.4 La educación y su clasificación	47
1.4.1 El proceso histórico-social de la educación. Una breve narración	47
1.4.2 Escuela tradicional y educación formal	55
1.4.3 Educación formal	62
1.4.4 Educación no formal	65
1.4.5 Educación informal	70
1.4.6 Educación formal, su entramado y contradicciones	71
1.5 Aportes del Interaccionismo Simbólico	82
1.6 Generación de los signos y símbolos histórico-culturales	95
1.7 Teoría del territorio y pensamiento decolonial	100
Capítulo 2 EL CONTEXTO REGIONAL Y LOCAL DE LA UNIVERSIDAD DE LA TIERRA	111
2.1 Contexto regional: geografía y cultura	113
2.2 Flora y fauna	118
2.3 Actividades productivas y servicios	119
2.4 Religión	122
2.5 Educación	125
2.6 Lenguas	127
2.7 Grupos indígenas, historia, economía y poder	130
2.8 Universidad de la Tierra filosofía, historia y funcionamiento	137
2.8.1 Historia	137
2.8.2 Filosofía de la UniTierra	141
2.8.3 Funcionamiento y operación en la UniTierra	149
2.8.4 Prácticas educativas singulares de la UniTierra	162
2.8.5 Reflexiones sobre la UniTierra	166
Capítulo 3. UniTierra: RAZÓN Y CORAZÓN	172
3.1 Desenganche, identidad del yo o vuelta al sí mismo	172
3.2 La marcha sigue	184
3.3 La(s) cultura(s), naciones, universalismos, sus contradicciones y conflictos	

	187
3.4 Las cuatro ruedas del Capitalismo	196
3.5 De la UniTierra como un bumerang: zapatismo y buen vivir	211
3.6 Pedagogías: originaria, colonial, positivista y de la liberación	229
3.6.1 La pedagogía de los pueblos originarios	230
3.6.2 La pedagogía de la conquista	231
3.6.3 Educación liberal	233
3.6.4 La pedagogía positivista	233
3.6.5 Educación popular	233
3.6.6 La pedagogía de la liberación (o del oprimido)	234
Capítulo 4. REFLEXIONES FINALES	245
4.1 Modelos educativos, educación formal y violencia	245
4.2 UniTierra zapatismo, filosofía del buen vivir, liberadora y saber regional	247
Capítulo 5. CONCLUSIONES	252
5.1 Hallazgos	253
5.2 Sugerencias	261
5.3 UniTierra, educación no formal: ¿alternativa que fortalece la región su cultura e historia?	263
	274
Bibliografía	
Anexos	

INTRODUCCIÓN

En la actualidad nos encontramos presenciando una diversidad de problemas en el mundo global relacionados con el deterioro del medio ambiente, la crisis de un sistema económico que cada día muestra más debilidades que fortalezas, la violencia que va desde la amenaza de actos terroristas que ponen en riesgo la vida en el planeta, hasta la lucha por la sobrevivencia acentuada por la disputa de territorios, por el racismo, el desempleo, la corrupción, sólo por citar algunos aspectos que afectan la vida social y la de muchas instituciones que cada día se alejan más de las razones discursivas por las que fueron creadas.

Esta irracionalidad que se vive, no sólo conduce al desánimo, sino que remite también a pensar en dejar de ver exclusivamente lo global y la situación del país como instancias regidoras de la vida y voltear la mirada a lo regional, a lo local, que puede mostrar visos de alternativa, de cambio, de otras perspectivas... horizontes otros en los que las culturas locales configuran el paisaje; porque a pesar de los esfuerzos de universalismo homogéneo del sistema mundo, la globalización no viaja de forma unidireccional, porque existen barreras culturales e históricas que le imprimen otras visiones a la vida social-educativa, y es por ello que algunos investigadores del mundo socio-cultural se mueven buscando comprender otras formas de organización, otras visiones, como las que se reflejan en la Universidad de la Tierra (UniTierra) en San Cristóbal de las Casas, estado de Chiapas.

En este sentido, en el presente trabajo se busca conocer nuevas posibilidades de existir en el ámbito social y educativo, por lo que se intenta profundizar en la vida de la UniTierra, trazando para ello su horizonte simbólico dibujado por rasgos de la economía, historia, cultura, traducidos en signos y símbolos que modelan a los individuos y grupos de este espacio del que surgen expresiones de la región. En las regiones de México se presentan riquezas que es nuestro interés develar, por distintas razones, pero sobretodo, porque lo que muchas veces se vive en el campo educativo formal, se muestra como una reproducción micro de la vida global que no conduce a mejores condiciones de vida. Como distingue Giddens (1995a): lo micro como reproducción de lo macro-

social y en los procesos macrosociales se observan fuertes contradicciones que afectan al ser humano, como el racismo creado por un etnocentrismo (o eurocentrismo como señala Wallerstein, 2007), en el que la geopolítica delinea y clasifica a los pueblos, subordina las lenguas de los grupos originarios, ordena por colores, y con base en ellos, define niveles intelectuales, calificando a los blancos como superiores, civilizados, con posibilidades de desarrollo y a los rojos, negros y otros como bárbaros, salvajes, limitados, sin capacidades para lograrlo.

Por ello este trabajo se aboca a comprender a partir de la experiencia con los agentes de la UniTierra -que atiende preferentemente indígenas¹-, y de sus formas de convivencia y organización en educación no formal uno de sus principales símbolos: el zapatismo, así como un elemento filosófico que lo sostiene: el buen vivir. Para ello se participa en este espacio distante de la educación formal que promueve el Estado y propone una educación crítica, de acción política, de resistencia ante la fuerza homogenizante del saber de Occidente visto como único, y escarba en el pasado, los orígenes de la cultura Amerindia² como alternativa de educación y de vida, contradiciendo también al modelo económico hegemónico.

Podemos decir que esta Universidad está en desacuerdo con el “ordenamiento” macrosocial presente porque en él aparece la colonialidad del ser; la subjetivación a través de los saberes que se asignan desde fuera, para las culturas de la denominada “América” -invención³ de Occidente-, *Abya Yala* para el saber de algunos pueblos de Sudamérica y desde el pensamiento decolonial. Ante esta realidad, en la UniTierra se reflexiona sobre cómo detrás del saber histórico universal que continuamos reproduciendo en todos los niveles educativos y en los

¹ Porque en la región Altos habitan grupos indígenas que históricamente han vivido en las periferias marcadas por la vida moderna y el grupo responsable de la UniTierra junto con los colectivos que participan en ella, buscan atender y apoyar la trascendencia de las culturas indígenas.

² Amerindia, porque en su filosofía de vida toman el pensamiento decolonial que pretende unir a todos los grupos –sobre todo indígenas de América- que por el proceso de colonización han sido silenciados en sus formas de pensar, de ver el mundo.

³ Mignolo, (2007b) argumenta por qué es una invención, esto más que una interpretación distinta, para él es un intento por decolonizar el saber imperial. No trata de decir si entre descubrimiento e invención una es la verdadera o cual representa los hechos con mayor precisión, sino cuál es el diferencial de poder en el campo del saber; expone una visión silenciada de los acontecimientos y muestra los límites de una ideología imperial y de una visión dominante que se imparte en la enseñanza primaria y secundaria, se divulga en la cultura popular y por los medios de comunicación.

espacios informales, existen relaciones de poder, no se trata solo de diferencias culturales entre países o naciones, más bien se está hablando de relaciones imperiales y coloniales que crean dependencia en todo sentido, incluyendo el educativo (Mignolo, 2007b:103-104), por ello es importante indagar otras alternativas educativas, otras formas de hacer política; dar a conocer movimientos sociales y educativos que surgen desde abajo, entre los pobres, entre los excluidos, por su situación de raza, por sus formas diversas de convivencia y organización.

Para develar este poder y las relaciones que surgen como alternativas a imposiciones que se hacen a grupos y culturas de Chiapas se recurre al *paradigma emergente*, porque éste propone salir de la reproducción del saber de Occidente que como monocultura se ha impuesto en la vida cotidiana y académica del contexto, este paradigma que plantea Santos (2009, 2010) hace patente que existen otras formas de acercarse al saber, otras que no son las que plantea el pensamiento racional exclusivamente, que desecha la existencia y posibilidades de pensar la realidad desde distintas lógicas y construcciones epistémicas, lo que este autor denomina *ecología de los saberes*; esta *ecología* va más allá de la interpretación de la realidad a partir marcos teóricos preestablecidos y de un número de conceptos previamente aclarados, es más bien, el análisis de la realidad a partir de su complejidad, por lo que en esta actividad analítica se conjugan saberes multidisciplinarios y la voz y saber del colectivo que se intenta comprender, por tanto la realidad se narra haciendo uso de distintos conceptos lo que se enfoca a su carácter transdisciplinar, enfoque en el que se destaca la experiencia de quien la narra, vive y siente.

En el planteamiento del *paradigma emergente*, las manifestaciones culturales de los pueblos y su descripción, debe ir acompañada de las sensaciones que emanan del lugar, de sus colores, climas, afectos, y la comprensión de sus sentidos, que el observador-investigador participante experimenta, esto de acuerdo a Santos (2010) va en la vanguardia en el acto de investigar y las teorías a la retaguardia, es decir sólo van como acompañamiento, se trata de proceder en la ampliación simbólica de los saberes, de ver al mundo

más que en la certeza, en la incertidumbre que genera un saber en el que se da valor a los actos subjetivos y se pretende comprender la vida social a partir de los movimientos que enuncia no exclusivamente de la interpretación científico-técnica de un especialista. Sugiere pasar de la oscuridad y de la opacidad de los otros y del que investiga, a la devolución de la luz y de los reflectores a los protagonistas del acto generador de nuevos saberes de la región al mundo.

En otras palabras, este trabajo se plantea con la intención de que el investigador ejerza su libertad de creación, propuesta y análisis que se plantea en el *paradigma emergente* de Santos (2009,2010) y en el pragmatismo que antecede al interaccionismo simbólico de acuerdo a Ritzer (2002), esto define también el hacer transdisciplinar. En este sentido el todo forma un uno y el uno incluye al todo, tomando en cuenta sus contradicciones, el movimiento, observándose siempre en precariedad y apertura en el que el saber científico objetivo y rígido es superado por la flexibilidad y la consciencia de que existen otras formas de generar conocimiento y en ellas están las indeterminaciones en el acto científico, porque su hacer es inacabado.

Para ello se requiere una mirada distinta a lo contemplativo, conservador y benévolo ante el estado de cosas y costumbres de hacer académico; se piensa entonces en una posición crítica-ética-estética que permita ir más allá de lo aparente, de lo dicho, de lo sabido y pensado para ubicarse en el compromiso con los otros y sus formas de vida y con uno mismo como investigador porque al desarrollar de manera original, propia y creativa nuevas sensaciones y pensamientos... se recupera como *ser humano*.

A partir de esta postura se piensa en la propuesta de Santos (2009) sobre una nueva forma de conocer, que implica más de una forma de conocimiento –y de ignorancia-, donde se impone, el saber de los locales y su relación con la naturaleza, su experiencia de vida, donde no caben más binomios entre sujeto/objeto, hombre/naturaleza, ciencia/filosofía, ciencia/literatura, ciencia/poesía,

donde se da una epistemología⁴ que nace de la región latinoamericana, una *epistemología del Sur*, Santos (2009, 2010).

La vida en complejidad también es considerada en esta nueva epistemología, esto es algo más que el saber disciplinar, en este sentido Morin (1983) señala que la complejidad no sólo impedirá toda teoría unificadora –en el sentido de hacer a las cosas iguales o semejantes- sino que reconoce la imposibilidad de eliminar la incertidumbre, lo irracionalizable, la contradicción y el reconocimiento de lo irreductible. La complejidad no sería la respuesta, ella es un desafío cognoscitivo. En resumen, Morin (1983) expresa que la complejidad es la unión de los procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación, reducción, con los otros contra-procesos que implican la comunicación, la articulación de aquello que está disociado y distinguido; y ello implica escapar de la alternativa entre pensamiento reductor que no ve más que los elementos, y el pensamiento globalista que no ve más que el todo.

En este hacer crítico se busca la contradicción, posibilidades otras de educación; interesa comprender la educación no formal promovida por la UniTierra, deshilar la madeja que implica su simbolismo; saber cuáles son los símbolos que se generan o retoman en su espacio, el qué, por qué, para qué, cómo se viven, desde dónde, es decir saber cuál es su horizonte simbólico, esto es el principal propósito. Estas cuestiones son vitales en este trabajo en el que la posibilidad de alternativa educativa asoma como una tímida esperanza que se espera revelar.

⁴ En esta epistemología se manifiesta una contradicción con el hacer exclusivamente racional que limita al hombre a categorías, a teorías y se retoma el tercero excluido, es decir, en primera instancia se da a conocer el saber cultural de los otros, sus símbolos, los sentidos de éstos, su historia, que puede o no ser comparada con otras distintas (Santos 2009, 2010). Pero con el tercero incluido comprendo que también recae en incluir al observador como parte activa, reconociendo su posición política ideológica, su compromiso ético, se deja atrás la idea de neutralidad, porque en la investigación aún en la racionalidad más objetiva y pura está la política, la geopolítica, la biopolítica del poder que se impone como monosaber. Esta epistemología del sur, se propone para sacar del silencio los saberes de América Latina la de los pueblos y la de los investigadores capaces de diseñar sus propias formas de acercarse al saber de los otros, con los otros, para los otros (Mignolo, 2010). Ibáñez (1985), descubre que sólo una epistemología renovada puede constituir un instrumento eficaz de ese autoconocimiento liberador del sujeto. La epistemología clásica representa, para Ibáñez, un obstáculo insalvable para la propia auto comprensión del ser humano, pues concibe la relación sujeto/objeto de tal forma que obliga al sujeto a hacerse opaco a sí mismo en el acto de conocimiento, despojándose de su ideología y llevándolo a una posición no ética.

En distintos espacios de educación oficial –como se ejemplifica en el cuerpo del trabajo-, muchas veces se reproducen quizá inconscientemente, las políticas de exclusión que se viven en lo macro, y se clasifica, etiqueta y pone su sello a los estudiantes, quienes en ocasiones son vistos como productos de calidad que cumplen con las normas establecidas por el procedimiento universal; esto demerita el hacer humano-educativo, se aleja de toda posibilidad de educación que respeta y reconoce al ser como único e irrepetible, con sus propios valores, intereses, cultura e historia; esta educación ejerce homogeneidad, racismo y menosprecio a las lenguas originales, al color, a la cultura e historia de los pueblos indígenas, que algunos continúan catalogando como bárbaros e incivilizados, que requieren de la ayuda del civilizado para alcanzar el progreso y desarrollo.

Ante esta dura realidad, en los espacios regionales como Chiapas, encontramos aún –a pesar del avasallamiento transnacional- manifestaciones de cultura propia, de intercambio, de relaciones distintas; aún se puede ver la relación cara a cara en el comercio, el uso de lenguas y vestimentas originarias, formas de alimentación, de organización e intercambio solidario y colectivo. La relación acción-estructura Giddens (1995a) está presente, el ser no está determinado del todo por el medio macrosocial, aún vive rasgos de lo propio, aún no ha sido colonizado en su totalidad.

En una sociedad como la que existe en México, donde algunas instituciones se encuentran en crisis porque han perdido su sentido de servicio a la sociedad, aún se puede encontrar otra forma de vida que es indispensable conocer a fin de analizar su potencial como alternativas para fortalecer la vida de la región y del país.

Como hemos mencionado y de acuerdo a lo que se ha estudiado en el campo de la educación formal, (Guerrero, 2008), muchos de los espacios educativos se convierten en una reproducción científico-técnica devenida del saber Occidental y se ven reflejados en filosofías, teorías, contenidos programáticos, formas de administración, todos ellos basados en el racionalismo. En este sentido toman distancia de una formación crítica-ética, tan necesaria en este momento histórico en el que se esperaríamos contar con hombres y mujeres

capaces de generar proyectos que incidan en su medio social de manera responsable. Lo que vivimos empero, en muchos casos son espacios educativos apolíticos, acríticos, ahistóricos, divorciados de la vida social y de los valores que se pregonan en el discurso oficializado como: educación para la vida, educación integral, educación en valores, conduciendo lo humano hacia el mundo de lo inhumano-sistematizado.

Para Baudrillard (1999), con este tipo de políticas educativas, la interacción entre lo humano y lo inhumano (su equilibrio) ha sido trastocada: el carácter moderno, racional completamente Occidental pretende anexar la naturaleza, razas y cultura, para ponerlos a todos en su jurisdicción (universalizando el saber científico, la democracia y los derechos humanos). Esto se encuentra en todas partes: es el deseo de homogeneidad y universalismo el que mueve estas acciones, es una antropología hegemónica según explica Baudrillard (1999:21): “es la cultura dominante la que nos clona y el clon mental, anticipa cualquier clonación biológica. Nos clonan bajo los signos del pensamiento único, a través de los sistemas educativos, de los medios de comunicación, la cultura e información de masas”. Para Canetti (1982:6), de “la buena homogeneidad”, surge el hombre masa, hecho de prisa, vaciado de su propia historia, sin entrañas del pasado, dócil a todas las disciplinas internacionales, estos son aspectos que se deben reflexionar porque son caminos muchas veces transitados en la educación formal.

Quienes han tenido la oportunidad de analizar las prácticas educativas en el campo de la educación formal, Guerrero (2008), Zapata (2008), Toral (2006) han podido descubrir actos de poder que saltan desde distintos rincones, sea por la arquitectura del edificio en el que se sitúa la escuela, en la imposición de la disciplina, en las prácticas docentes, en el uso del pensamiento moderno racional, en la acción del personal administrativo y docente, que, a nuestro sentir, se alejan de las necesidades reales de los contextos sociales y del respeto a la diversidad cultural y humana; y en diversas ocasiones dejan sin voz a los estudiantes, adolescentes y adultos, llevándolos a condiciones que debilitan la dignidad humana y contradicen los discursos de equidad, justicia y libertad que se inscriben en los planes y programas nacionales, estatales y locales de educación.

Al realizar un acercamiento a los discursos sobre reformas educativas⁵, se ha logrado comprender que las acciones y actos de comunicación establecidos en las escuelas formales, se ven ligados a aspectos de carácter económico –como modelo económico-, político, ideológico (dominio hegemónico de occidente), y que estos actos podemos ubicarlos en la constitución subjetiva de los agentes, es decir, labran las formas de pensar y de hacer de los individuos y colectivos, si no de forma homogénea en todos los protagonistas, por lo menos logran establecer discursos como códigos que llevan a la acción a los grupos, por ello proponemos comprender a la educación formal y no formal desde la complejidad, porque los actos educativos son complejos.

En el estudio sobre reformas educativas realizado por Guerrero (2008), la homogeneidad da muestra de su carácter humano-inhumano en el sentido que el estudiante es reducido a una visión cognitiva-biológica, por lo que estas acciones se tiñen de una racionalidad-irracional: todo se limita a la observación cuantitativa (evaluación, porcentajes de aprovechamiento, de reprobación, asistencia, planeación que lleve a la certeza, formas de control, de imposición de saber y por tanto de configuración subjetiva) donde los números intentan suplir la complejidad de las cualidades humanas y en la que se ve al ser desvinculado del contexto sociocultural.

Lo descrito de acuerdo a Baudrillard (1999) es una desregulación antropológica, de códigos morales, jurídicos y de símbolos que ha impreso la racionalidad occidental y conduce a los seres humanos hacia un puente que lleva a la nada afirma Illich (2006), o como señala Canneti (1982): la raza humana se desliza al vacío y da paso a lo subhumano, algo que está debajo de lo humano y que contradice lo que esperaba Nietzsche del hombre: lo sobrehumano. Esta dura experiencia, nos puede conducir a pensar en la posibilidad de ver a la educación de otra manera, haciendo desde otros saberes que correspondan más al carácter sensible-ético que demandan distintos grupos humanos como el de la UniTierra.

La UniTierra es un espacio de educación no formal que muestra una ruptura con el sistema de educación formal por la flexibilidad de horarios, de permanencia,

⁵ Entre los años del 2004-2007.

la selección libre del oficio que se desea aprender, la invitación al debate de ideas sobre problemas contemporáneos del mundo, del país y la región hacen de esta educación una posibilidad de educar distinto, de acuerdo a las necesidades culturales de los grupos que atiende, es inclusiva porque atiende a los grupos indígenas que por exclusión, o por situación de pobreza, de raza, de discriminación o por todas juntas, han dejado de acudir a la escuela o no han ido nunca, por lo que en este trabajo abundaremos sobre la educación formal y no formal, haciendo un recorrido histórico de cómo ha llegado hacer lo que hoy es la educación formal y sobre la finalidad de otras prácticas educativas.

En este espacio de educación no formal en la UniTierra, distinto, fresco, colorido, único en su tipo, porque es manifestación de la cultura regional, se vive un mundo indígena que acepta y promueve el diálogo entre distintos mundos, los de luchadores sociales, de activistas internacionales por la libertad y la paz, los de jóvenes que luchan por la autonomía de los pueblos indígenas en México y en el mundo, los de anarquistas, y los de todos los que apuestan a que otros mundos son posibles; en sus aulas no importan las razas, los orígenes, las clases, ni siquiera el estado mental –porque se le da la palabra a todos, aún a quienes en apariencia parecen vivir fuera de la realidad-, la apertura está, cada quien decide, aunque en el imaginario de muchos esta educación no existe, no es válida porque no certifica los saberes, sin embargo, también se vive, en ella están otros imaginarios, los de aquellos que saben que no podrán acceder a la educación oficial o no desean hacerlo por su propia situación de vida, eso es parte de la diversidad cultural de México, eso es de lo que poco o nada se investiga, en ello está parte de la relevancia de este trabajo, en dar a conocer otros mundos, culturas e historias presentes y actuantes.

La UniTierra vive una filosofía que sostiene muchos de los discursos zapatistas y puede ser centrada en el *buen vivir* que está de acuerdo con la historia, la cultura, la sabiduría, y la necesidad de respeto al saber vernáculo, el de los pueblos originarios de América que tienen un lazo de comunión indisoluble con la naturaleza, que respetan y comprenden en la infinitud de su fuerza. Está dentro de esta filosofía en correspondencia el saber cultural maya de la región de

Chiapas y el de un movimiento armado, con sus propias formas de organización, que creen y luchan por un mundo en donde no se busca el poder de dirigir, de imponer, del saber universal, de proponer un modelo como único e infalible, es un movimiento que cree en la traducción intercultural como aporta Santos (2009), un mundo en el que se puede mandar obedeciendo, donde el colectivo es el que decide y lo hace pensando en todos, esto forma parte del pensamiento teórico-filosófico de la educación no formal en la UniTierra y se trabaja en el capítulo III.

En la UniTierra se habla del vivir alejado del consumo, de las ideas de mercado y globalización, sus actores se preocupan por formas otras de relación; por un *buen vivir* distante a la orgullosa superioridad de la sabiduría científica de Occidente lo que alude al pensamiento decolonial y a la teoría del territorio que también sostienen el hacer educativo de este espacio y analizamos en este trabajo.

La filosofía del buen vivir y el pensamiento decolonial permiten que en la UniTierra se lleve al análisis la superioridad de Occidente, ésta se ve hacia atrás en su historia y producción, en un proceso que la ha llevado a su privilegiada posición que discrimina los saberes otros que existen en el mundo y en América, ubicándola de esta manera, en un presente vivo en la historia viva donde los subdesarrollados (como ha sido clasificado por los doctos⁶) se mueven con su propia filosofía y pensar decolonial.

La complejidad que muestra la UniTierra nos invita a acercarnos a ella y no con mirada arrogante, de poder y soberbia del que sabe, no en la separación sujeto-objeto que imponen las dicotomías del saber ilustrado, como ya aclaramos; sino con la humildad del que cree que puede aprender del acto educativo que se produce en colectivo, desde el colectivo y en correspondencia con él, buscando el diálogo, la traducción mutua de ideas, que permite generar otro saber. En este espacio educativo se tiene la oportunidad de observar los símbolos siempre latentes y manifiestos, símbolos que los llevan a la acción, a su

⁶ En el texto “La Idea de América Latina”, Mignolo (2007b), nos muestra una genealogía de las formas de colonialidad históricas en el mundo; queda muy claro la producción de discursos de occidente que fueron impuestos en el “Nuevo Mundo”, en este sentido nos muestra las denominaciones que se han usado para definir el espacio que hoy se conoce como América, Latinoamérica, Sudamérica. Al incluir la denominación de subdesarrollo y al hablar de doctos, me refiero a eso, a la forma en que ha sido nombrado nuestro territorio, lo que obedece obviamente a intereses económicos, políticos, ideológicos a relaciones de poder.

razón de ser, a sus fundamentos filosóficos y ontológicos, eso es lo que interesa profundizar, para observar a partir de ello, si podemos considerar a la educación no formal de la UniTierra como una alternativa educativa que fortalece la historia y cultura de la región.

Entre los símbolos de la UniTierra se encuentra el de Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN, acompañado por una estrella roja), este símbolo es traducido al simbolismo “zapatismo” y representa una fuerza que mueve a los asistentes a esta universidad, a sus sentimientos, pensamientos y actos, se activa mediante rituales que se viven en ese espacio educativo y configuran al grupo que transita entre un yo y un nosotros. Esto impulsa el interés por comprender a la UniTierra como un horizonte simbólico histórico-cultural, es decir como un lugar donde se generan símbolos que orientan el hacer colectivo. Este símbolo no se encuentra en el vacío, no está en la nada, surge y se fortalece a partir de la comparación, del contraste, del deseo de otras posibilidades que *todavía no*⁷, (Santos, 2010), están del todo presente en su contexto.

Para lograr la comprensión del zapatismo, es indispensable sumergirse en su historia –de opresión y poder que se ha impuesto por más de quinientos diecinueve años a los indígenas- en el modelo económico capitalista, en las políticas de Estado y su historia en la educación, en la ideología dominante, en la cultura y formas de resistencia de un pueblo que busca con su vida recuperar la memoria que les ha sido negada y que a su decir resisten para tomar el espacio digno que merecen en una bandera y en una nación (Baschet, 2009); en este hacer de la UniTierra se juega la existencia por no ser más desterritorializados y alcanzar el buen vivir.

Esta Universidad de educación no formal ha tomado distancia del Estado porque no depende ni económica ni académicamente de él, y así como ella, existen otros espacios educativos en que el Estado no tiene injerencia directa, la educación autónoma zapatista es un ejemplo⁸, escuelas en las que se analiza la

⁷ El *todavía no* para Santos, (2010:46), no es un futuro indeterminado ni infinito, es una posibilidad y una capacidad concretas, es capacidad (potencia) y posibilidad (potencialidad).

⁸ Primer centro educativo: Escuela Rebelde Autónoma Zapatista, ESRAZ, 1º de Enero, en la comunidad Oventik, del municipio de San Andrés, Chiapas. Gómez (2011).

vida real, los problemas sociales, las relaciones de poder y la situación de vida indígena ante un mundo que manda a la periferia –o extermina- a todo aquél que es capaz de pensar y de soñar, como posibilidades reales, en un mundo en armonía con la naturaleza, con la justicia y la libertad, aspectos que se tocan en estos espacios educativos y que por ello muchos (partidos políticos y autoridades locales) buscan desaparecerlas como sucede en San Marcos Avilés Municipio de Chilón y en distintas zonas, en que los maestros son encarcelados, despojados de sus propiedades, amenazados y expulsados de sus comunidades y a pesar de ello continúan sosteniendo sus ideales:

“Queremos manifestar ante la opinión pública que vamos a seguir con la educación autónoma en todo el territorio zapatista, nuestros hijos e hijas ya no van a estar en las escuelas oficiales porque allí nunca van a enseñar la verdad de cómo vivimos los pueblos indígenas y todos los pobres de México...” La Junta del buen gobierno, corazón céntrico de los zapatistas delante del mundo, zona Altos de Chiapas⁹.

Estas y otras, son las inquietudes que se manifiestan en la UniTierra y conducen a la voluntad de indagar en su educación no formal como posible alternativa educativa que puede dar atención a las necesidades de sobrevivencia humana, cultural e histórica de los pueblos de la región, porque esta educación no formal para indígenas no se funda en el saber de Occidente que muchas veces se aleja de su realidad, ni en las tecnologías que fortalecen los discursos y oficios en favor del capital transnacional que tanto afecta sus costumbres y espacio de vida.

Por el contrario la educación no formal en la UniTierra se ubica en un pensamiento crítico, analiza desde el pensamiento decolonial el porqué los grupos originales han sido despojados, explotados, despreciados y reprimidos por la mano de los imperios que han ido cambiando de cara, pero continúan sosteniéndose en la misma matriz colonial histórica, basada en la combinación de ideología (cristiana), la transformación del comercio derivada de la posesión de la tierra y la explotación a gran escala de mano de obra para producir mercancías destinadas a un nuevo mercado mundial; esto es lo que engendró la matriz

⁹ Anexo 8

colonial del poder, de acuerdo a Mignolo (2007b:54-57) y es motivo de análisis y reflexión en la UniTierra.

La UniTierra como mencionamos, trabaja desde el saber decolonial, se muestra como la posibilidad de ser otro espacio educativo en México y refleja visos de ser lugar que fortalece el saber originario, recuperando su cultura e historia, a fin de ir marcando el camino de una historia y culturas tejidas desde ayer y vivas en el ahora, por ello se considera que este es otro valor del trabajo de comprensión simbólica en la UniTierra en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, porque este saber de ella, puede aportarnos sobre otras culturas, sobre otras posibilidades educativas que se acercan más a las necesidades regionales y humanas que se viven en este pluricultural país.

Para comprender el hacer de la UniTierra iremos trazando hilos que se entrecruzan más allá de las disciplinas y en la valoración de otros saberes, en la comprensión de rituales, mitos, símbolos, saberes otros que se anudan en la armonía de la poesía, la búsqueda de justicia, en el arte de ser uno mismo, rescate de la singularidad...del valor humano; esto se hermana con el pensamiento decolonial, con la filosofía de la liberación que retoma los pensamientos críticos de la realidad local, de la configuración del ser y saber histórico por el poder eurocentrista, imperial y colonial que desdeña pensamientos y lenguajes otros.

Desde esta perspectiva la sociedad se encuentra en conflicto, los grupos humanos en disputa, en choque por la imposición del poder que busca homogeneidad, universalismo, clonación social como dice Baudrillard (1999). Ante la amenaza hegemónica algunos grupos que escapan al manto de la uniformidad (económica, política, ideológica, cultural, histórica), se declaran en lucha en franco antagonismo con el estado de cosas existentes y desde su trinchera desde abajo, buscan derrocar al poder que intenta usurpar al territorio, imponiendo su cultura y visión material del mundo, para ello se aferran a sus símbolos, porque en esta lucha los grupos necesitan integración, cohesión, interacción con otros y es entonces que se produce lo simbólico que une lo individual y lo social a través de un tejido que lleva a la acción a los agentes de la UniTierra.

Para comprender más acerca de la acción simbólica se cuenta con los aportes del Interaccionismo Simbólico (IS) esta corriente nos acerca a la experiencia de vida que comparten los grupos y la posibilidad de traducir, a partir del análisis de los distintos marcos que la componen, su horizonte simbólico, así mismo el IS contribuye a entender los procesos psicosociales que se viven en las interacciones humanas, la manifestación del yo, de los otros, en configuraciones de subjetividades grupales.

El análisis para la comprensión de la UniTierra no queda en eso; se toma el pensamiento decolonial –que es base teórica de la educación en la UniTierra– como un elemento base para comprender la historia y cultura de los pueblos sometidos. En este sentido la historia se observa como elemento de soporte que nos ayuda a establecer un nodo entre pasado e historia viva, actual, no una historia museificada que expresa su pretensión a la eternidad como señala Baschet (2009); no una historia fosilizada que refleja el fin de las cosas, el sin futuro, una historia que nos opaca el presente que nos lleva a una memoria fanática por la fascinación por las conmemoraciones, museificaciones culturales, que hacen que la memoria actual y el acontecimiento desaparezcan en la información manejada por la hegemonía, (Baudrillard, 1999).

Partiendo de la idea de que lo simbólico se produce para la acción y a partir de las necesidades y metas de los grupos, el sesgo del análisis del poder estará siempre presente en esta tarea de comprensión de los símbolos y dada la naturaleza de los acontecimientos histórico-socioculturales que conforman a la UniTierra como espacio educativo no formal de atención indígena, la teoría del territorio nos dará luz acerca de los antagonismos que aparecen en las geografías por intereses de dominación. Esta teoría, nos otorga otros beneficios ya que no se queda en el análisis del territorio como lugar físico y retoma el cruce que el poder hace en las culturas, su sometimiento y reconfiguración, por lo que aborda dimensiones políticas, ideológicas, culturales e históricas.

El mapa que se ha diseñado para andar este camino se ubica en cinco puntos centrales:

- En el primer capítulo, denominado **Encuentro con la Universidad de la Tierra**, en principio abordamos algunos elementos que se toman en cuenta para el estudio de la región, definiendo así mismo el concepto de región. Se hace un breve recorrido histórico del surgimiento de la educación para aclararnos los conceptos de educación informal, formal, no formal, exponiendo un ejemplo de los problemas que se viven en algunos espacios de educación formal. Así mismo referimos las ideas de complejidad y transdisciplina. Al final del capítulo se retoman algunas ideas teórico-metodológicas del interaccionismo simbólico, que nos sirven para ir delineando los planos de análisis, para lo que también nos ayudaremos de la teoría del territorio, del pensamiento decolonial y de la filosofía Amerindia que apoyan la comprensión del entramado simbólico de la UniTierra,. Este trabajo se puede ver en un permanente ir y venir, siempre en movimiento, desvelando contradicciones y viendo a la pluralidad de conceptos citados para explicar las diferentes capas que se analizarán y sólo como apoyo (Reguillo, 2006) narrativo, no como cercos, ni delimitaciones disciplinares, porque esto dificulta la comprensión compleja de la realidad que abordaremos y contradice el paradigma emergente. Uno de los aspectos más importantes para atender este trabajo es la experiencia de vida de los agentes educativos. Debemos aclarar que la teoría y los pasos que tomaremos para comprender dicha experiencia, se presentan como una exposición narrativa, lo que obedece a su corte paradigmático y a la transdisciplina.

- En el segundo capítulo, **Contexto regional y local de la Universidad de la Tierra**, se inscriben de manera somera algunos elementos de la geografía, cultura, historia, paisaje y formas de vida en la región de los Altos de Chiapas Tsotsil, Tseltal (donde se encuentra la UniTierra), destacando así mismo, información sobre la condición de vida de los indígenas, lenguas y datos relacionados con su educación. Posteriormente se toca el mundo de la UniTierra, su historia, formas de

convivencia y de organización y para conocer sus signos y símbolos retomaremos la experiencia de participación en el seminario que se lleva a cabo los todos los jueves, en el que se analizan documentos hemerográficos que publican problemas internacionales, nacionales, regionales, y locales relacionados con la economía, la política, los problemas indígenas y su confrontación por el territorio, la defensa de su cultura, etcétera. actividad que conduce a sus actores a la recreación del símbolo: zapatismo y su articulación con la filosofía sobre el buen vivir. Este apartado no puede separarse de la reflexión filosófica, teórica y metodológica por la tensión existente entre éstas y la realidad del contexto en que se participa para la comprensión del símbolo zapatismo.

- El tercer capítulo, **UniTierra: Razón y corazón.** En este apartado abundaremos sobre la constitución simbólica del zapatismo para lo que se ahonda en el saber de la filosofía amerindia y su propuesta de buen vivir que vemos a partir de la experiencia anudada al zapatismo. Esto nos lleva a reflexionar sobre las relaciones de poder colonial, sobre el capitalismo y las cuatro ruedas que lo mueven por el universo: despojo, explotación, desprecio y represión aspectos que se trabajan cotidianamente en la UniTierra. Desde esta mirada de dominación se camina brevemente por la pedagogía de la dependencia que hemos vivido históricamente en México.

- En el cuarto capítulo, **Reflexiones Finales.** Se hacen reflexiones acerca de la UniTierra el zapatismo, la filosofía del buen vivir, los modelos educativos, la filosofía liberadora y la violencia en la escuela.

- En el quinto capítulo **Conclusiones**, se presentan hallazgos y sugerencias que nos permitirán reflexionar y responder si este espacio educativo representa una alternativa que fortalece a la región su cultura e historia.

Este trabajo ubicado en el paradigma emergente que retoma un pensamiento dialéctico, la complejidad y transdisciplina, se apoya en el así mismo en interaccionismo simbólico, en la teoría del territorio, el pensamiento decolonial y abonado por las filosofías amerindias que se acompañan con otros pensamientos de estudios sobre la historia, comunicación y cultura, algo importante puede aportar para pensar en otro tipo de educación en nuestro país, una educación que respete las diferencias existentes en nuestra geografía, sensible para comprender que no existe una lógica de saber, ni de ver el mundo, que hay una diversidad de culturas ricas, fuertes.

Propone el análisis de la educación y las ausencias que la educación formal tiene, quizá a partir de ello podamos dar cuenta de lo que nos hace falta por caminar a fin de acercarnos a una educación más humana y ética. Los senderos son largos, gravosos y representan un verdadero reto al acto de pensar distinto, fuera de la academia occidentalizada; sin embargo, los estudios regionales con su corte transdisciplinar que valora las distintas culturas y cosmovisiones, nos regalan la oportunidad de ir contribuyendo a la producción de saberes otros de la región, que mucho pueden aportar en la construcción de otro tipo de relaciones sociales que *todavía no*.

Es verdad que vivimos en una sociedad avasallada por los saberes (y jurisdicción) de Occidente, es real que la educación y los medios de comunicación intentan la homogeneidad; que las ideologías como sistemas de símbolos interactúan entre sí como estructuras de significados interrelacionadas con fines de dominación de acuerdo a Morley (1998), pero también es genuino que los hombres y mujeres somos capaces de decodificar los discursos, de actuar ante los textos (como discursos) que no son fijos porque se mueven y articulan con otros, incluso con los que nosotros mismos creamos produciendo una intersección entre lo diverso y lo homogéneo que nos invita a ser estudiada.

Si bien es en la vida cultural y por la cultura dominante que el hombre se vuelve masa, también en la cultura, por su historia viva y exigencia vital, el ser humano se activa y fisura la estructura; paso a paso, desde abajo, resistiendo,

luchando, pensando, cantando, viviendo, recrea su mundo y sueña en la posibilidad de un mundo donde quepan todos los mundos.

Nada es absoluto ni separado entre sí, todo se conjuga, se corresponde, aún las contradicciones tienen correspondencia y si estas se armoniza con las ganas de vivir de otra manera, en respeto y reciprocidad con la naturaleza como ser vivo cuya energía inunda y fortalece al ser humano, todo es posible; en la lucha por esta correspondencia entre seres vivos (conjunción hombre-naturaleza), muchos hombres y mujeres lo creemos, se requiere para ello dignidad, empeño, energía, alegría y buen vivir, cualidades que acompañan a los pueblos originarios de los que tanto tenemos que aprender, la historia pasada y contemporánea nos lo muestra y en este trabajo se analiza.

CAPITULO 1. ENCUENTRO CON LA UNIVERSIDAD DE LA TIERRA .

En este capítulo se considera en un primer momento, explicar la posición filosófica y ontológica que se toma como base para el diseño del trabajo de comprensión simbólica en la UniTierra, para en segundo lugar aclarar algunos de los conceptos que se citan en razón del trabajo de comprensión, tomando en cuenta que se plantea indagar a partir del análisis simbólico si la educación no formal en la UniTierra se puede considerar alternativa educativa que fortalece la historia y cultura de la región.

Para esta tarea iniciaremos por abordar algunos elementos que se toman en cuenta para el estudio de la región y su desarrollo, definiendo así mismo conceptos como región y horizonte simbólico, educación formal, no formal e informal, para ello, se cita un ejemplo de los problemas que se viven en la educación formal en la actualidad tomando en cuenta el entramado donde se generan a fin de mostrar la madeja que los compone y problematizar desde la complejidad, reuniendo distintas dimensiones de análisis que se presentan, para ahondar en uno de los aspectos centrales de este trabajo: la producción simbólica configurada en el tiempo y espacio en el que se viven relaciones antagónicas entre grupos sociales. Al final de este capítulo, recurrimos a tomar algunos aportes teórico-metodológicos del interaccionismo simbólico articulando una explicación muy breve sobre la teoría del territorio y el pensamiento decolonial, lo que puede develarnos distintos hilos para el análisis de esta urdimbre en la que se mueven las formas de comunicación, de vida y resistencia en el contexto educativo de la UniTierra.

Debemos aclarar que el trabajo teórico-metodológico no se agota en este capítulo, por lo que veremos en todo el cuerpo de este documento de comprensión simbólica, visos filosóficos, teóricos y metodológicos, siempre en una tensión con la realidad que se aborda.

1.1 Visión filosófica-ontológica.

Para iniciar el camino teórico-conceptual y los pasos que se dan para la comprensión, retomaremos algunas ideas de quien narra esta experiencia, ideas que se han desarrollando en el transcurso de la formación en el doctorado de Estudios Regionales y que se presentaron en distintos foros¹⁰. Una de esas ideas es la relacionada a la pregunta: ¿desde qué base filosófica y ontológica se pretende abordar esta parte de la realidad social-educativa que se busca comprender?, es decir, cómo se piensa la realidad social, el hacer social, cuál es la postura de quien escribe respecto al ser social y sus instituciones, desde qué visión de *ser* se va a conformar el tejido de relaciones que se van a exponer para explicar los símbolos que producen hombres y mujeres en la UniTierra. Para ello, se distingue la necesidad de retomar el paradigma emergente del que se desprende el análisis crítico de la realidad, que ve a las instituciones conformadas a partir de relaciones humanas -de poder- histórico-social; esta visión dejará atrás pensamientos como los de la sociología teocrática o emigrada (Lourau,1984) que forma parte de la escuela tradicionalista francesa y tiene una fuerte influencia sobre A. Comte. Esta escuela establece la idea de que las instituciones, por el lenguaje tan amplio y complejo que contienen, deben de entenderse constituidas por una fuerza divina, es decir se observan como creaciones sobrehumanas y por lo tanto la institución es vista como inamovible, incuestionable; para los tradicionalistas la institución debe quedar protegida de toda acción política o jurídica; según cita Lourau (1984:37) desde la sociología teocrática:

“El hombre no puede dar una constitución a la sociedad religiosa o política, así como tampoco puede dar gravedad a los cuerpos, o

¹⁰ Sobre todo las ideas presentadas en el primer y segundo coloquio (2009 y 2010) de Estudios Regionales organizados por el doctorado en Estudios Regionales y en el 1er Congreso Internacional Pobreza, Migración y Desarrollo (2009).

extensión a la materia...las instituciones al igual que las categorías filosóficas de extensión y materia, son ideas dotadas de "realidad". Pretender modificarlas o derribarlas es atacar la naturaleza, la obra de Dios".

Como podemos entender, este pensamiento que se fortalece en un ámbito académico tiene un impacto muy fuerte en los propios discursos de la vida social de nuestros días, lo que podemos catalogar como procesos de contigüidad que circulan del pasado al presente. En la actualidad existen quienes siguen sosteniendo esas ideas sobre la institución social, lo que se puede observar como una visión ahistórica, estática y perenne. En este sentido se sustenta la idea de una sociedad establecida por encima de los hombres, incuestionable, situación recuperada por el positivismo y complementada con una metodología de corte experimental que durante mucho tiempo ha sido considerada como único método de investigación y ha permeado en el actuar de hombres y mujeres en la vida social, como ejemplo podemos citar el racionalismo instrumental que estudia Weber (1978) en la burocracia.

El abordaje de lo histórico respecto al devenir de las explicaciones de la vida social responde al interés de que se comprenda que las formas de estudiar las relaciones sociales y el método positivista pueden verse como procesos históricos que se ubican en relaciones de poder y de saber que hasta hoy se instalan en la vida cotidiana académica, como símbolos que constituyen maneras de pensar y de significar de muchos hombres y mujeres dedicadas a la investigación social. En este sentido, es valioso entender que en la actualidad existen otros saberes, otras formas de intentar comprender y explicar la red de relaciones que se articula en un entramado social, y que hoy, muchos nos movemos del lugar de una disciplina y un método a la posibilidad de explicación desde otras posiciones.

Considerando lo anterior, este trabajo se fundamenta en un pensamiento de lo histórico-social dinámico, abierto, es decir en movimiento y recreándose continuamente; distinciones que se establecen a partir de comprender que los procesos sociales son complejos, por lo que la propuesta de estudio en esta tarea de comprensión simbólica, es pasar de ideas simples, de fórmulas simples

insuficientes, a la articulación de dimensiones diversas, marcos que se crean para el análisis de la vida social, extender la mano a nuevos pensamientos, filosofías, paradigmas otros, tener en cuenta una visión integradora, intentando ver a la sociedad como un todo, desconfiando de las parcelas del conocimiento. Es la búsqueda del vínculo con la historia, la cultura, la educación, la comunicación, el poder, la emoción y la poesía vista como la manifestación propia del ser, alejada de lo convencional, de lo instituido, creación artística en las obras humanas, poiesis (Zapata, 2003). En síntesis es un intento por acercarnos a un trabajo transdisciplinar en un paradigma emergente en el que se toman las experiencias de vida, los pensamientos críticos decoloniales, el saber filosófico amerindio, su poesía, acompañado de teorías.

Esta complejidad se instala en un movimiento dialéctico de negatividad de la vida instituida, contraria a la visión que se erige como pensamiento universal en el que priva la idea de la institución intocable, de la vida social en consenso y no en el análisis del conflicto, donde imperan los discursos de orden y progreso como postula el pensamiento positivo que niega al conflicto siempre existente en las relaciones sociales.

Una visión multidimensional articulada aparece en este rasgo de complejidad y se piensa indispensable para intentar comprender las relaciones entre lo real (material-objetivo) y lo simbólico (subjetivo) que se generan a partir de signos, símbolos y significantes que circulan en las relaciones sociales, comprendiendo en tanto una complejidad de acuerdo a Hegel (1978), entre:

a) Lo instituido como paradigma social (universales), ej. La institución inamovible, el método experimental como único.

b) La diversidad de relaciones que median en la vida de los sujetos (además de los universales, existen otras formas de ver a la institución), (particularidades).

c) Y lo que el ser interpreta y construye a partir de la interacción de los dos momentos anteriores (singularidades).

Esta propuesta alude a la “vida cotidiana”¹¹ y a las posibilidades de los grupos humanos de recreación y movimiento.

Recuperando lo anterior, se intenta estudiar la forma en que los agentes sociales producen símbolos en la vida social; conocer a través de cuáles símbolos se comunican, así como las formas en que median y particularizan los espacios sociales e individuales que derivan en singularidades, en perfiles grupales, en códigos de comunicación específicos, por lo que se presenta a la vida social y al ser humano en movimiento y enmarcados en un entorno histórico-cultural.

Tomando en cuenta la labor de escrutinio en las producciones simbólicas de la UniTierra a partir del interaccionismo simbólico, es necesario pasar de la idea de consenso y orden a una idea de conflicto que recupere algunas de las diversas manifestaciones culturales que se dan en la sociedad y en las que muchas veces están presentes la confrontación, la paradoja, las relaciones de poder, como es el caso del contexto en la UniTierra en el que los grupos indígenas sufren y han sufrido históricamente el despojo, la imposición, la represión, la explotación, problemas de la vida cotidiana que se analizan en esta universidad.

La negatividad precisamente contradice esa positividad universal generalizable que intenta instalarse como ley y propone el análisis crítico de la realidad global y local, en el sentido de descubrir los conflictos que genera la dinámica social como los que se enuncian en la UniTierra respecto a los problemas territoriales que viven los indígenas en Chiapas y por tanto, se opone al orden estático, ahistórico que analiza Pipitone (2003) respecto al acontecer de las instituciones. Sabemos que la expansión de los imperios conlleva la imposición ideológica-cultural en el caso de los españoles, del cristianismo, la administración de los espacios, el surgimiento de autoridades que regulaban la vida de los pueblos originarios; la explotación de los recursos naturales y con ello la del hombre mismo que se ve degradado por la dominación y el control. Aparecen

¹¹ Estamos hablando de una propuesta de estudio sobre los problemas que se presentan en la vida cotidiana de una región, entendida vida cotidiana como aquella que se constituye a través de relaciones sociales instituidas Guattari(1986) –normas, reglas, jerarquizaciones, discursos- y de las recreaciones de los seres humanos con sus propias necesidades y experiencias singulares que podemos ver desde una posición instituyente, de apertura a las murallas de la estructura establecida, una actitud de transformación propia del lugar, del tiempo y espacio social.

entonces los “objetos de la diferencia” que traen los saberes imperiales-coloniales, y del otro lado se encuentran los “sujetos de la diferencia” representada por la autoridad de la voz imperial por encima de voces imperiales de menor rango y, sobre todo, por encima de las voces colonizadas (Mignolo 2007b:102-103).

En el proceso de cambio de ciudad mercantil a Estado Nacional y pluriciudades, (Pipitone,2003) -desde un análisis histórico discontinuo de los procesos sociales-, observamos que sí existen transformaciones sociales, pero para Pipitone, las instituciones no construyen arquitecturas institucionales capaces de regular, sobre la base de una fórmula sólida, sus recíprocas relaciones; en este sentido, el autor elabora un análisis histórico crítico de las instituciones, por lo que se observa la movilidad de un hecho social que no se relata sólo con el fin de otorgar un conocimiento de una época, sino que la crítica nos permite reflexionar acerca de nuestra realidad actual al respecto, por ello, en esta tarea de comprensión se escribe sobre la necesidad de un trabajo fundamentado en la crítica y en recuperación de la historia desde un corte genealógico que devela en las prácticas sociales las relaciones de poder y subjetivación históricas, porque ellas son traídas a la actualidad, sobreviven al tiempo y se naturalizan en la práctica social.

Es relevante para los estudios regionales estudiar a las instituciones sociales en la vida cotidiana desde una perspectiva que reconozca el movimiento, el análisis crítico-complejo y las posibilidades de transformación; ello revela realidades en las que es indispensable profundizar para llegar a comprender las manifestaciones de los agentes de una región. Con el comentario citado sobre la inmovilidad/movilidad de las instituciones, diremos que vemos a éstas en reelaboración, transformación y recreación a través de procesos histórico sociales y no petrificadas; esto debemos tomarlo muy en cuenta, porque además nos permite distinguir que lo que hoy expliquemos de ellas quizá mañana no tenga el mismo sentido.

Estamos hablando del valor de un pensamiento filosófico que recupera al *ser* humano en posibilidades estéticas de diseño creativo, que manifiesta el arte de pensar y crear humano, niega al hombre determinado por siempre por el poder de

estructuras y discursos y observa su posibilidad de fisurar monolitos universales rescatando su singularidad.

Retomando el pensamiento crítico de T. Kuhn (1975) en relación a que los hechos sociales (como el planteamiento de un paradigma) se ven atravesados por relaciones ideológicas de poder, creemos que es imprescindible en el estudio de la vida social, descubrir las relaciones horizontales, verticales y transversales en el sentido de cruce desde diferentes ángulos, movimientos en zigzag, haciendo uso de procesos históricos que pueden aportar a la transformación de paradigmas universales, reconociendo la tradición pero también caminando entre lo ordinario y lo extraordinario visto este último como fuera de lo establecido, por lo que proponemos la recuperación de la transdisciplina.

La transdisciplinariedad, cruza todas las disciplinas y se encuentra entre y más allá de ellas. Propone un trabajo de integración disciplinar, que no se queda en la explicación de cada disciplina por separado, busca la relación del problema desde diferentes miradas que se anudan para comprender su interrelación. Se integran conocimientos de diferentes disciplinas y respeta los aportes del saber local del espacio en que se interviene. Esto tiene gran correspondencia con el interaccionismo simbólico, sobre todo cuando plantea la necesidad de crear marcos de análisis para entender que la vida social se compone de capas, de dimensiones distintas que es apreciable objetivar para comprender en complejidad las interacciones sociales-simbólicas.

La complejidad es la posibilidad de recuperar, articular y recrear (cuidando la correspondencia epistémica) disciplinas, conceptos, métodos, teorías y el saber de los agentes sociales locales, su cultura, lenguajes, historias, filosofías, rituales, que como textos nos permiten leer realidades disímiles que significan de manera singular la realidad material que viven y estas significaciones pueden ser constituidas a través de historias del lugar, de vida de los sujetos, de la música, literatura, en formas de organización y convivencia, en manifestaciones de tradiciones culturales en general que conforman el todo social que se analiza.

Desde esta perspectiva se difumina la separación de sujeto-objeto, se ve un tejido compuesto por distintos nodos que representan aspectos estratégicamente

importantes que constituyen la realidad social del espacio o región que se intenta desvelar.

El trabajo de transdisciplina parte de problemas reales crea una nueva manera para abordarlos. Esto es lo que determina lo que debe hacerse: ante el análisis complejo de la realidad se deben plantear contradicciones y llegar a puntos clave para el análisis, en este caso profundizar en la historia detrás del símbolo porque éstos no son unívocos, se crean a partir de relaciones específicas, de las necesidades de los grupos y pueden tener distintos significados. Para Lores Arnaiz (2005), lo anterior representa una elucidación, vista como una definición que capta el núcleo esencial del significado de un concepto ya conocido, desechando ambigüedades presentes en el mismo. Por otra parte, en la transdisciplina conceptos centrales de una disciplina madura, son elucidados sobre la base de nuevas experiencias y nuevas teorías, por ejemplo la contradicción entre positivismo y marxismo, deriva en nuevas formas de observar la vida social, y en el análisis de los símbolos de la UniTierra pasamos de un paradigma racional-positivo al paradigma emergente, del IS a la recuperación de la teoría del territorio y del pensamiento decolonial lo que nos ayuda a comprender la dinámica en la UniTierra.

La Carta a la Transdisciplina, presentada en el Congreso Mundial de Transdisciplina (en Portugal,1994), señala la diferencia de posturas racionales de respeto a leyes universales que se establecen como verdades absolutas y ubica a este enfoque en una actitud abierta, de respeto y humildad con relación a mitos, religiones y sistemas de explicaciones, valorando de esta manera un hacer transcultural, que busca un nuevo diálogo entre formas culturales que ha producido la humanidad. Para este tipo de comprensión, se valoran en gran medida las teorías de interculturalidad como la de Touraine (1997), o los aportes sobre la traducción que trabajan Mignolo (2010) y Santos (2009,2010). Para Millonschik (1987), el conocimiento transdisciplinar incluye valores, distingue la heterogeneidad cultural, no existe una sola lógica, analiza a las instituciones, al imaginario social, la sensibilidad, tiene apertura para aceptar lo desconocido, lo inesperado, lo impredecible, por lo que recurre a la tolerancia por la diferencia de

verdades. En este sentido se vuelve a puntualizar sobre la ecología de los saberes, sobre la flexibilidad y la importancia de recuperar la experiencia de los otros y de su contexto en movimiento, proponiendo la reciprocidad con el saber y hacer de los otros.

Pipitone (2003), hablando de la reflexión del hacer de la historia, señala que éste es un trabajo de Sísifo, un ir y venir interminable de la búsqueda del dato a la del sentido y al revés; para él quedarse con el dato es renunciar a entender, y quedarse con el sentido supone declarar prescindible a la realidad, se debe hacer convivir dato y sentido en una ambigua cohabitación “la historia es el entrecruzamiento de sentidos (¿qué son las culturas sino continuidades que afirman sentidos?), teatros de construcción y desconstrucción de sentidos, tránsito de orden al desorden, y al revés” Pipitone (2003:16), sin embargo habría que pensar que estas “continuidades” lo son sólo en parte, porque también se recrean, son dialécticas presentan un orden/desorden. Morín (en multidiversidadreal.org s/f) también refiere al desorden como posibilidad de comprensión de la complejidad social, un desorden que revela conflicto y la necesidad de elucidar la vida cotidiana.

El trabajo transdisciplinar propone la comprensión a partir de la búsqueda de sentido. En nuestra labor será el sentido del horizonte simbólico, intentar comprender bajo qué símbolos se mueve la UniTierra, por qué y hacia dónde va, lo que Gadamer (1994) apunta, sólo se da a través del diálogo sin poder, sin interés de imponer el saber propio al del otro sino estar atento a la comprensión de su saber, buscar entender los significados que construye el otro a partir de su singularidad, es producción de saber conjunto no imposición del saber individual, es crear en colectivo, en traducción de ideas de quienes participan en la interacción simbólica.

A decir de Lourau (1984), no se trata de poner como alternativa del positivismo al subjetivismo, sino encontrar sus límites y formas de construcción conjunta, a fin de intentar comprender de manera más profunda la realidad que se busca comprender, sin embargo Santos (2010), propone no desechar la experiencia de occidente pero habla de la necesidad de revalorar otras formas de

generar conocimiento sobre todo considerar la de los grupos que cohabitan en Latinoamérica, para que se conozca su saber y vivencias que han sido silenciadas históricamente, esta propuesta puede situarse en la transdisciplina.

En atención a lo analizado se puede sintetizar el “desde dónde” se aborda este trabajo, desde qué posición se propone el diseño de acción, el cuerpo teórico-conceptual que nos acompañará en el camino que seguiremos, esto se enfoca en el paradigma emergente, en la transdisciplina, en su hacer dialéctico, en el pensamiento decolonial, ambos trabajando desde la contradicción y la crítica profunda de la realidad social, siempre privilegiando a la experiencia. En esta posición se articulan distintas dimensiones de análisis (o marcos); de esta manera se abordará el proceso histórico-social que provoca el surgimiento de la UniTierra, situando las relaciones de poder que aluden a su presencia, en ello van implícitas las situaciones de poder, economía, raza, cultura, política, ideología que nos permitirán acercarnos al tejido de su horizonte simbólico.

Expuesto lo anterior que alude a la visión filosófica y ontológica en que se basa el diseño de esta búsqueda de comprensión simbólica en la UniTierra, a continuación se explica qué se entiende por lo regional y específicamente el horizonte simbólico, partiendo de un análisis de la vida global y su impacto en las relaciones locales.

1.2 La interacción entre lo global y lo regional-simbólico

Para lograr comprender la constitución histórica, geopolítica, cultural de una región, se considera necesario diseñar marcos de análisis¹² que contribuyan a comprender que las regiones se encuentran articuladas a dimensiones diversas como puede ser la económica y la política pero también la simbólica, social, cultural, etcétera; en este sentido el modelo económico que sostiene la existencia del mercado global, configura gran parte de la vida de nuestra nación, regiones y localidades. Bajo esta premisa, las consecuencias que tienen los movimientos tan vertiginosos que se viven en el contexto mundial se pueden estudiar en espacios regionales y locales en México. Para intentar explicar cómo se manifiestan las

¹² Goffman (1988).

transformaciones globales en estos espacios, es muy relevante registrar que la vida social y sus instituciones se articulan con macro estructuras económicas, políticas, científico-técnicas e ideológicas por las que transitan signos y símbolos que recrean espacios, grupos e individuos participantes en el entramado social; esto es algo en lo que profundizaremos en este capítulo cuando abordemos al interaccionismo simbólico y el pensamiento decolonial.

Para autores como Castells (1994), la vida social puede ser analizada desde la dimensión global: las sociedades avanzadas están en una transformación estructural por la revolución tecnológica, basada en las tecnologías de la información/comunicación, que el autor denomina la era *informacion-al*, porque trastoca espacios sociales y por tanto subjetividades de los agentes sociales. Para comprender estas nuevas modelaciones sociales sugiere este autor, analizar dimensiones globales y locales.

Se puede palpar con algunos ejemplos, como la formación de la economía global lleva a un cambio cultural en diferentes espacios del mundo, entre los que podemos destacar el rol de la mujer, quien ha tenido una participación más activa en campos laborales y educativos, cambiando a su vez el espacio simbólico familiar. A partir de ello, se asumen nuevos roles que transforman personalidades que a su vez interactúan en otros espacios generando nuevas formas de relación.

La institución educativa también sufre la imposición de políticas que buscan el fortalecimiento de la globalización. Así, los discursos de calidad, competencias, el excesivo uso de las evaluaciones transnacionales y nacionales, las formas de control para la planeación, el desarrollo de la clase y la evaluación, muchas veces desvían los intereses de atención que le deben los docentes a los niños, adolescentes o adultos ¹³ a quienes se pretende formar de manera integral,

¹³ La alumna Ortiz, de la maestría de Educación y Diversidad de la UPN 071, sede Tonalá, Chiapas señala: "...como docentes hemos encontrado diferentes modelos que orientan de alguna manera nuestra labor educativa, no siempre en el camino correcto, pero sí siguiendo los entrames que plantea el capitalismo... es por ello que las constantes Reformas Educativas, hacen que la identidad profesional del maestro se debilite y hasta se llegue a perder, en el plan del discurso del "saber"; los discursos nos obligan a comportarnos como maquinarias administrativas, olvidándonos que a los que nos debemos y formamos, son seres humanos al igual que nosotros" Septiembre 2010.

conduciéndola al llenado de formatos y al logro de objetivos específicos sin articulación con las necesidades reales del contexto.

Otro aspecto que destaca Castells (1994) es la producción de una mayor conciencia ecológica –en algunos sectores-, cuestionadora del uso desmedido que se ha hecho de la naturaleza, al confundir la necesidad de supervivencia con la acumulación de bienes, que promueve la acumulación de riqueza en manos de unos cuantos que han tenido la posibilidad de hacerlo, ensanchando de esta manera la brecha entre ricos y pobres. Para otros autores como Alvarado (2005) es importante volver la mirada al proceso de dominación del hombre sobre la naturaleza; ambos autores sugieren que debemos reflexionar en la relación de este hecho, con el razonamiento científico y las dicotomías sujeto-objeto, así como en sus ideas de progreso y felicidad social, cuestión que abundaremos con los aportes de Boaventura De Sousa Santos (2009,2010); es necesario repensar en su devenir histórico, porque a pesar de los múltiples avances científico técnicos que hoy vivimos, vale la pena estudiar si éstos se reflejan (y de qué forma) en la vida social de la mayoría de los países, específicamente los de Latinoamérica y México.

Autores como Rodríguez (2010), Chomsky (1995), Hans(1999), Wallerstein (2007), argumentan que el modelo económico global trae una diversidad de problemas en las dimensiones económicas, políticas y culturales, en principio, por las grandes contradicciones de un discurso que propone desarrollo social y económico, igualdad entre los países, democracia entre sociedades y sujetos, un libre intercambio de comercio basado en la equidad, una política de apertura de fronteras para que el personal calificado que domine el uso de la tecnología de la información, manejo de idiomas, etcétera pueda prestar sus servicios en cualquier parte del mundo.

Muchas narrativas surgen y se encarnan en relaciones de poder, económico, político, e ideológico y se contraponen a la realidad actual que se vive en el mundo y en México, quedando por tanto este saber, en el plano del discurso hegemónico de los países de Occidente; pero no sólo en eso. Aparecen también, a partir de estas metanarrativas, el desprecio a la diferencia, a los que no logran alcanzar los

saberes, el conocimiento científico, el nivel de desarrollo que ha establecido occidente; así quienes no participan activamente en el mundo creado a partir de intereses imperialistas y colonizadores, son silenciados, excluidos, exterminados, son inexistentes de acuerdo a Santos (2010), son material desechable para la sociedad de consumo en la que todo se desecha incluyendo la vida natural y humana.

Es importante plantear respecto al desarrollo tema tan manejado en discursos como parte de la política de modernidad, que una región tiene desarrollo cuando su población posee – tomando a Boisier (1988)- no sólo un capital económico, sino también cultural, político y simbólico, que logre, en los sujetos sociales, el análisis y la intervención en su realidad inmediata, para la resolución de problemas. En ello estriba gran parte del interés en este trabajo de comprensión simbólica, en comprender como los símbolos llevan a la acción colectiva hacia un objetivo común, porque ello representa una fortaleza en la región. Quizá en los estados ganadores como han sido denominados algunos estados del norte del país, con el Tratado de Libre Comercio en el que participa México, se haya presentado despegue en lo económico, pero ¿y otros aspectos como la participación política, la acción social en proyectos colectivos, la organización para el trabajo comunitario, serían considerados como parte integradora del desarrollo económico? Nosotros creemos que no, por la forma en que se mueven tradicionalmente los enfoques de estudios sociales en México.

Para Boisier (1988), el desarrollo social se desprende de una articulación de factores materiales y simbólicos que propician sinergias sociales a favor de la cohesión hacia un proyecto colectivo social y no depende específicamente del mercado externo que contempla el riesgo de dependencia de un solo sector, como puede ser el económico industrial; por el contrario, se ve la posibilidad de un proyecto que integra distintos elementos de sobrevivencia social, al fortalecer otros sectores y contar con una sociedad comprometida con su participación en los proyectos colectivos. Se puede coincidir con esta postura porque uno de los aspectos de la vida material y subjetiva, siempre presentes en las actividades sociales y porque éstos matizan las relaciones simbólicas; por otra parte se puede reflexionar

sobre lo que pasa en nuestro país en el que la represión que sufren los colectivos sociales -de cualquier índole- que contradigan o denuncien la política autoritaria de los órdenes de gobierno federal, estatal o local, nos llevan a un estado de desequilibrio en el que toda posibilidad de proyectos de vida distintos al hegemónico universal es casi un imposible, por lo que para que existan cambios sociales que beneficien a las mayorías es indispensable pensar en la región desde la complejidad.

Al hablar de desarrollo regional y retomando a Boisier (1988), Palacios (1983), Raffestín (1980), Giddens (1986), se puede entender a la región como el espacio que propicia la participación activa de los agentes sociales en la producción de bienes materiales, en la participación política, en la creación de su propia historia y reconocimiento de su cultura, vemos un tejido muy complejo de hilos que componen elaboraciones materiales y simbólicas conformadoras de las dinámicas sociales y para poder diseñar este tejido, se requiere algo más que el aspecto económico. Aparece también, el sentido sobre la necesidad de estudiar particularidades del entorno, conocer muy de cerca la forma de organización social, relaciones de producción, tradiciones e identidades del espacio regional y local que nos interese para poder comprender cómo se constituyen sus particularidades y singularidades en sus actividades, siempre reconociendo el contexto global que se refleja en lo regional y lo local, por su interacción estructural.

Díaz Polanco (2006) tomando como ejemplo la región istmeña de Tehuantepec, nos ofrece un estudio valioso acerca de la autonomía regional como un proceso que puede favorecer el avance de una región. Analiza el centralismo federal, el uso de las leyes y el aplazamiento político de atención a necesidades regionales que han impedido el desarrollo de una región, que ha mostrado históricamente posibilidades de poder lograrlo por sí misma; en este sentido se atraviesan aspectos de poder económico, ideológico, político que obstaculizan el avance de un espacio, mostrando con ello, cómo los grupos étnicos representan, para el poder federal una población “invisible”, que hasta la fecha no es respetada como debiera, respecto a sus propias necesidades. Esto deja claro que los

discursos integracionistas de transformación de leyes que surgen para atender las demandas indígenas, quedan en el plano del discurso y no en la práctica. Basta con analizar la Declaración de Principios del Consejo Mundial de Pueblos Indígenas, que recupera Garzón (2004) en su estudio sobre el problema ético de las minorías étnicas, o el trabajo de Luis Villoro (2004), cuando expone el principio de autenticidad en el que destaca la importancia de que las culturas cumplan con sus funciones y esto es posible solo si es expresión de las disposiciones reales de los miembros de una comunidad, cuestión que se aleja de la realidad de las minorías étnicas en México y en Chiapas.

Continuando con los aportes de Díaz Polanco (2006), ubicamos en ellos cómo se puede analizar una región considerando aspectos del paisaje geográfico, recursos naturales, formas de organización en la explotación, comercialización-intercambio de productos y consumo de los recursos. El autor resalta actividades de producción tradicional (como las salinas y salado del pescado) que enlaza con hechos históricos que ha vivido la región, por ejemplo, la forma de sobrevivir en la época de la colonia (dominación material y espiritual de España). Presenta también una historia discontinua, en el sentido de que analiza formas de relación, de manifestación de tradiciones, de alimentación regional a pesar de la fuerte transculturación que se vivía en la época, destacando como la ubicación geográfica favoreció el mantenimiento de identidades culturales propias de la región. Podemos decir que al trazar un mapa de la vida de esa región, este autor presenta una imagen compleja y articuladora de la realidad social, así mismo, su trabajo se puede describir como relevante porque en el confluyen elementos espirituales, mitos, símbolos que se viven en la cultura analizada (identidades histórico-culturales a favor de la organización social) y deriva su obra en una producción estética. Por lo tanto para la investigación relacionada con el desarrollo de una región, es un aporte en conocimiento, una forma propia de reflejar realidades sociales, de manera libre y fresca, aplicando la razón, los sentidos, el arte, es una invitación para intentar la vinculación de la ciencia y la literatura, se distingue una actitud ética-estética muy necesaria en los estudios regionales.

Es importante reiterar que los estudios de las ciencias sociales y específicamente los estudios regionales, demandan una mirada muy compleja y crítica de la realidad que se observa, en ella los elementos globales (y su historia) no pueden dejarse de lado sobre todo cuando tienen tanta relación con el modelo económico que se implementa en México. En ocasiones las políticas globales no favorecen a todos los involucrados como es el caso de los tratados de libre comercio. Al respecto, tomando un análisis del libre comercio que hace López (2007), nuestro país se encuentra en real desventaja por la dependencia económica, científico-técnica, ideológica y política que tiene con EEUU, que lleva el privilegio en el establecimiento de las normas y reglas del intercambio comercial, núcleo central del tratado. Esta situación desequilibrada no se presenta en otros tratados como el de la Unión Europea, podemos citar que en este intercambio se presentan intereses más allá de los económicos, se habla por ejemplo de intercambios académicos, científico-técnicos, fortalecimiento de culturas y tradiciones locales y regionales, manejo solidario de relaciones a países que conforman el bloque y que pueden caer en crisis de salud, seguridad, economía, etcétera. Es seguro que existen grandes conflictos, pero se establecen acuerdos que analizan el desarrollo de una región contemplando distintos factores y no exclusivamente el económico (López, 2007).

En este tipo de análisis se plantea como alternativa de apoyo, que los países desarrollados se solidaricen con las debilidades de los que se encuentran en vías de desarrollo. Siendo realistas tendríamos que pensar si un capitalismo salvaje como el que ha mostrado la política económica de la modernidad, está dispuesto a mostrar un lado humano, cuando el centro en el que gravita es el consumo y la ganancia. Se observa de acuerdo a los datos presentados por López (2009), que solamente 6 estados de la República Mexicana se han visto beneficiados con el Tratado de Libre Comercio y que estados como Tabasco, que estaba considerado como un Estado rico por sus recursos naturales, formas de producción e intercambio comercial, hoy se ubica entre los más pobres del país como resultado de la política económica.

Para Hans (1999), es claro que el modelo económico de apertura e intercambio de mercados, lleva al mundo a una gran crisis (quizá mayor de la que estamos viviendo en este periodo): el 80% de la población tendrá que vivir a expensas del 20% restante por la falta de empleo; esto genera el ensanchamiento de la brecha entre ricos y pobres, se agranda el cinturón periférico mundial en los países, regiones y localidades en extrema pobreza.

Con las reflexiones trazadas hasta este momento, se intentan definir los aspectos que configuran la vida regional-local y que pueden estudiarse desde la perspectiva de estudios regionales, así como ubicar los graves problemas que se deben resolver para alcanzar el desarrollo de una región; podemos palpar así mismo, una problemática de gran pobreza en aspectos de la vida económica, política, ideológica y en algunos aspectos de la vida de los agentes sociales en la que se presenta la ausencia de participación social, cuestión que se aleja del concepto de Sociedad Civil que propone Esteva (2002) y que refiere a la participación consciente y sistemática de la Sociedad Civil, indispensable para la transformación social. Por estas razones surge la necesidad de participar en la construcción de saberes que pueden explicarnos cómo acercarnos a la configuración de otro tipo de regiones, de formas de vida en correspondencia con la naturaleza, entre los hombres y mujeres, porque la correspondencia no se refiere exclusivamente a devolver de acuerdo a lo recibido, se finca en el respeto, en el equilibrio entre seres vivos, en dar como un acto de vida colectiva que no separa, no compite, se complementa en reciprocidad.

Para entender a la región debemos aclarar el concepto, tarea que emprenderemos a continuación. El concepto "Región", históricamente ha sido abordado desde diferentes disciplinas y enfoques; se ha ubicado como región aquella que se distingue por características geográficas (territoriales), políticas, administrativas, también ha sido definida con base a intereses específicos, por ejemplo, el trabajo de O'Gorman (1994), nos muestra la historia de las divisiones territoriales de México que nacen a partir de las necesidades de la conquista española de evangelizar y dominar a través de la militarización a la población indígena. Comparando este estudio con la práctica de división territorial que se

vive en Chiapas hasta la fecha, se puede observar que representa una arbitrariedad la limitación de territorios que se ha hecho por cuestiones de carácter político y económico, sobre todo porque se desestiman las formas de organización regional de distintos grupos que atienden los recursos del paisaje del que se deriva el intercambio de recursos naturales, tradiciones, símbolos, relaciones productivas, laborales, sociales en general. Podemos decir, entonces, que la regionalización geográfica en muchas ocasiones no responde a las necesidades propias de la región, y que se priorizan factores centralistas más que las demandas de los locales. En este sentido, para el estudio regional se propone ir más allá de las políticas establecidas y buscar las particularidades que se manifiestan en el espacio que intentamos comprender; para ello, además del enlace de factores que constituyen un espacio como son los materiales, es necesario recuperar los aspectos subjetivos que se manifiestan y que pueden ser pautas para la mayor comprensión del por qué de las relaciones que se establecen en la región que abordemos. Estamos por lo tanto, proponiendo estudiar las particularidades y singularidades de una región.

Conceptualizando a la región, la podemos observar como un espacio/lugar, pero no sólo como objeto físico, ni por la especificación de sus propiedades (tamaño, forma, posición) -esto es una condición primaria-. Quienes estudian la región distinguen las realidades de los problemas que se viven en un lugar en el que también aparecen aspiraciones, aporta Palacios (1983). No es únicamente lo geográfico y la ubicación de instituciones que orientan las relaciones sociales a través de la manifestación de lo político-administrativo que organiza territorios en Estados y municipios (Bataillon,1993), sino también el lugar en el que se expresan signos y significantes, vivencias, formas de sentir, de desplazarse de acuerdo a singularidades de organización, a tiempos propios que moldean y producen el espacio vivido donde los agentes sociales configuran su entorno a través de símbolos, de formas de organización políticas-económicas, rutinas, relaciones imaginarias, representaciones. Todo ello es factor de análisis en un contexto histórico social -determinado por el estudioso en un tiempo y lugar-, que emergen

como ya señalamos, como bases primarias en las que tenemos que encontrar sentidos a través del análisis de las microhistorias que se hilan cotidianamente.

Por lo tanto la región es vista con carácter dinámico siempre en movimiento y en contradicción, precario porque nunca termina su constitución y abierto a posibilidades de reelaboración a mutaciones subjetivas (Guattari, 1986). Para su estudio se propone una filosofía que reconoce el papel preponderante del ser humano como autor de las distintas formas de estructuración subjetiva y objetiva que constituyen pensamientos y actuaciones de los colectivos y que se reflejan/ocultan (Giddens,1995a) en su vida cotidiana, en sus rutinas. Es la propuesta de ver a la región como el recorte analítico de un espacio, y en un sentido crítico decolonial en cuanto a horizonte, donde los agentes sitúan sus prácticas (De la Peña ,1998).

En este espacio regional se buscan significados no exclusivamente funcionamientos; se persigue el sentido de lo que se vive, se siente, piensa y actúa en un territorio, las identidades que se generan, las diferencias culturales. Para poder capturar estas realidades tan sensibles, debemos pensar, como ya se dijo con anterioridad, en nuevas visiones, en otras formas de acercarnos a conocer que sean más flexibles y complejas, que respondan a la situación que se pretende comprender, y al compromiso ético que esto conlleva. Por tanto, la región no será vista con un objeto de estudio unidisciplinar y bajo un paradigma que separa al sujeto del objeto. No nos ubicaremos en una posición positiva y sí en la negatividad que se genera a partir de visualizar las contradicciones que se viven en todo proceso histórico social.

Como argumenta la transdisciplina, las relaciones sociales y el ser humano (tan impredecible) no pueden ser explicados desde el saber disciplinar (por la complejidad que representan), ni reducidos a categorías y razonamientos preestablecidos, prehechos, ni a lógicas monoculturales, limitando así las posibilidades de tomar los sentidos que genera la rica dinámica humana. Desde este enfoque tenemos que pensar que en la región fluyen múltiples factores y ello requiere un trabajo distinto que valore a los agentes en la problemática que se observa, con el fin de que el conocimiento se genere bajo la participación crítica-

ética, de traducción, comprometida con el pensar en los otros, conviviendo en y con el colectivo, articulándose con los grupos sociales, porque ellos poseen un sentido de su pensar, soñar y hacer, tienen sus propias lógicas de conocer y de vida. Dado lo anterior, la región será comprendida con características propias, singularidades que expresan sus grupos y que nos permiten comprender sus expresiones y silencios (Giddens, 1995a), que podemos comparar –si es nuestro interés- con otras regiones; descubriendo los conflictos, lo discursado y lo oculto en el discurso, las prácticas sociales, las particularidades que se manifiestan en su espacio/lugar.

La región es entonces un marco de análisis; en él se deslizan formas de hacer y de sentir que se expresan en espacios cotidianos que son significados, simbolizados por sus actores sociales de acuerdo a sus singularidades.

I.3 La comprensión del horizonte simbólico.

El horizonte simbólico se comprende como un espacio (simbólico) articulado con estructuras económicas, políticas, ideológicas, históricas, sociales en la que los agentes sociales interactúan a través de diferentes polos, como pueden ser, los discursos, normas, reglas, signos, símbolos que componen relaciones inter e intrasubjetivas que orientan sus formas de actuar, pensar y sentir.

Representa también, el lugar en el que los seres humanos viven y expresan de forma singular estas relaciones, transformándolas, recreándolas, imprimiendo a los símbolos sus propios significantes, lo que manifiesta el carácter instituyente del ser social, pero estas expresiones no surgen de la nada, se presentan en las relaciones sociales, en las interacciones simbólicas, y en marcos políticos, en los que se plantean intereses grupales, luchas, desplazamientos sean económicos, culturales o simbólicos. Entre estos conflictos generados por relaciones de poder, se retoman hechos históricos, la memoria colectiva, la identidad que fluyen fortaleciendo a los colectivos, recreando subjetividades que permiten la cohesión, en este horizonte, de acuerdo a Mier (2000), se involucra la producción de signos,

saberes y discursos que marcan los cuerpos de los agentes sociales de un espacio.

De esta manera se configuran sus deseos, horizontes de espera individual y colectiva y en este proceso se recrean los grupos y actúan en torno a sus signos y símbolos.

Considerando que en el horizonte simbólico se distinguen elementos de la vida racional objetiva y de subjetividades singulares, creemos que la propuesta de análisis de los espacios sociales de Bourdieu (1988), puede ser útil en nuestra labor: para este autor, una tarea del investigador social es construir los espacios para definir los principios de determinación objetiva fundamentales, así como los signos de distinción específicos para reconstruir los rasgos permanentes que constituyen las diferencias significativas; es lo que lleva al estudioso al abordaje de una situación aparentemente no relevante, en el que busca lo oculto, las claves de la reproducción.

Un ejemplo de investigación en educación que podemos citar para ilustrar lo anterior, es la investigación que realizan Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (2003), respecto a la educación en valores en niños de primaria. Este trabajo analiza la práctica docente, las formas de relación del docente con los niños para educar en valores. Se analiza la actitud de los docentes que enseñan los valores en discurso, pero no en la práctica, ya que no promueven la libertad, el respeto y tolerancia entre los niños.

En las observaciones realizadas se registran los siguientes datos (por citar algunos) existen preferencias del docente hacia algunos niños; los docentes, para dar una instrucción de silencio lo hacen a través de gritos; están más interesados en establecer normas convencionales relacionadas con el orden y el control del grupo, que en propiciar otros tipo de relaciones fundamentadas en la educación en valores humanos, como los ya mencionados. La investigación refleja la ausencia de una educación en valores que se promueva a través de la experiencia en el aula, ya que los docentes no propician la participación, ni la reflexión a lo ordenado, sólo imponen, no explican los por qué(s) del mandato, por tanto fortalece la obediencia; clasifican y jerarquizan la relación con los niños.

A través de estos ejemplos, queda manifiesta la reproducción de relaciones de poder por parte del docente con los niños; para llegar a estas conclusiones y otras, las investigadoras parten del hecho de construir un espacio: varias escuelas primarias públicas, en trabajo de campo en aulas, observan y registran los hechos, distinguiendo determinaciones objetivas (que se dan en las relaciones reales del docente hacia los niños) rasgos permanentes que se presentan en el espacio, crean categorías de análisis, descubren el poder que se esconde en los docentes y dialogan con ellos, para comprender más su posición. Aunque no estamos del todo de acuerdo con su forma de trabajo, concluimos que de una situación aparentemente “no relevante” es mucho lo que se revela de las relaciones simbólicas en la educación: aparecen relaciones de poder del docente hacia el niño, pero también la reproducción de relaciones sociales que vive el propio docente, su incapacidad para pensar-se como sujeto social en contradicción con lo que vive en el espacio educativo y en su relación con niños que se están formando entre la contradicción y la violencia.

Si en el ejemplo anterior ampliamos el horizonte simbólico a fin de comprender a mayor profundidad el problema, deberemos incluir un análisis de las relaciones sociales que estructuran la vida del docente y articular dimensiones económicas, políticas, culturales, que moldean sus formas de actuar; así mismo se propondría el diálogo con los grupos para la comprensión de su propia experiencia de vida.

Volviendo a Bourdieu (1988), la percepción y reconocimiento de esta violencia simbólica llevará a los niños a una reproducción, si es que no media la reflexión de la acción que propone Giddens (1995a). En los estudios de S. Freud (1978) encontramos que la pulsión es una fuerza que impulsa, en este caso lo simbólico orienta el impulso, y en el ejemplo de Fierro y Carbajal (2003) es muy probable que el impulso en la vida de los niños que viven violencia, se debilite, en aspectos como la libertad, la reflexión, la participación. Para Lacan (1998) lo simbólico es un conjunto de reglas que gobierna el comportamiento e integra a cada sujeto en la cultura: así el lenguaje construye al sujeto y el humano retoma este lenguaje porque le es necesario y le aporta a cada sujeto una calidad

heurística; con el lenguaje simbólico se piensa, se razona, existe comunicación – simbólica- entre los humanos; el autor también puntualiza que se es sujeto a partir de la inserción del orden simbólico, por ejemplo los niños materializan el deseo mediante el lenguaje.

Desde la posición de Giddens (1995a), los estudios de lo simbólico aportan mucho para la comprensión de la vida social; para él los aspectos culturales se deben analizar a partir de la experiencia de quienes lo viven. En este sentido retomo a Pierce (1978) como antecedente del interaccionismo simbólico, él destaca a la acción en la elaboración de los símbolos y su significados, “si el significado de un símbolo consiste en cómo nos haría actuar, está claro que este no puede referirse a la descripción de los movimientos mecánicos que provocaría, sino que debe pretender referirse a una descripción de la acción en tanto que poseedora de esta o de aquella *meta*” Pierce (1978:177). Podemos entender que los símbolos se producen en la acción de los grupos y con un fin determinado (para la acción). Es entonces el significado, la concepción de todos los efectos prácticos que pueden ser producidos por el objeto de nuestra concepción; la significación incorpora intrínsecamente a la acción aquellos efectos que produce y los que podría producir el objeto simbolizado. Lo simbólico es una producción social, es una elaboración de acuerdo a la experiencia e intereses del grupo, resumiendo, nace por y para la acción.

De acuerdo a Mignolo (2007a) los símbolos no son universales abstractos, ni su apertura es para acomodar distintas interpretaciones porque no son significantes vacíos; algunas palabras funcionan como conectores tomados para crear formas de comunicación, reglas de organización social y representan códigos de comportamiento colectivo. Los símbolos son constituidos en un proceso histórico-social que se ve atravesado por dimensiones culturales, de poder político, económico e ideológico.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede considerar que el estudio de lo simbólico en una dimensión transdisciplinar en espacios regionales nos lleva a tomar datos que nos permitirán interpretar el pasado, el presente y el horizonte histórico-cultural de un grupo o institución que se constituyen a partir de diferentes

factores y que puede favorecer el desocultamiento de los signos y símbolos que impulsan la participación colectiva- integradora, y por tanto pueden favorecer las alternativas de fortalecimiento o desarrollo de una región.

Uno de los factores más valiosos para el fortalecimiento de la región, como sabemos, es el ser humano; de ello deriva la importancia de conocer acerca de las relaciones interpersonales que establece en su espacio, la confianza entre los miembros de una comunidad, niveles de solidaridad, de apoyo político-económico que se brindan, características de la conducta, lealtades que se manifiestan y cohesionan e identifican a los grupos. Estos son elementos que favorecen la puesta en marcha de proyectos sociales, por lo que distinguir las características de los colectivos, sus formas de actuar ante innovaciones y riesgos, realizar un trabajo serio, respetuoso, de coparticipación con los locales, genera un conocimiento regional muy necesario en nuestro país; en esto se palpa parte de la relevancia de un trabajo regional ubicado en lo simbólico y transdisciplinar.

Cuando hablamos de un método flexible para indagar en la región, tenemos muy claro que este trabajo no se ubica en la certeza, ni mucho menos en la creación de modelos rígidos que pueden ser aplicados en distintos espacios como una fórmula de carácter universal; recordemos que se ha planteado la necesidad de pasar de paradigmas universales, de verdades preestablecidas, a una realidad zigzagueante, incierta, que intentamos capturar en un momento histórico de un espacio, lugar específico, único por sus cualidades y características, por las singularidades y complejidad de los seres humanos que lo viven.

El trabajo transdisciplinar y simbólico en la región no es un saber superior, es otra forma de dibujar conocimientos, es un trabajo de humildad hacia los otros que intenta romper con la arrogancia de saberes universales que con su poder han arrasado sin piedad a países y colectivos clasificados como inferiores, atrasados y en subdesarrollo. Es tener en definitiva y desde nuestra postura una posición ante la vida, ante la ciencia que escinde y aísla otros saberes, es la recuperación de las culturas y sus historias, de los saberes tradicionales mexicanos-chiapanechos, de las formas de actuar. Es ilusión de creer en el *todavía no*, de Santos (2010) y que a través de un esfuerzo de construcción, de cuidado epistémico, se pueda aludir a

la poesía, al arte, a la mirada bella y profunda, a la sonrisa solidaria, a la mano que extienden muchos hombres, mujeres y niños, al de afuera; es la posibilidad de atrapar entre las letras, entre las formas, los paisajes chiapanecos, los colores que brotan desde cualquier espacio en la selva, la montaña, la costa, y desde cualquier sonrisa tseltal, tsotsil, tojolabal, chol, zoque, mame, mestiza, humana. Es también tomar del espacio su expresión transformadora de la naturaleza, conocer el cómo y desde cuándo y por qué de la elaboración productiva simbólica específica de la región, comprender los lazos de comunicación que derivan en intercambio productivo, las grandes fortalezas que la región regala y las debilidades que sufre, es querer vivir junto a los otros, a partir de los otros, para saber con los otros, soñando en la integración de un nos-otros.

En esta alusión a lo humano, vamos en esa ida y vuelta de la estructura social a lo simbólico. Por lo tanto es necesario no perder de vista que para la comprensión de las formas de relación en la comunidad, tenemos que analizar a las instituciones con una función reguladora en la región, así es como proponemos realizar este trabajo de comprensión en la UniTierra analizada desde distintos marcos y dimensiones, una de ellas es la institución educativa, por lo que a continuación haremos un breve recorrido histórico para comprender la configuración de la educación formal.

1.4 La educación y su clasificación

En este espacio vamos a tocar el tema de las prácticas educativas haciendo un recorrido histórico para ir problematizando sobre la educación formal, no formal e informal. Estas cuestiones nos acercan al análisis crítico de los actos de comunicación, de educación instituida, en el conflicto, en la negatividad, esta perspectiva nos lleva a tomar distancia de los estudios pragmáticos que se han hecho sobre la UniTierra, por lo que hoy no nos ubicaremos únicamente en la descripción del lugar o de su modelo educativo de manera técnica, ni en sus tareas sustantivas, ni en los roles y actitudes de sus agentes, ni tampoco en su estructura y no sólo en los impactos que pueda tener o no en la región de manera

tácita; más bien estamos en camino hacia la comprensión de la historia, filosofía y práctica que sostienen sus símbolos, vistos éstos en una praxis que se pronuncia en su hacer-decir histórico-cultural, tocado por relaciones simbólicas de conquista, racismo, lucha y resistencia que se pueden tentar cotidianamente.

Desde esta elección del diseño, mi postura quiere salir de la impostura, de la incomodidad de un cuerpo al que se le ha robado la práctica-sensible; quiero por tanto, permitirme hablar en 1ª. Persona, moverme en la razón, pero deliberando las sinrazones que nos ha traído el pensamiento racional separado de la vida compleja, analizado desde una postura de supresión de otros saberes, de negación de otras culturas, de distintas razas, por lo que recurro a un intento por entender el hacer de los otros, desde el saber de los otros, lo que bien se aviene con la transdisciplina cuando plantea el conocer *con* los demás.

En este sentido, la conceptualización retoma prácticas extralingüísticas, es decir más allá de la estructura del lenguaje. Existe el deseo por recuperar lo que no se distingue a la mirada educada que nos niega las contradicciones de la vida social. Nos situaremos por tanto, más allá de la comunicación verbal prescrita, para comprender los significados de los hechos que se viven en torno a la educación formal, no formal e informal, acto que se considera en correspondencia con la corriente del interaccionismo simbólico en que se apoya este trabajo de comprensión¹⁴.

Tomando en cuenta lo definido, no se trata de hacer más o mejor, no se está en menoscabo de nada, sino en empeño de lo propio, lo que permita reflejar procesos histórico-culturales en los que el poder se tiñe con sus convenientes matices, intentando pintar al mundo en un solo color o con los tonos seleccionados por la mano que guía la configuración de un mundo en donde lo local y lo regional ha dejado de figurar en el paisaje dibujado ya desde hace más de 519 años y en

¹⁴ Para Buenfil (1992), el discurso educativo no se limita a documentos y verbalizaciones relacionadas con las prácticas educativas, sino que las contempla junto con otros elementos que configuran lo educativo (actividades, rituales, distribución de espacios y de tiempo, etc.) concentrándose en las significaciones que adquieren en sus interrelaciones y en sus relaciones como conjunto frente a otras prácticas e instituciones sociales. Así, las estrategias analíticas incluyen la combinación de elementos lingüísticos y extralingüísticos para el estudio de prácticas y objetos de diversa índole cuya articulación está dada en la medida en que se configuran como elementos de una significación relativa a la educación.

los que la idea de imperio no ha dejado de estar presente en todo lienzo de vida, constituyéndose en un biopoder (Foucault, 2000).

Para esta empresa, respondiendo al carácter dialéctico y contradictorio del trabajo, se recurre a un corte genealógico¹⁵. Si bien se recuperan algunas concepciones ya hechas sobre educación, educación formal, no formal e informal, proponemos analizar sobre todo, el entramado en que se ubican estas instancias dentro de una estructura que pretende el reforzamiento del saber universal, el fortalecimiento del Estado, la cohesión o integración social, la reproducción de la cultura, la adaptación, el cambio de conductas, las habilidades y competencias propias para el campo productivo, entre otros aspectos que estudiaremos en principio, a través de hechos históricos, hasta llegar a prácticas reales de la educación formal que nos permitirán tocar los problemas que conlleva este tipo de educación. Para ello se toma como ejemplo para la reflexión, pensar en la evaluación como dispositivo de comunicación o como práctica de control.

1.4.1 El proceso histórico-social de la educación. Una breve narración

En la historia de la educación que se retoma de la Enciclopedia de Educación (2004), encontramos que desde tiempos pretéritos se busca el conocimiento, por lo que han existido distintos sistemas de enseñanza, ideologías y formas políticas que buscaban ser fortalecidas a partir del proceso educativo. En el antiguo Egipto, las escuelas del templo enseñaban no sólo religión sino también los principios de la escritura, ciencias, matemáticas y arquitectura, lo que respondía a los intereses de fortalecimiento de las ciudades a partir de la exposición arquitectónica. En la India la mayor parte de la educación estaba en manos de sacerdotes. La India fue la fuente del budismo, doctrina que se enseñaba en sus instituciones a los escolares chinos, y que se extendió por los países del Lejano Oriente. La educación en la antigua China se centraba en la filosofía, la poesía y la religión, de acuerdo con las enseñanzas de Confucio, Lao-

¹⁵ Pensado desde la revelación de prácticas de poder (imperial-colonial) que someten a los seres humanos, con saberes y formas de relación que subjetivizan al ser que es visto como objeto de la colonialidad.

tsé y otros. En Persia se ponía el énfasis en la gimnasia, además de los conocimientos. La Biblia y el Talmud eran las fuentes de la educación entre los judíos antiguos. El Talmud animaba a los padres judíos a enseñar a sus hijos conocimientos profesionales específicos, natación y una lengua extranjera. En la actualidad la religión sienta aún las bases educativas en la casa (la Torá sigue siendo para muchos la base de la educación judía), la sinagoga y la escuela. La religión juega un papel muy importante en la formación de un individuo que debe servir a su sociedad. Enciclopedia de Educación (2004).

En la antigua Grecia, Sócrates, Platón, Aristóteles e Isócrates fueron los pensadores que influyeron en su concepción educativa. Como sabemos el objetivo griego era preparar a los jóvenes intelectualmente para asumir posiciones de liderazgo en las tareas del Estado y la sociedad.

Las escuelas monásticas así como municipales se fundaron durante los primeros siglos de influencia cristiana. La base de conocimientos se centraba en las siete artes liberales que se dividían en el *trivium* (tres vías o camino, formado por gramática, retórica y lógica) y el *quadrivium* (cuatro vías o camino, formado por aritmética, geometría, astronomía y música). San Isidoro de Sevilla (citado en Enciclopedia de Educación 2004) aportó materiales básicos con su “Etimologías para el trivium y el quadrivium” y su posterior polémica curricular. Del siglo V al VII estos compendios fueron preparados en forma de libros de texto para los escolares por autores como el escritor latino del norte de África Martiniano Capella, el historiador romano Casiodoro y el eclesiástico español san Isidoro de Sevilla. Por lo general, tales trabajos expandían el conocimiento existente (como un reforzamiento del saber de la época) más que introducir nuevos conocimientos.

Durante la Edad Media en el Occidente europeo del siglo IX ocurrieron dos hechos importantes en el ámbito educativo, uno en el continente en la época de Carlomagno, y otro en Inglaterra, bajo el rey Alfredo. Carlomagno, reconociendo el valor de la educación trajo de York (Inglaterra) al clérigo y educador Alcuino para desarrollar una escuela en el palacio de Aquisgrán (*ibid*). Por otra parte el rey Alfredo promovió instituciones educativas en Inglaterra que eran controladas por monasterios, estos hechos muestran la propagación de un tipo de educación. Así

mismo Irlanda tuvo centros de aprendizaje desde los que muchos monjes fueron enviados a enseñar a países del continente.

En la Edad Media las ideas del escolasticismo se impusieron en el ámbito educativo de Europa occidental. El escolasticismo utilizaba la lógica para reconciliar la teología cristiana con los conceptos filosóficos de Aristóteles. Un profesor relevante del escolasticismo fue el eclesiástico Anselmo de Canterbury, quien, como Platón, defendía que sólo las ideas eran reales. Otro clérigo, Roscelino de Compiègne, en la línea de Aristóteles, enseñaba el nominalismo, doctrina según la cual las ideas universales son *flatus vocis* (soplo de aire generado por la voz) y sólo las cosas concretas son reales (*ibid*).

Por este tiempo se abrieron varias universidades en Italia, España y otros países, con estudiantes que viajaban libremente de una institución a otra. Las universidades del norte, como las de París, en Francia y Oxford y Cambridge, en Inglaterra, eran administradas por los profesores; mientras que las del sur, como la de Bolonia (Italia) o Palencia y Alcalá en España, lo eran por los estudiantes. La educación medieval también desarrolló la forma de aprendizaje a través del trabajo o servicio propio.

Es importante puntualizar que quienes tenían la posibilidad de adquirir conocimientos eran los menos, ya fuera porque su familia era poderosa o porque estaban al cuidado de algún religioso o noble importante. Durante la Edad Media fue relevante el aporte de judíos y musulmanes, aunque no se reconoció como tal en esa época. Los centros de Toledo y Córdoba en España atrajeron a estudiantes de todo el mundo denominado civilizado en la época (*ibid*).

En el Renacimiento, profesores de la lengua y literatura griegas emigraron desde Constantinopla a Italia, como es el caso del estudioso de la cultura griega Manuel Chrysoloras en 1397. Entre los interesados en sacar a la luz los manuscritos clásicos destacaron los humanistas italianos Francisco Petrarca y Poggio Bracciolini (*ibid*). Entre otras personalidades del Renacimiento que contribuyeron a la teoría educativa sobresalió el humanista alemán Erasmo de Rotterdam, el educador alemán Johannes Sturm, el ensayista francés Michel de Montaigne y el filósofo español Luis Vives (*ibid*).

De esta época datan las primeras universidades americanas fundadas en Santo Domingo (1538), en México y en Lima (1551). El desarrollo de estos modelos de enseñanza conformó el sistema de enseñanza secundaria que perduraría hasta el siglo XX.

La academia en Ginebra, establecida en 1559, fue un importante centro educativo. La moderna práctica del control de la educación por parte del gobierno fue diseñada por Lutero, Calvino y otros líderes religiosos y educadores de la Reforma. El catolicismo por su parte, como respuesta a la creciente influencia del protestantismo, propone las bases de la Contrarreforma. Esa síntesis se realizaba en los centros de la Compañía de Jesús, fundada por el religioso español san Ignacio de Loyola en 1540, con la aprobación del papa Pablo III (*ibid*). Los jesuitas, como se conoce a los miembros de la congregación, promovieron un sistema de escuelas que ha tenido un papel preponderante en el desarrollo de la educación católica en muchos países desde el siglo XVI, en la que se incluye a América Latina, se trata de una educación basada principalmente en la dominación ideológica que establece normas políticas de convivencia indígena en las que se imponen autoridades y formas de administración distintas a las vividas en las organizaciones sociales originarias, lo que conlleva una serie de conflictos de carácter religioso, político, ideológico, laboral para los pobladores.

En el siglo XVII se tuvo un rápido crecimiento en el estudio de las ciencias, siendo Londres (Hospital de Cristo) uno de los primeros en despegar y ya entrado el siglo XVIII, la escuela de navegación y matemática de Moscú dio el inicio de la escuela secundaria en Rusia. La importancia de la ciencia se manifestó en los escritos del filósofo inglés del siglo XVI Francis Bacon, quien fundamentó los procesos del aprendizaje en el método inductivo que anima a los estudiantes a observar y examinar de forma empírica objetos y situaciones antes de llegar a conclusiones acerca de lo observado. René Descartes, el filósofo francés del siglo XVII, destaca el papel de la lógica como el principio fundamental del pensamiento racional, postulado que se ha mantenido hasta la actualidad como base de muchos de los modelos de educación en Francia (*ibid*) y del mundo, lo que ha traído discusiones permanentes respecto a los métodos que aportan dichos

modelos, sobre todo considerando la separación que hacen entre sujeto/objeto, la escisión del todo en partes que para algunos autores como Santos (2010) se trata del principio de la especialización; así como la separación del mismo hombre en su relación con la naturaleza. Estos serán aspectos que trabajaremos en el tercer capítulo y que podemos analizar como antecedentes de los modelos educativos contemporáneos.

San Juan Bautista de la Salle, fundador del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en 1684, estableció un seminario para profesores en 1685 y fue pionero en su educación sistemática. El más destacado educador del siglo XVII fue Jan Komensky, obispo protestante de Moravia, más conocido por el nombre latino de Comenio. Su labor en el campo de la educación motivó que recibiera invitaciones para enseñar por toda Europa. Escribió un libro ilustrado, muy leído, para la enseñanza del latín, titulado "El mundo invisible" (1658). En su "Didáctica magna" (1628-1632) subrayó el valor de estimular el interés del alumno en los procesos educativos y enseñar con múltiples referencias a las cosas concretas más que a sus descripciones verbales. Su objetivo educativo podía resumirse en una frase de la página inicial de Didáctica magna "enseñar a través de todas las cosas a todos los hombres", postura que se conoce como pansofía. Los esfuerzos de Comenio por el desarrollo de la educación universal le valieron el título de: maestro de naciones. (*ibid*).

En el siglo XVIII se establecieron escuelas en Prusia, en Rusia y en la América colonial, siguiendo las ideas de la Revolución Francesa. Al final del siglo aparecieron en Inglaterra las escuelas del domingo, por el filántropo y periodista Robert Ralkes para beneficio de los muchachos pobres y las clases trabajadoras. Jean-Jacques Rousseau y su trabajo sobre la libertad del hombre a través de la educación en el siglo XVIII, es uno de los más reconocidos, su influencia fue considerable tanto en Europa como en otros continentes. Pestalozzi era uno de sus seguidores.

Con la aparición de la máquina de vapor comienza una era de gran crecimiento de la riqueza, y es a partir de allí que inicia el desarrollo de un sistema de enseñanza a nivel popular, pública y gratuita, algo que anteriormente estaba

sólo destinado a quienes por su fortuna podían adquirirla. Es así que de la mano de Horace Mann y Henry Barnard, en los Estados Unidos, y Sarmiento en Argentina, se da un impulso importante a la instrucción pública. “Educar al Soberano”, esta frase de Sarmiento (*ibid*), conduce a un análisis ya que advirtió que la República solamente podría acceder a la democracia con un pueblo instruido; para él la sociedad recibe los beneficios del conocimiento, y reconoce en quienes lo poseen una jerarquía especial: el respeto a la persona, sin necesidad de que la misma tuviera dinero o poder.

A principios del siglo XIX, la feminista y educadora sueca Ellen Key fue importante por su influencia en los educadores progresistas; escribió el libro “El siglo de los niños” (1900) traducido a varios idiomas. Su teoría era dirigir la enseñanza más a las potencialidades de los niños que a las necesidades de la sociedad o en preceptos religiosos. La idea no era nueva pero tomó gran empuje. Otros innovadores en la materia fueron los alemanes Lietz y Kerschensteiner, así como el británico Bertrand Russell y la italiana María Montessori, mientras que el filósofo y educador John Dewey tuvo una gran influencia en los Estados Unidos. Su método llegó a ser tan importante que por mucho tiempo siguió siendo el principal de ese país, e influyó en otros, como los de América Latina (*Ibid*).

Detrás de estos pensamientos y acciones existen fuertes relaciones de poder que iremos develando en el proceso de nuestro trabajo de comprensión, en el que destacaremos los procesos educativos y sus modelos universales como parte de las políticas colonizadoras de occidente y del deseo de muchos en nuestra tierra por vivir bajo imagen y semejanza, hablamos ya de la subjetivación del ser a través del saber.

Desde esta perspectiva de acción crece la clase media, depositaria de la cultura y del conocimiento, y con ello se busca la libertad, el reconocimiento de los derechos humanos, y aparece la premisa que señala que cuanto mayor es el conocimiento que se imparte y a una mayor cantidad de personas, más fuerte es la clase media. Y en consecuencia, será posible vivir en libertad.

Con base a estas breves referencias podemos analizar el surgimiento de la educación formal surgida en occidente. En primer lugar notamos una posición

geopolítica en el hacer educativo de nuestros días, es decir la historia de la educación enciclopédica que refiero en este apartado nos habla del saber de occidente, desde occidente para el mundo; el saber nace en un lugar y tiene intereses específicos, el saber científico se sostiene en el poder de la razón, de lo verdadero, de la necesidad de él para obtener la libertad y la justicia, la educación formal se erige como pilar único de desarrollo. Así mismo los rasgos político-religiosos han imperado en este ámbito social, en el que la ideología va de la mano de la economía, ya que no se pueden separar los saberes (cristianos) que se traen para civilizar a los bárbaros y las formas de trabajo e intercambio de mercancías que se articulan, la necesidad de la ciencia, para fortalecimiento de la industria y el saber para clasificar entre desarrollados y subdesarrollados; todo ello imprime la huella de la subordinación del saber colonial sobre los colonizados.

En lo político es destacable el interés por la educación como elemento base para el fortalecimiento del Estado, cuestión en la que existe un indisoluble lazo con la vida económica que sostiene la estructura política; la religión por su parte no ha dejado –hasta nuestros días- de tener un papel preponderante y no sólo en Europa, espacio de mayor gestación de la educación formal (que veremos como una organización cerrada por sus características) sistematizada, con objetivos y contenidos específicos, métodos y técnicas de enseñanza que buscan cultivar, universalizar el saber, ordenar a los individuos y a la vida social. El rasgo de educación universal que se presenta en distintas épocas y la ausencia de participación y el silencio (forzado) de los pueblos originarios de nuestro territorio, devela ya relaciones de poder, saber y subjetivación que se instala de manera vertical de occidente hacia la llamada América Latina. Continuando con este análisis pasamos a la conformación de la educación formal.

1.4.2 Escuela tradicional, educación formal

La escuela tradicional del siglo XVII guiada por los jesuitas es uno de los pilares de la educación formal. Ofrecía a través de sus internados una vida metódica “lejos de las turbulencias y problemas de la época y de la edad” Palacios

(1999:16); lo que se buscaba esencialmente era la creación de un mundo pedagógico, un universo aislado de los peligros de la vida social y orientado a la estricta vigilancia, a la competencia basada en la exigencia y el esfuerzo y cuidadosamente organizada: cada clase estaba dividida en dos fracciones: romanos y cartaginenses; cada fracción a su vez estaba jerárquicamente articulada (magistrados, decuriones, etc.). A cada elemento de una fracción le correspondía uno de igual fuerza en la contraria, los émulos, quienes eran adversarios oficiales y debían poner de manifiesto las faltas e inexactitudes de su contrincante; de esta forma se estimulaba el trabajo de los estudiantes, “deseosos de vencer a su contrincante para ascender de categoría” Palacios (1999:17).

“El honor –deseado y conquistado dentro de las perspectivas cristianas de caridad y de humildad- es el gran resorte de la pedagogía jesuita. Grados, victorias, premios, academias y otros mil procedimientos inventados y renovados siempre por el profesor, de acuerdo con su carácter personal, reavivan incesantemente el espíritu del niño”. Palacios (1999:19).

Es en esta práctica jesuita de educación tradicional, en la que ubicamos a la educación formal por su organización-cerrada de acuerdo a lo ya descrito y en la que el papel del maestro es fundamental porque él es quien organiza la vida y las actividades, quien vela por el cumplimiento de las reglas y formas, resuelve los problemas que se plantean “el maestro reina de manera exclusiva en este universo puramente pedagógico” Palacios (1999:18), esta es “la condición para que una vigilancia integral pueda pretender una transmutación de los deseos del niño” (*ibid*).

En este mismo siglo el ya citado Comenio fortalece la escuela tradicional, que significa por encima de todo: método y orden, “El orden es todo en el fundamento de la pedagogía tradicional” Palacios (1999:19). Para este autor también el papel del maestro es la base y condición del éxito de la educación: a él le corresponde organizar el conocimiento, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. El programa y el empleo racional y metódico del tiempo se hallan en primer plano, la clase y la vida colectiva son minuciosamente organizadas, ordenadas y programadas, el manual escolar es la expresión de esta

organización, orden y programación; en él se encuentra graduado y elaborado todo lo que el niño debe aprender: nada debe de buscarse fuera del manual si se quiere evitar la confusión. El método será el mismo para todos los niños y se aplicará escrupulosamente en todas las ocasiones; la repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir, las mismas palabras y ejemplos, serán indispensables en este tipo de educación. Para Comenio, los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; deben acostumbrarse a someterse por entero a su maestro. En este marco el papel de la disciplina y el castigo es fundamental, sean reproches, reprimendas o la de castigo físico.

Dos aspectos se destacan en este tipo de educación: que tanto para Comenio como para sus seguidores, la escolarización debe estar a cargo del Estado, la educación de todos los niños sean chicos, chicas, pobres o ricos, dotados o deficientes debe ser orientada por el Estado y el uso de la lengua materna antes que cualquier otra.

Posterior a esta época nos encontramos en el siglo XVIII con Snyders (Palacios,1999), entre otros importantes estudiosos de la educación, que nos ofrece elementos para nuestro análisis. Para Snyders, el fundamento de la educación tradicional es la ambición de conducir al alumno al contacto con las mayores realizaciones de la humanidad: los razonamientos y demostraciones plenamente elaborados, las adquisiciones científicas logradas con los métodos más seguros, serán las nociones fundamentales; los modelos revisten crucial importancia en esta época.

Para Durkheim (1998) el educar es confrontar al alumno con las grandes ideas morales de su tiempo y país. La educación es eminentemente social “por su fin” Durkheim (1998:17), lejos de lo individual. Responde a la forma en la cual el trabajo social está dividido y organizado en cada momento de la historia. La educación, como ya se menciona, es función del Estado social, pues cada sociedad busca realizar en sus miembros, por la vía de la educación, un ideal que le es propio.

Así mismo, desde Durkheim (1998), la educación debe desarrollar un hombre distinto al que sale de la naturaleza; tiene como objeto extraer de allí un hombre enteramente nuevo, crear un ser que no existe, salvo en el estado de germen indiscernible: el ser social. A decir de este estudioso de la vida social, la sociedad es la que nos enseña a dominarnos, a constreñirnos¹⁶; es también, siguiendo sus necesidades, la cantidad y naturaleza de los conocimientos que debe recibir el niño, y es ella quien conserva la ciencia adquirida por las generaciones anteriores y la que las transmite a las nuevas generaciones. Es muy importante para el recorte genealógico propuesto en este apartado, detenernos a la reflexión de estas propuestas discursivas. En ellas aparecen distintos planos de análisis: uno de ellos, que ya apuntamos en renglones antepuestos, es el relacionado a la dimensión político-económica, esto no se debe perder de vista pues es eje central del análisis de los tipos de educación que estamos estudiando, la educación como un fin que responde a la división del trabajo, en la que ésta debe atender tanto a ricos como a pobres, pero considerando la división del trabajo (en la que además de tareas se refuerza las jerarquías y las relaciones de producción imperantes) y los ideales que al Estado le son propios.

Santos (2010) haciendo un análisis de las relaciones entre las creaciones de occidente y su relación con Latinoamérica, nos propone la sociología de las ausencias que intenta capturar lo que no toca la sociología tradicional, esta sociología menciona lo que no se habla, lo que no existe, lo inexistente, mejor dicho lo producido como inexistente, para ello describe cinco lógicas de análisis: *La primera lógica: de la monocultura del saber y del rigor del saber, la segunda: la monocultura del tiempo lineal, la tercera: la lógica de la clasificación social, la cuarta: la lógica de la escala dominante y la quinta: la lógica productivista. Santos (2010:44).*

En la cuarta lógica que trata de la “*lógica de lo global y de lo universal*”, Santos (2010:44) plantea la escala que privilegia las entidades o realidades que extienden su ámbito por todo el globo y al hacerlo adquieren la prerrogativa de designar entidades o realidades rivales como locales, la no existencia es

¹⁶ Para profundizar en un corte genealógico de esta función socializante, ver M. Foucault “Tecnologías del Yo”.

producida bajo la lógica de lo particular o lo local, de esta manera impera el saber y el rigor del saber: la ciencia moderna y de alta cultura como criterios únicos de verdad. El producir: que se mueve con el objetivo de crecimiento económico, es la única forma creíble; la clasificación social: se asienta privilegiando una monocultura en la que se naturalizan las diferencias, esto promueve saberes que favorecen los modos de producción, de acción, su racionalidad gira en torno a la articulación del tipo de hombre que se necesita formar a partir del conocimiento racional que contribuya a la reproducción de las relaciones de producción, con ello va de la mano el manejo subjetivo de los grupos humanos.

Por tal motivo, es importante reflexionar en lo expuesto por Santos ya que en este análisis genealógico, los procesos históricos no se ven de forma lineal, ordenados, controlados, sin contradicción, por el contrario la sociología de las ausencias hace presente lo latente, lo manifiesta y lo hace concreto, pasando de esta manera los hechos sociales de lo natural e inexistente a lo creado y real.

Tomando en cuenta lo analizado, vemos que la secuencia ideológica de la educación tradicional que antecede a este siglo continúa: lo individual y local no es considerado. Los hombres para Durkheim tienen una generalidad: son hombres, y la atención a particularidades no cabe en este pensamiento que además propone que la vida social debe constreñir la naturaleza humana, dominarla, debe por tanto existir la disciplina educativa. Pero también cabe pensar ¿por qué este tipo de ideas son las apremiantes en el sistema capitalista?; ¿qué ocultan?; ¿que buscan con la uniformidad?, ¿con la disciplina?, ¿enseñar las disciplinas a los seres disciplinados? ¿En favor de qué causas?, ¿con qué finalidad? ¿Por qué alejar al hombre del ser natural y pensarlo sólo como ser social? ¿Qué consecuencias traen estas visiones ontológicas en la vida de la naturaleza-hombre-colectividad?.

Durkheim (1998) observa que las instituciones pedagógicas son verdaderas instituciones sociales, la disciplina escolar tiene los mismos rasgos esenciales de la disciplina de la ciudad, la naturaleza del fin determina los métodos. La educación para este estudioso pone al niño a resistir ante sus pasiones, le infunde valor, lo obliga a la subordinación. Allí donde la sociedad se divide en clases, la educación se convierte, ella misma, en una función especializada, se diversifica

según los medios variando de una clase a otra; y se complica en razón de la complejidad mayor de la vida social.

Ir aclarando las relaciones que subyacen en los discursos hoy naturalizados sobre educación, educación tradicional que vemos hoy como educación formal, es imprescindible en este trabajo sobre la UniTierra y la educación no formal, para intentar comprender la realidad que se vive a partir del conflicto, de la imposición de intereses, de la presencia inobjetable del saber y poder de occidente. Esto no puede ser de otra manera por el carácter de la comprensión de la UniTierra y el proceso histórico que la sostiene, por lo que la conceptualización de educación no formal surgirá a partir del análisis histórico-genealógico que lo enraíza, en donde el poder es punto central que aclara sus contornos.

Desde esta mirada de poder, vemos que la educación tradicional de la que proviene la educación formal privilegia al método, al saber preestablecido, al maestro, a los modelos y manuales institucionales. La educación como un fin no pierde de vista su trazo político-económico-ideológico que favorece una monocultura: el orden de la vida escolar es el orden de la vida social; el saber se da por clases. La sumisión y el saber técnico son fuertes bastiones de estos procesos que se plasman como vehículos de la reproducción de una cultura hegemónica que desprecia otros saberes.

Para Giroux (2003) en el proceso de socialización de la educación median las prácticas sociales y las creencias culturales para mantener la dominación de ciertos grupos y estructuras de poder, “Lo que es importante acerca de la socialización de la escuela son sus prácticas y supuestos escolares que ésta implica y a la inversa, lo que estos supuestos y prácticas revelan acerca de la sociedad en la cual las escuelas están inmersas” Giroux (2003:220). Estos aportes conforman parte del complejo tejido que los abraza. En relación a la idea que habla del poder en manos de “ciertos grupos” proponemos que esto se vea en un plano amplio, en el que dichos grupos no alcanzan a objetivarse en personas específicas, pero sí en relaciones de poder instituidas a través de la historia, de la economía (hoy global), de la política educativa universalista, de la ideología que hoy domina la vida social no sólo de México sino del mundo. Estamos por tanto

hablando de un poder que no se caracteriza por la lucha entre buenos y malos, entre los que lo poseen y los desposeídos, sino por su constitución fluida, líquida que se filtra a los distintos rincones de la vida cotidiana, apoderándose de los cuerpos, naturalizando sus actos, configurando imaginarios sociales.

Para la comprensión del poder, desde la postura propuesta, tenemos que recurrir al estudio de sus sutiles tecnologías, desentramar símbolos, comprender las interacciones sociales que se establecen a partir de la comunicación; tenemos que profundizar en el análisis de sus cualidades técnicas, hermenéuticas y emancipadoras, acudir a Mignolo, Boaventura de Sousa Santos, Dussel, Foucault, Giddens, Thomas, Goffman entre otros, para pasar al plano del análisis de aspectos cualitativos y subjetivos que se enlazan con elementos de la vida material, caminos de la incertidumbre, de la búsqueda de la comprensión de los procesos histórico-culturales. Ello contribuye a dar mayor cuerpo a los conceptos que se están trabajando en este apartado, porque de forma más precisa se enmarcará en cómo funciona el poder de maneras distintas e interrelacionadas con las escuelas, en un orden social más amplio en el que las escuelas no sólo son reproductoras de la cultura dominante, sino también espacios de conflicto, de lucha y resistencia.

Regresando al tema de la educación formal, podemos definir que se encamina hacia los modelos que crea el maestro y el estudiante va tomado de su mano. El maestro simplifica, prepara, organiza, “el niño asimila mejor una comida predigerida que el pesado alimento de lo real” en Palacios (1999:20). El objetivo de esta escuela es el de ordenar, ajustar y regular la inteligencia de los niños, ayudarlos a disponer de sus posibilidades. La gran variedad de ejercicios que la escuela tradicional impone al niño hay que buscarlos a la luz de la insistencia en la función de regulación de la inteligencia, los ejercicios por ejemplo de ortografía o matemáticas pretenden que los alumnos adquieran disposiciones físicas e intelectuales que faciliten el contacto con los modelos; en esta intencionalidad hay que buscar la justificación de la disciplina escolar, el niño debe acostumbrarse a observar desde una cuadrícula establecida, determinadas normas estrictas que le impidan la espontaneidad y sus deseos; el conjunto de normas y reglas de la

escuela tradicional constituye una vía de acceso a los valores sociales impuestos, al dominio del sí mismo.

Para el logro de estos lineamientos e intencionalidades, el maestro debe estar distante a las necesidades (y del contexto sociocultural) de los alumnos; de acuerdo a Palacios 1999:22 el maestro “debe ser insensible a las gentilezas del corazón”, con esto queda clara la separación hombre-mente, cognición-sentir. Desde la filosofía amerindia citando a Dussel (1971), hablaríamos de un ser en desequilibrio, sin correspondencia ni reciprocidad con los seres vivos que lo rodean, sin capacidad de dar-se para el beneficio colectivo, cuestiones en las que ahondaremos en el tercer capítulo.

Para concluir con este análisis de la escuela tradicional que nos lleva a la comprensión del concepto de educación formal, citaremos algunas concepciones de la escuela tradicional, que nos regala Palacios (1999:22): “La escuela prepara para la vida, dando la espalda a la vida”, “la escuela no es una prisión, es una ciudadela”; la escuela debe estar “felizmente cerrada al mundo”; “la escuela debe tamizar lo real, cribarlo, debe filtrar los ruidos, la agitación, las tentaciones del mundo exterior. La escuela debe proteger al niño de todo lo negativo que tiene la vida normal, debe ser “un universo preparado por el maestro donde la disciplina, los ejercicios precisos y metódicos permiten al niño liberarse poco a poco de su vehemencia y acceder a los modelos: esto no es posible a menos que la escuela sea un dominio particular donde las cosas no ocurran como en la vida” y desde nuestra posición crítica decimos que la escuela actual que persigue los intereses homogeneizadores del sistema mundo, (Wallersterin 2007), no reconoce otros saberes, los regionales, los locales, las filosofías y formas de mirar el mundo que tienen los distintos grupos que pueblen la orbe, no reconoce las diferencias, la diversidad, porque eso habla de existencia propia, de sentir y el corazón, la poesía, los sueños, la imaginación, el error, la risa, el amor, la vida plena, no caben en la razón del poder.

1.4.3 Educación formal

En el breve recorrido que hicimos respecto al surgimiento de la educación y la escuela, se citó la escuela rusa (siglo XVIII) que se distingue como una de las primeras escuelas de educación formal. En sus prácticas se introduce el método monitorial de enseñanza, en el que podrían asistir más de 300 alumnos y ser dirigidos por alumnos de apoyo al maestro, quien a su vez brindaba los modelos y contenidos de enseñanza que con actitudes de disciplina y rigidez, deberían seguir los estudiantes de apoyo. Cuenta con un calendario de estudios, planificación de temas, calendarización de evaluaciones, establecimiento de fechas límites de estudio.

Este tipo de educación formal se distingue por pertenecer al sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad (Coombsy 1975) y por contar con una intención deliberada y sistemática que se concretiza en un currículum. Para la mejor comprensión de este concepto Illich (2006:260) nos habla de lo que son las “Características generales de unas nuevas instituciones educativas formales”. Para mayor claridad de este aporte, debemos ubicar al autor desde su obra sobre la sociedad desescolarizada; sus trabajos ríspidos para muchos y reconocidos por otros como develadores nos pueden ayudar a comprender la función de la educación formal.

Illich (2006:260) dice que la nueva educación formal se plantea como una alternativa a la educación formal ubicada en la escuela tradicional que ya hemos definido, por lo que propone que una nueva educación formal debería brindar a todos el acceso a recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas, dotar a todos los que quieran compartir lo que saben, el poder de encontrar a quienes quieran aprender de ellos y dotar a cualquier persona de la posibilidad de debatir y argumentar sus ideas; esto para él debería formar parte de las garantías constitucionales. Señala también este autor que no debiera de existir para los alumnos el currículum obligatorio que discrimine la posesión de un certificado o diploma. Hace un análisis de la estructura que encierra la educación formal, como los grandes y costosos edificios, el numeroso grupo de maestros, los sindicatos, entre otros. Para él la nueva educación formal pasa los límites de la escuela y

debería hacer uso de la tecnología para lograr la libre expresión de todos, la libre reunión y la prensa libre para que éstas fueran universales y plenamente educativas. Propone se evite ver al saber y al conocer como “un secreto” que se debe descubrir para tener calidad de vida, secreto que sólo los maestros tienen, y evitar así mismo la idea de aprendizajes por paquete, jerarquizados, accesibles sólo a aquellos que llevan los rótulos apropiados. La nueva educación formal rompería con estas pirámides y facilitaría el acceso al aprendiz, “permitiendo mirar al interior de la sala de control”.

Interpretando a Illich (2006) comprendemos su interés por un análisis distinto de la escuela, propone observar su estructura de poder económico-político-ideológico, en el que como señala Durkheim (1998) la escuela es una institución en la que se refleja la propia vida social, en la que existe quien guía (un Estado o grupos de poder en distintas dimensiones), quien suprime los deseos a favor del orden. Por otra parte al adentrarse en la certificación de los saberes está tocando un plano muy delicado del saber universal que se mueve en una dicotomía entre los que saben y los que no, los capaces e incapaces, los cultivados y los naturales o bárbaros, los que existen y los inexistentes, aspectos que se concretizan en la escuela tradicional.

A partir de las líneas trazadas podemos conceptualizar a la educación formal como aquella que se funda en el saber dicotómico de occidente, posee un vínculo con el Estado, tiene una intencionalidad deliberada y sistemática, basada en jerarquías, normas y reglas para la administración del proceso de enseñanza, que consideran: modelos, tiempos, programas, contenidos, métodos, se ubica en la promoción de conocimientos reconocidos como universales y pone su atención en la educación de grupos a los que otorga un reconocimiento oficial si cumplen con las disposiciones establecidas en la escolarización institucionalizada por el Estado y su formación responde a los intereses del modelo económico-productivo. Esta educación formal se observa como parte de la maquinaria que produce subjetividades, que genera objetos colonizados por el saber externo, que como narrativa se erige en el poder del saber universal que desprecia y despoja de su saber regional-local y cultural a sus allegados.

La educación formal responde a los modelos económicos globales, a su ideología, reproduce en sus espacios los deseos impuestos en una sociedad de competencia y consumo, de seres humanos desechables que pueden ser remplazados por otros con mayores calificaciones de calidad. Es por tanto como la sociedad que la engendra: un espacio de violencia, exclusión, clasificación y de frustración y lucha para quienes desean continuar en las redes discursivas del poder hegemónico.

1.4.4 Educación No Formal

Pasando a la educación no formal, podemos ubicar que el término tiene sus orígenes en la “Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación”, celebrada en Williamsburg, Virginia (USA) en 1967, Enciclopedia de Educación (2004). Para su estudio elegimos el trabajo de Buenfil (1992) que versa sobre el análisis del discurso educativo, la autora plantea que la educación ha sido limitada a la escolaridad y que desgraciadamente en la actualidad descartamos o restamos importancia a otras prácticas, espacios y escenarios sociales que son para ella tanto o más importantes para la formación de las personas. Los miembros de una sociedad crean las claves o símbolos de su cultura no sólo en la escuela sino en distintos espacios, procesos, instituciones, relaciones personales, recibiendo mensajes y propuestas, elaborando códigos e interpretando normas sociales. Dichas claves abarcan no sólo los conocimientos como tales, sino creencias, valores, saberes, habilidades, aptitudes y sentimientos, aspectos que se manifiestan en la experiencia educativa de la UniTierra, lo que difiere del pensamiento cerrado de educación y se acerca a la filosofía amerindia que reconoce la integración de los seres vivos en los que se incluyen lo que para nosotros serían objetos: por ejemplo una casa refleja la personalidad de quien la habita, tiene sentimientos, es parte del cosmos Dussel (2009).

Para Buenfil (1992), casi todos los países capitalistas, y sobre todo, en los capitalistas subordinados –como es el caso de América Latina-, la escuela es una institución educativa dominante por el reconocimiento social que detenta, por ser la única institución con capacidad jurídica de certificar los conocimientos o un

cierto tipo de educación. Entonces quien no logra comprobar la dominación de los saberes que se le depositan queda sin posibilidades de certificación.

Para esta autora es necesario conocer cómo opera la educación no escolar, o no formal, distinguir qué fuerzas se debaten en ella, qué proyectos políticos sostienen, cómo los ponen en práctica, qué tipos de sujetos intentan construir, mediante qué prácticas; esta cuestión es punto medular de este trabajo de comprensión de la UniTierra, ese es uno de los fundamentos base que nos llevan a querer entender sus símbolos, por otra parte creemos que es inaplazable la necesidad de acercarnos a otros actos educativos, a otras formas de comunicación, de sentir, de vivir culturas otras en los actos humanos.

Buenfil (1992) toca un tema que remite a la UniTierra, ella plantea que toda la población que no tiene acceso a las instituciones escolares –indígenas, “marginados”, campesinos, o simplemente los que no alcanzaron “cupos”- de todas formas se constituyen como sujetos en esos otros espacios tradicionalmente despreciados por los intelectuales. Puntualiza que estos grupos son referidos como los “no escolarizados” con las consecuencias sociales que eso conlleva, para Santos (2010) serían los inexistentes en la sociología de las ausencias. Lo anterior pone en evidencia –según Buenfil, (ibid)- que con atender el discurso escolar y la educación formal (agregamos) no basta. Es también imprescindible atender todos aquellos otros espacios, institucionales o no, que contribuyen a la conformación del sujeto social, delimitar sus condiciones, reconocer sus prácticas, qué fuerzas políticas actúan, qué contradicciones son emergentes, en fin, qué tipo de sujeto constituyen y qué alternativas se pueden ofrecer y esto podemos buscarlo en la educación no formal en la UniTierra, que para la autora representa para muchos una posición incómoda, más inasible, pero para otros un verdadero reto de comprensión, por la historia, cultura y filosofía que albergan y que muchas veces la ponen en “desventaja” respecto a una concepción ideológica preponderante en nuestro entorno.

A pesar de que las descripciones de los actos sociales muchas veces representan un encuadre -a veces limitado- de la compleja realidad que se observa y dejan fuera aspectos y cualidades que muestran sus características

únicas e irrepetibles, es valioso recuperarlas para caminar más allá de ellas y de la descripción, por ello más adelante recogeremos los frutos que nos regala el espacio de la UniTierra como por ejemplo su carácter político, su fundamentación filosófica (cap.III).

La educación no formal puede ser orientada por organizaciones en dos niveles: aquellas cuyo propósito básico es el cambio social a través de acciones de alimentación, producción o salud y aquellas otras cuyo propósito básico es eminentemente educativo, pero que conforman un abanico de posibilidades y prácticas concretas que hace difícil de generalizar características básicas a su alrededor. Pero podemos ubicar algunas de acuerdo a Touriñan (1992):

Educación de Adultos.- Incluye la alfabetización, capacitación para el trabajo (artes, oficios), como el extensionismo agrícola o pecuario, con acreditación pero sin certificación. Muchas de estas prácticas de educación no formal pueden acercarse a modelos escolarizados sobre todo desde una perspectiva ideológica asistencial y entonces tienden a parecerse más a las escuelas.

Desarrollo Comunitario.- Enfocada al cambio social, acciones de salud, desarrollo y producción, donde el hecho educativo es complementario.

Centro Cultural.- Casas de cultura, centros culturales, casas populares, museos, centros de cultura ambiental, unidades deportivas.

Asociacionismo.- Sindicatos, partidos políticos, clubes o asociaciones, religiosas, deportivas, sociales, culturales, y los grupos de ayuda mutua.

La educación no formal se da a partir de prácticas voluntarias, se otorga a personas de todas edades, los requisitos de ingreso son mínimos, en ocasiones se da por personas que viven y trabajan en el mismo lugar y la duración es flexible.

Educación no formal es, de acuerdo a Touriñan (1992), la modalidad educativa que comprende todas las prácticas y procesos que se desprenden de la participación de las personas en grupos sociales estructurados, deliberadamente educativos, pero cuya estructura institucional no certifica los ciclos escolarizados avalados por el Estado.

Tomando en cuenta lo anterior, y en correspondencia con nuestro corte genealógico, no quisiéramos encerrar a la educación de la UniTierra en un esquema que no le corresponde por sus propias producciones discursivas, por sus significados y formas de interacción, porque si bien es cierto que algunas de las descripciones que se ubican en este capítulo respecto a educación no formal corresponden a parte de la realidad que se vive en la UniTierra, muchas quedan fuera de ella, cuestión que aclararemos.

La UniTierra permite la presencia de distintos agentes sociales, para algunos casos establece una intencionalidad específica a quien desee llevar uno de sus cursos, en otros casos esto no es explícito, como por ejemplo en el análisis político y académico, por lo que muestra flexibilidad al respecto; no tiene apego a los requisitos de ingreso, ni establece cuotas de ingreso ni de permanencia, proponiendo solamente el respeto a su integridad como institución y como personas. Por otra parte, invitan sus acciones al intercambio de saberes de manera colectiva o individual entre sus miembros que tienen una historia de vida fuertemente ligada a la resistencia de la imposición de políticas neoliberales y sus respectivas ideologías, vistas como se señala en Giroux (2003) como una formación de discursos que involucran ideas, actos y relaciones, objetos e instituciones articulados en torno a una significación particular. El actuar de la UniTierra propone la práctica de la “traducción” en la que se recupera el saber de los otros con el fin de intercambiar y crear nuevas ideas, por lo que todo pensamiento o filosofía se somete a discusión y análisis, por mucha bondad que esta promueva- sea marxista, religiosa o amerindia- se da en este sentido una comunicación basada en la comprensión de la cultura del otro, aunque tiene en sus prácticas un gran respeto por el saber amerindio.

Por lo anterior señalamos que la UniTierra tiene una intención específica que se relaciona con la preservación de una cultura: la indígena-amerindia a través de la preservación de su forma de vida. Aunado a ello se trabaja bajo un esquema de interculturalidad, de intercambio entre saberes culturales, siempre distinguiendo el aspecto político antisistémico y autónomo en el que se analizan distintos planos de dominación: económico, político, cultural, ideológico, revelando

los problemas que ha agudizado el sistema neoliberal y las políticas y prácticas del mercado global. Sin embargo, se abre a las posibilidades de ingresar otros diálogos a su interior (como sobre otro tipo de movimientos sociales, ej. sobre el movimiento de los Sin Tierra de Brasil y sobre el socialismo del siglo XXI, que difieren de la filosofía propia del zapatismo que respetan y promueven); ante este panorama se vuelve obvio observar que por su corte político-antisistémico que no comulga con la promoción de la política económica global y podemos puntualizar que posee un corte político-crítico-estético.

Lo político se observa a través de discursos y prácticas antisistémicas fundadas en la praxis que se da en la UniTierra, en la existencia entre los grupos indígenas y sus formas de vida otras, en su mundo otro, realidades otras en la que se trabaja por una educación crítica de la realidad social que todos vivimos, haciendo especial énfasis en la posición y formas de vida-resistencia de grupos minoritarios, sean éstos indígenas, campesinos, mujeres, etcétera. Tomando en cuenta la cosmovisión del mundo que tienen y que comprende a la totalidad no fragmentada a diferencia del saber de Occidente que ve al hombre como unidimensional, en la UniTierra se observa al ser humano como multidimensional y con la necesidad de otras condiciones de vida material y espiritual, luchando día a día por la justicia, la libertad y la autonomía. Por ello, puede quedar ubicada en la educación no formal, sobre todo porque sus prácticas se alejan de la certificación, del apoyo económico y reconocimiento del Estado a través de la documentación y se esfuerza porque el saber se convierta en formas de hacer en la vida comunitaria desde el saber comunitario y para él; podemos verla a través del marco de la educación no formal, ya que allí se vive en contacto con las historias y culturas, se establecen lazos de comunicación dialogada en la que los actores son analíticos y críticos de la realidad social que los rodea, en dimensiones globales, nacionales, regionales, locales; capaces de hacer pensar y hablar al grupo de otra manera, acentuando sus propios contornos simbólicos creando en forma ética-estética sus signos, símbolos y significantes que toman distancia del discurso establecido. Esta caracterización de la UniTierra se acerca a lo que pretende a

través de su simbolismo: “un mundo donde quepan todos los mundos” Muñoz, (2003:125) discurso del Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

El por qué pensar a la UniTierra desde la educación no formal corresponde sobre todo al interés por intentar acercarnos lo más posible a una realidad con la que muchos desaprendemos a ser lo que eramos y aprendiendo a dialogar con los otros sin subordinación, sin poder expresado en la imposición del pensar, con un espíritu transdisciplinar-intercultural de respeto a la cultura de los Otros.

Por lo analizado hasta este momento la educación no formal es aquella que posee una intencionalidad, organiza y sistematiza sus actividades fuera del sistema educativo formal, puede depender o no del apoyo del Estado, fortalece relaciones de comunicación (en el que participan todos sus miembros) hacia uno o más objetivos que pueden variar, ya sea de adquisición de prácticas específicas: mecánica, costura, carpintería, agricultura o de política, activismo social, o todos en articulación. Puede contar con un currículum o planes de estudio o prescindir de ellos.

1.4.5 Educación Informal

A la educación informal se le ubica como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, capacidades y actitudes de las experiencias distintas, del contacto con su medio en la vida cotidiana Touriñan (1992).

Debemos subrayar que las categorías de sistematización, metodología, evaluación, planeación, intención, rigor o estructura del proceso educativo en general, funcionan como categorías de análisis de los términos de las modalidades y son, de hecho, la base en la que se centra la discusión y la confusión sobre lo que sí es o no es educación formal, no formal e informal.

Touriñan (1992) menciona que la educación no formal y la formal presentan la cualidad de ser procesos educativos organizados, coordinados y sistematizados, mientras que esto no sucede con la educación informal; para este autor la intencionalidad es uno de los criterios que se usan para establecer diferencias. En esta intencionalidad se ubican la modalidad formal y la no formal, por lo que en contraparte la educación que carece de intencionalidad entra en el

ámbito de la educación informal, por otra parte, lo formal es avalado por el Estado que certifica y acredita para continuar con otro ciclo de educación. Lo anterior nos lleva a pensar que esta es una de las causas de la desvalorización de la educación informal y no formal, ya que la subjetivación generada en los grupos por el reconocimiento oficial, juega un papel preponderante en la visión de lo que es educación y lo que no es, del que sabe ante el que no sabe.

I.4.6 Educación formal su entramado y contradicciones

En este análisis la UniTierra es un espacio de educación no formal, que nos lleva a contrastarla con espacios de educación formal para comprender de manera más clara la distinción entre la educación formal y no formal, por lo que a continuación se presenta una problemática real que se vive en una institución de educación formal en Querétaro, que considero afecta en gran medida la libre manifestación de ideas, la comunicación dialogada, el respeto y tolerancia a las distintas formas de aprensión de los actos educativos y culturales y promueve el sometimiento al sistema mundo, al control y a una cultura de inseguridad y miedo en sus agentes.

Para presentar este ejemplo de las prácticas que se viven en la actualidad en algunos espacios de la educación formal y el porqué del interés en la comprensión de otros tipos de educación o alternativas educativas, seguiremos con el corte genealógico, para ello, en la primera parte trabajaremos aspectos económicos, políticos, ideológicos que han configurado los procesos educativos hasta nuestros días, en los que están las prácticas de educación formal y de evaluación, esta última que se ha planteado vinculada a la política de calidad educativa y en competencias. Articulada a esta parte del análisis de la experiencia también se develan los paradigmas que se ubican detrás de la acción de la evaluación. Ambas dimensiones deben verse como parte de un mecanismo epistémico que subjetiviza al ser humano, en el que se fundamentan las prácticas sociales y educativas en nuestro país y sus regiones, es decir como señala Giroux (2003), se deben analizar actos y relaciones, objetos e instituciones

articulados en torno a una idea que constituye las subjetividades, las formas de pensar y hacer de los agentes educativos-sociales.

Para iniciar este entramado de ideas se retoman los importantes aportes de Wallerstein (2007), quien hace un análisis sobre las relaciones de poder que surgen desde la Ilustración a nuestros días, destacando el desliz de los planos económicos, políticos y científicos al discurso social. A partir de esta posición de relaciones de poder podemos objetivar cómo el saber universal de la ciencia se ha instalado en nuestras vidas reduciendo en gran medida al ser humano que se caracteriza por sus cualidades específicas/singulares y su complejidad que debiéramos comprender en forma holista y en respeto a su dignidad humana. Tomando en cuenta lo descrito, articulamos los valiosos aportes que Foucault (1976), Blanco (2004) y otros autores que contribuyen a la comprensión de los alcances que el discurso hegemónico a través del instrumento evaluación tienen.

La ubicación de Blanco (2004) en el desarrollo de este trabajo, podríamos reconocerla en el saber –cientificismo- instituido y contribuye a que realicemos un ejercicio de introspección acerca de las prácticas que como seres humanos implementamos en la vida cotidiana y el rol que algunos docentes desarrollan en la educación formal, así como el uso de los paradigmas positivista y conductista que en la actualidad se toma para la evaluación en la institución escolarizada, a fin de que repensemos las prácticas de educación formal. La evaluación educativa, vista como forma específica de conocer la realidad y de relacionarse con ella para tratar de favorecer la reflexión crítica, nos obliga a pensar esta práctica cotidiana que la mayoría de las veces en la educación formal usamos con el fin de cuadrar a los seres humanos y al proceso de enseñanza-aprendizaje, viviendo algunas veces en una inconsciencia de los aspectos que ocultan las estructuras sociales –en las que incluimos a la institución educativa formal- sostenidas por el poder.

Sugerimos por el corte paradigmático de este trabajo ver a la evaluación como dispositivo de comunicación, en este sentido esta práctica debe tener una posición ética-crítica, ser capaz de reconocer la situación del contexto en el que conviven los agentes sociales y establecer lazos de comunicación (sin jerarquía)

que inviten al diálogo interactivo entre los agentes educativos de manera transversal, en los que nadie impone su saber o posición, lo que propicia un vínculo de tolerancia y respeto de la diversidad de pensamientos y saberes culturales, del que se pueden derivar nuevas racionalidades a partir de la comunicación dialogada y de aprendizajes sin límite de tiempos.

Se requiere mucha reflexión, análisis crítico y voluntad de cambio para hacer de la evaluación un dispositivo de comunicación más que de control como se vive en distintos espacios de la educación formal; el dispositivo entendido como un mecanismo creado por los agentes sociales mediante el cual se ven y hacen que los demás se vean con el interés de crear nuevos saberes, distintos a los ideológicos impuestos. Es decir, se delinea un dispositivo en el que todo el grupo tiene el poder del diálogo, del intercambio de ideas y donde cada participante puede ser capaz de analizar críticamente la realidad, valorar los actos humanos y proponer –desde la observación de la nueva práctica- nuevos y permanentes aprendizajes. Creemos que la evaluación de los hechos cotidianos en la escuela y en la vida social vista en el diálogo recupera al *ser humano* y puede ser factor de apoyo para fortalecer la educación y por tanto la sociedad y sus regiones, su cultura e historia, que han sido tecnificadas en sus espacios educativos-sociales y hoy más que nunca demanda la descolonización¹⁷ (Mignolo, 2007a), de esas ideologías dominantes.

Desde su origen, la historia de la evaluación se mueve en el interés de contar con un instrumento que permite emitir un juicio acerca de las personas. En ello se observa una relación de poder en la que alguien se ve sometido a una relación inequitativa por varias razones, en principio el examinado se asume como tal por la necesidad de integrarse al modelo social preestablecido (sea de salud bio-psico-social, trabajo o estudio), en el que se plantea un perfil -recordemos lo que escribe Illich (2006) sobre los saberes y sus jerarquías-. Pensemos que el

¹⁷ Mignolo, W. (2007) ha trabajado sobre el giro decolonial: “Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global” y habla de la necesidad de ser críticos ante las prácticas naturalizadas que provienen de intereses de colonialidad que se viven hasta nuestros días. El sugiere la crítica como posibilidad de alcanzar la conciencia de tal dominación (decolonialidad).

poder en su constitución epistémica y con su cualidad poliforme-líquida¹⁸ pasa a revestirse de saber, ya que para lograr que los juicios emitidos por la evaluación tengan valor en el contexto social es necesario contar con un respaldo, por lo que se recurre al saber científico-técnico, como el saber (instrumental) objetivo soportado hoy por la psicología. Aparece con ello otro rasgo de inequidad: el que sabe ante el que no sabe, el experto ante un objeto de estudio, en este caso el *ser* humano sometido por un sujeto que lo estudia.

La evaluación, pasa entonces a formar parte de la vida social, es algo “natural” con lo que cohabitamos; de esta manera es natural el diseño que cuadricula al cuerpo humano (Foucault 1976) que como dispositivo permite ver a los sujetos, la evaluación vista de esta forma es un instrumento para hacer ver a los otros.

En muchos espacios del ámbito educativo formal-institucionalizado, quien rechaza a la política exagerada de evaluación que se vive en la actualidad puede ser sometido al examen social, al juicio y ser evaluado como necio, o como “un sujeto resistente al cambio”, “inadaptado”, etcétera. De esta manera la evaluación se ha encarnado en nuestros cuerpos y forma parte de nuestro *ser*, podemos decir que existe una construcción epistémica-social prediseñada e ideologizada.

Pero ¿Cómo hemos llegado a ser lo que hoy somos respecto a la evaluación? Algunos nos preguntamos eso, en la vida social pocos se plantean esta cuestión y los agentes educativos en las instituciones de educación formal viven más para cumplir las normas, los discursos hegemónicos, las órdenes y el control, que para pensar sobre este importante hecho. Wallerstein (2007), nos ayuda a entender los procesos sociales en los que nos movemos en este momento histórico en América, en México y sus regiones como Chiapas, lugar donde muchos agentes sociales resisten a las grandes narrativas que orientan el hacer y pensar social.

¹⁸ Este concepto lo elaboro a partir de la propuesta de M. Foucault sobre el poder y sus distintas formas que se instalan en diferentes rincones de la vida social y humana, en las que no necesariamente tiene éste un carácter particular, lo que asocio con Z. Bauman cuando analiza la vida social en el que los sólidos se desvanecen y es muy difícil asir la vida líquida que se nos escapa sin darnos cuenta.

Wallerstein (2007), propone un análisis de las relaciones de poder en el discurso de occidente, que se ha impuesto en el mundo, en este sentido el autor considera que existen tres aspectos que han consolidado parte de este discurso hegemónico:

Uno de ellos es el *saber que surge en la ilustración*, el denominado científico, que se impone como saber universal y subordina los de otras culturas existentes.

Otro es el discurso relacionado con el *capitalismo, neoliberalismo, globalización* que para este autor, nace con la expansión de los imperios, en el caso de América con el de España, proceso histórico que se ha expandido e instalado como algo natural que todos debemos aceptar porque es inevitable.

Por último tenemos a la *democracia* como otro elemento de poder que ha subjetivado hasta la fecha nuestro *ser*.

Se ha considerado muy valioso referir a este autor, porque sus planteamientos son un punto de partida para la reflexión sobre la evaluación. Interesa que las ideas citadas sean fundamento base del análisis que hoy nos ocupa, porque estas prácticas colonizadoras, hasta nuestros días, atrapan las relaciones sociales, como ya ejemplificamos con Santos (2010). Así podemos ver que el discurso de mercado y control de procesos para buscar la eficiencia, eficacia y calidad de los procesos como fin de la educación formal, ha fluido desde el ámbito industrial al de la educación tradicional histórica; la supervisión, el control, lo racional, la ganancia y por ende la evaluación -que surge en la selección de los mejores hombres para el servicio de la institución-, entre otros muchos aspectos, se han apoderado no sólo del espacio educativo actual, sino también de las formas de pensar y de hacer de los agentes que coexisten en este espacio, como hemos ido analizando.

El pensamiento expuesto conduce a reflexionar sobre los espacios educativos nacionales, regionales y locales. Invita a un pensamiento de lo global y lo local, porque tanto el discurso económico, como el político educativo que encierra a la evaluación, se encuentran enmarcados como un dispositivo universal en el sentido que permite la observación, el control y la búsqueda de “mejora” de

acuerdo a los intereses impuestos por Occidente (ej. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE). La evaluación en esta perspectiva se convierte en un mecanismo articulador de las dimensiones económicas-educativas, ya que occidente y sus intereses expansionistas proponen una educación basada en el saber hacer¹⁹ y ese hacer debe reflejarse en la producción en el mercado, por lo que la educación debe ser controlada para que alcance la calidad requerida, aunque los mecanismos que implementa la institución contradigan esta intención, porque ante tanta exigencia los docentes acaban participando en el proceso de simulación que se vive en muchas instituciones educativas en la actualidad²⁰.

El planteamiento de Wallerstein (2007) se objetiviza en estas acciones, el interés del sistema económico se impone, los documentos que orientan la educación formal en México y sus regiones son prueba de ello, hoy como ayer –de acuerdo a lo que nos propone Durkheim (1998) se requiere la formación de sujetos que respondan a las necesidades de la globalización (a los ideales del Estado en este caso del mundo global), que participen en ella y vivan en democracia; los países que no siguen estas prescripciones sufrirán el peso de la evaluación y sus repercusiones.

Una de las graves consecuencias de la imposición de las políticas económicas y de que en México y sus regiones vivamos su poder y saber, estriba principalmente en la anulación del ser, de su historia y cultura, de sus contextos, sobre todo porque desde el surgimiento de la ilustración el saber de occidente se ha universalizado, por tanto la historia y cultura de otros saberes o bien pasan a ser subordinados o, lo que es más grave, tienden a desaparecer (como sucede con las lenguas originales, cultura e historia indígena en Chiapas, por dar un ejemplo). Esto no solo pone en riesgo al proceso histórico-cultural de México o de Chiapas, sino que su devastador poder está afectando la supervivencia de los

¹⁹ Sugerimos el análisis del discurso del Plan Sectorial de Educación (2007-2012) en el que aparece como uno de sus objetivos la evaluación. Es importante así mismo internarse en el análisis de las últimas reformas educativas de educación media superior, en las que se plantea la educación por competencias y sus resultados objetivos, cuestión que bien puede explicarse desde el pragmatismo y el conductismo.

²⁰ Ver Guerrero 2008.

seres humanos y su ambiente. En este sentido Latapí (1996:215) destaca que el nuevo Estado de la modernidad reduce sus valores al crecimiento económico, al bienestar material y al progreso tecnológico, englobados en el credo retórico de una “libertad” sin sentido, ni destino, que se siente capaz de fundamentar sus posiciones ante los grandes problemas morales que confronta: la guerra, el armamentismo, la destrucción ecológica, la droga, el SIDA, el aborto o la justicia internacional.

Los países catalogados como desarrollados y evaluados como países de éxito, como todos sabemos, han afectado de manera irreparable el ambiente, han alterado el paisaje, sus sonidos, tornasoles y armonía en pro de su economía y bienestar en el consumo. Son capaces del exterminio humano, el desecho del ser humano ha sido una de las características del este sistema económico. Como bien señala Serrat (2007) “se arman hasta los dientes en nombre de la paz y juegan con cosas que no tienen repuesto”. Otro problema que han generado estos países es la crisis del sistema económico que mantiene en pobreza extrema a millones de personas en el mundo, nuevamente cabe la reflexión de Illich sobre la educación escolarizada cuando se cuestiona ¿a quién pueden servirle unos puentes hacia la nada? Illich (2006:258); hoy más que nunca cabe el pensamiento en la contradicción, ¿educar para la globalización?, ¿hacia dónde? si el mundo financiero se desvanece y la falta de empleo es uno de los problemas que el sistema mundo no logra resolver –entre otros muchos-. Cabe esta reflexión para preguntarnos ¿por qué seguimos sumisa y silenciosamente las políticas económicas y educativas?, ¿qué nos ha llevado al conformismo?, ¿qué papel juega el saber de la ilustración, la educación formal, la economía y el discurso político ante este hecho?.

¿Por qué los agentes educativos en México y en Chiapas continuamos con prácticas que históricamente no han generado resultados de fortalecimiento de regiones y agentes sociales? ¿por qué insistimos en que prevalezcan todas las practicas institucionalizadas, sin pensar que existen otras formas de educar, comunicarnos y de vivir? ¿por qué no pensamos que otro tipo de relaciones y mundos son posibles y continuamos reproduciendo cotidianamente relaciones de

poder, saber y subjetivación? dispositivos impuestos desde prácticas históricas de dominación colonial.

En la educación formal estamos muy preocupados por lo que deben saber los estudiantes, los docentes, los directivos; hoy se evalúa a todos y a todo lo que tiene que ver con la educación, hasta el cumplimiento del programa, pero a pesar de esta práctica nada mejora, por el contrario, todo se deteriora cada día más, Latapí (1996), nos ofrece una reflexión al respecto:

“... en vez de que el maestro se esfuerce por cubrir todo el programa, no sería mejor... que alimentara su enseñanza con los sucesos importantes... que reflexionara con sus alumnos sobre la manera como esta sociedad está cambiando o ya es distinta” Latapí (1996: 85).

Quizá porque los maestros están más preocupados en el método, en los manuales que deben de seguir y sus indicaciones, como es la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. En educación formal, en los distintos niveles educativos básico, superior y hasta de posgrado, la evaluación se plantea como un mecanismo de observación vertical, en el que los docentes verifican el saber de los aprendices (en diversas ocasiones se basa en la fiel repetición), es decir, a través de ella se pretende conocer los grados de aprendizaje de acuerdo a contenidos o prácticas específicas que se abordan desde el discurso técnico de paradigmas conductistas, cognoscitivos o constructivistas: que ven a los estudiantes más como objetos de conocimiento que como seres humanos capaces de generar relaciones de saber en colectivo que favorezcan su medio social y no únicamente la reafirmación de conductas, conocimientos o procesos de administración o acomodamiento o de la información con el fin de llegar a zonas de desarrollo –intelectual- superiores. Esto representa un problema porque el aprendizaje se instrumentaliza, se mecaniza y se difumina la posibilidad de un diálogo entre docente-alumno, entre pares, en los que se reconozcan saberes más allá de estándares y disciplinas preestablecidos y se analicen colectivamente las dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, las estructuras sociales que lo sostienen, el contexto social, sus fortalezas, debilidades y por tanto se transite de un saber técnico a uno más libre, hermenéutico y emancipador.

La evaluación, al convertirse en un elemento de comunicación, puede favorecer el diálogo entre los agentes educativos-sociales y por tanto generar nuevas formas de relación en los espacios de educación que responda al carácter humano del acto de educar-se. Pero cabe preguntarnos si en las condiciones actuales de instrumentalización de la educación formal ¿se puede observar a la evaluación como un elemento de comunicación que favorezca el diálogo entre los actores educativos y sociales?.

Si tenemos que tomar el concepto evaluación en nuestra vida cotidiana, sea profesional o personal, ¿por qué no darle otra connotación?, ¿por qué no pensar en posibilidades de recrear nuevos significados y recrear-nos otras formas de comunicación?, ¿por qué no evitar el juicio y acudir al diálogo como forma de respeto a las distintas culturas de países, regiones y seres humanos? Quizá porque en una sociedad materialista y cientificista estos tipos de discursos no caben, son incómodos y denominados: “utópicos”, como si la utopía no surgiera de la realidad, de la necesidad de alternativas al mundo caótico, intolerante e inequitativo que hoy sufrimos.

Hoy vivimos en los contextos educativos formales discursos de calidad de los procesos vistos como una cadena de acciones en las que existe una entrada y una salida (procesos de calidad total) Guerrero (2008), tal como si de un objeto se tratara. La mayoría de las prácticas de evaluación en las escuelas formales representa un problema sobre todo cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se encierra en un saber cientificista-técnico “enlatado” de acuerdo a Illich (2006) que anula al *ser humano* en su máxima expresión, es decir al *ser multidimensional* y muchos pensamos que la evaluación desde esta perspectiva es un grave peligro para las cualidades humanas que no pueden ser objetivadas como hoy se pretende, a través de instrumentos de evaluación que se diseñan como tecnología de control de los agentes educativos. Puede anular la fortaleza de la dignidad humana porque continúa la colonización a partir de sutiles mecanismos, estos son algunos de los obstáculos que impiden a los agentes educativos ser capaces de análisis, de reflexión y crítica de su contexto social que contribuyan a crear

pensamientos y acciones libres, propias y por tanto mejorar como personas que pueden fungir como eslabones de fortaleza en su espacio y región²¹.

En esta posición analítica es muy importante que los educadores pensemos cómo y qué estamos evaluando, porque es muy probable que la evaluación se esté llevando a la práctica más como una técnica de supervisión y comprobación de saber que como uno más de los elementos que contamos los agentes educativos-sociales para comunicarnos en *traducción*, distinguiendo las pluriculturas, las lógicas diversas que se presentan en el acto comunicativo, para a partir de ello recrearnos y generar nuevas y mejores propuestas que nos engrandezcan como seres humanos pensantes, reflexivos y capaces de transformar nuestro medio social.

Tiene valor profundizar en el tema de la evaluación como un elemento de comunicación, porque hoy en día existe gran preocupación por los aspectos cuantitativos del proceso educativo, más que por las cualidades de los seres humanos, razón principal del acto de educar.

Blanco (2004) nos plantea que en el ámbito de la educación predomina una evaluación principalmente influenciada por el paradigma conductista - aunque se proponga el cognoscitivismo o constructivismo- que se distingue por su corte positivista que propone aceptar como válido sólo lo observable, al igual que el conocimiento científico emergido de la ilustración –propuesto por las ciencias naturales-, lo que bien podemos enlazar con Wallerstein (2007), respecto a la dominación discursiva impuesta por Occidente. Este es uno de los distintos problemas que se viven en la educación formal que continua reforzando las relaciones de poder que se han vivido históricamente en la educación tradicional y que nos llevan la necesidad de encontrar formas otras de ver el acto educativo.

²¹ Recordemos que autores de estudios regionales y desarrollo regional como S. Boisier, consideran que para que exista desarrollo regional se debe contar con la identidad de los agentes sociales con su contexto y por tanto con su proyecto. Creemos que esto será posible en la medida de la participación colectiva, de la interacción social que deberá desplazar las imposiciones externas que no poseen significado para los agentes regionales y locales, ya que mientras los discursos globalizantes hablan de personal calificado en tecnologías de la información que cuenten con las competencias necesarias que demandan los mercados, una gran mayoría de mexicanos y chiapanecos buscan la sobrevivencia en un mundo que los ha olvidado.

Plasmada hasta aquí la exposición de uno de los muchos problemas que se viven en la educación formal y después de haber transitado por el análisis genealógico de la educación tradicional y formal, se sugiere una pausa para reflexionar sobre el porqué de los planteamientos filosóficos y teóricos vistos hasta este momento. Para engarzar estas ideas se tomaron en cuenta los aportes teóricos del interaccionismo simbólico Goffman (1988) que hablan de analizar la realidad desde distintos marcos, por lo que propusimos, en primer momento, analizar el desde dónde se observa la construcción de este trabajo de comprensión simbólica de la UniTierra. Aclaramos que se parte del paradigma emergente, de una posición transdisciplinar de filosofía dialéctica y del pensamiento decolonial que observan la vida social en conflicto, contradicción y compuesta por distintas dimensiones que interactúan entre sí y que en muchas ocasiones ocultan relaciones de poder (aspectos que también considera el interaccionismo simbólico); en este sentido, la UniTierra como espacio educativo ubicado en una región, que configura su propio espacio a través de símbolos, puede ser vista desde el marco de lo que hemos denominado horizonte simbólico.

Al observar que estamos hablando de la posibilidad de que la UniTierra sea o no un espacio alternativo de educación que puede fortalecer a la región, su cultura e historia, tomamos –de manera muy sucinta- la genealogía histórica de la educación tradicional que se torna en educación formal, porque esta genealogía nos ayuda a ir develando las relaciones de poder y saber producidas en los procesos educativos y orientadas por este tipo de educación y que como actos contiguos se presentan hasta nuestros días; ello necesariamente se ve ligado a dimensiones o marcos de análisis económico, político, y hasta ideológico, porque en la educación formal se manifiestan los intereses del Estado²² sobre el tipo de hombre que se busca formar.

El ejemplo de la evaluación y la posibilidad de que ésta se convierta en un dispositivo de comunicación, se cita con la intención de transitar entre las filosofías, teorías y prácticas que la educación tradicional o formal históricamente

²² Hoy denominado también Estado transnacional por los acuerdos económicos y políticos con Estados de distintas naciones que promueven el neoliberalismo y el mercado global. Robinson (2010).

han usado con el fin de configurar subjetividades, formas de pensar y de actuar de los colectivos. Prácticas que se involucran con la política, la economía, la pedagogía, la historia, anudados a intereses imperiales. Esto puede ir abriendo el camino del por qué y cómo intentar acercarnos a otras realidades educativas que se presentan en espacios de educación no formal como la UniTierra.

El hecho de aclarar la ruta que hemos andado hasta este momento, nos sirve porque en la complejidad de un trabajo como el que hoy hilamos podemos perdernos y la intención no es estorbar en la comprensión de la constitución simbólica en la UniTierra, sino aclarar los pasos que se dan para el logro de tan importante tarea.

1.5 Los aportes del Interaccionismo simbólico

Esta corriente, además de centrar sus estudios en situaciones y en análisis microsociales en los que se refleja la acción de individuos, no deja de considerar aspectos de la vida macro social, considerando que la sociedad como un todo se compone de distintas capas que pueden ser analizadas desde niveles superiores como la estructura social u organización que dan pauta a las expresiones de acción, hasta inferiores vistas como unidades de acción no determinadas por la estructura, que pueden ser entendidas a través de la interpretación de la actividad de los grupos. Se puede decir que el interaccionismo simbólico considera la vida macrosocial, pero se enfoca a la interpretación de la actividad que generan los individuos en su convivencia grupal. En este sentido de análisis y comprensión, se evoca al proceso de interacción de lo social a lo individual en la que los agentes sociales inventan y reinventan su entorno social y su vida individual.

En este espacio abordaremos algunos de los aportes de los principales representantes de esta corriente, como son H. Blumer, E. Goffman, G. Mead y W. Thomas, con el objeto de tomar sus ideas como eje teórico/metodológico en el que se mueve la interpretación simbólica de la UniTierra.

Al interaccionismo simbólico le antecede el pragmatismo Ritzer (2002:169), cuyas características podemos distinguir en lo siguiente:

- El respeto a la complejidad de la experiencia que requiere de una pluralidad de conceptos que recojan los diversos problemas de la evolución humana; podemos ver la congruencia de esta idea con la propuesta compleja y transdisciplinar que se ha propuesto para el análisis.

- El abandono de lo eterno como marco de referencia del pensamiento, sustituyéndolo por el reconocimiento del cambio permanente de todas las cosas. Lo que corresponde con el pensamiento dialéctico.

- La idea de que la naturaleza de las cosas es una elaboración de nuestro conocimiento y por tanto es relativa a las categorías y normas de unas mentes que han evolucionado en sus modos de conocer y evaluar los objetos (las singularidades).

- La consideración de que las interacciones de las mentes con sus entornos físicos y sociales son precarias y contingentes, por lo que los resultados del conocimiento experimental son falibles y provisionales.

- La convicción de que para que la ciencia y la sociedad progresen y evolucionen es indispensable que el investigador individual posea libertad y condiciones democráticas de comunicación.

En Ritzer (2002), se propone que el pragmatismo puede entenderse como una crítica a la metafísica y un intento por superar el divorcio ciencia-filosofía del siglo XIX, resultado de la propuesta del evolucionismo en el que prevalece un enfoque biológico y del divorcio de la ciencia con la vida espiritual que no admite pensamiento religioso; por ello el pragmatismo propone el respeto a la pluralidad y diversidad de las cosas y los pensamientos, la primacía del cambio, el movimiento y la actividad, la creencia en la experiencia inmediata.

Para Pierce (1978) lo pragmático es lo empírico, es decir, lo que depende de la experiencia para su confirmación y en esa experiencia no sólo cabe el acto particular, sino todas las posibles implicaciones que tendrán lugar bajo todas las circunstancias concebibles. Y como el pensamiento es cognoscitivo debe ser lingüístico o simbólico, presuponer comunicación que tiene lugar por medio de signos que se crean en el ámbito de lo público y general –en ámbito de acción-;

debemos tomar en cuenta que Mead, G. a quien citamos posteriormente, tiene una fuerte influencia de Pierce.

El interaccionismo simbólico nace en confrontación con la sociología convencional que observa a la estructura social como determinante absoluta de la vida social y humana. De acuerdo a Blumer (1975) el problema de la sociología convencional radica en quedarse en el análisis de la estructura y las formas de organización social, partiendo de ellas para explicar la acción de las unidades de acción. Para este autor los sociólogos convencionales se centran en considerar la organización según las funciones que suponen desempeña, la consideran como un sistema en busca de equilibrio y por tanto intentan conocer los mecanismos que influyen en la organización y producen cambios en ella, prescindiendo de las unidades de acción y de la forma en que elaboran sus acciones.

El interaccionismo simbólico de Blumer (1975) toma en cuenta a la organización de una sociedad humana como marco en el cual tiene lugar la acción social, pero no como determinante de dicha acción. Blumer, distingue una tensión entre individuo y sociedad. El grado de influencia de la organización social depende de la estabilidad y consolidación de las sociedades; señala que en las sociedades primitivas y campesinas existe una gran influencia de la organización social en la acción social; lo que en las sociedades modernas y cambiantes disminuye, no configura las situaciones, es de decir, los símbolos o herramientas de interpretación pueden variar y cambiar considerablemente, por lo que la acción social puede ir más allá o apartarse de la organización existente en cualquiera de sus dimensiones estructurales.

La propuesta de Blumer (*ibid*) toma en cuenta que la sociedad humana está compuesta de personas que se enfrentan a una diversidad de situaciones que sus condiciones de vida les depara y para enfrentar estas condiciones planean acciones conjuntas en las que cada individuo ordena sus actos conforme a los ajenos. En este terreno la psicología se plantea la idea de un yo creador a expensas de un *mí* socializado, en el que los individuos viven confrontándose; esto es lo que permite ver en la organización social un vasto número de acciones

conjuntas en curso, muchas estrechamente vinculadas y otras sin vínculo, muchas prefiguradas y repetitivas y otras hacia nuevos rumbos.

Los estudios de Blumer (1975:46) contribuyen al trabajo de comprensión que realizo en la UniTierra, porque favorecen una visión de conflicto en el análisis de la vida social -de las acciones de los individuos y grupos- y por su carácter flexible no determinados ni ubicados en la certeza de lo dado por hecho. En este sentido se ubica el concepto de *negociación* que propone como una tensión de lo macro social y lo micro social. Analiza aspectos estructurales y contextos de la negociación: los aspectos en que las conductas individuales están sujetas a coerciones exteriores y las acciones de la organización vista desde los roles y personas que ven la situación desde su propia perspectiva. Esto es un proceso dinámico de orden y cambio, de determinación e indeterminación, en el que la sociedad es interacción simbólica conjunta en la que los actores crean distintos significados que los llevan a realizar acciones.

Goffman (1988), también concede importancia a la vida macrosocial; observa los condicionamientos estructurales, el carácter ritual y generador de obligación moral de la interacción y la copresencia y pretende llevar el determinismo social al nivel micro desde instituciones cerradas (como hospitales o cárceles) hasta marcos mentales, desde los cuales los humanos actuamos e interpretamos la realidad. La propuesta de Goffman (*ibid*), se centra en que el núcleo de *la sociedad es la moral*. Para él, la sociedad se mantiene por los sentimientos entre lo correcto y lo incorrecto y el mecanismo que modela estos sentimientos es el ritual que a veces se presenta de manera tangible y otras intangible. Sostiene que la vida cotidiana es un ritual donde el *yo, self*, es el objeto sagrado primario que se eleva a status simbólico mediante rituales de la vida cotidiana. El *yo* se activa mediante rituales de interacción en escenarios que están apoyados desde bastidores Goffman (1988:74); en los escenarios se ponen en acción los roles, los cuales no son exclusivamente de nosotros y de nuestra definición de situación, pueden comprenderse como una “fachada” que nos otorga el grupo -oculta nuestra vida privada- y son manejados en las situaciones rituales,

la consistencia en las distintas representaciones es lo que da, de acuerdo a Goffman (1988), continuidad al yo.

Goffman (*ibid*) señala también que lejos de los escenarios está nuestra propia personalidad, nuestros defectos escondidos cuidadosamente, señala que en la vida cotidiana lo que hacemos es mostrar una fachada construida en lo social porque al mismo tiempo que presentamos un yo producimos impresiones en los otros. Por ello cuando las relaciones son más formales (espacios socialmente definidos) existe menos posibilidad de mostrarnos como somos, lo que no sucede en los espacios informales; esto nos lleva a ver los cambios en las obligaciones y rituales de interacción según los grados de formalidad de las situaciones; en lo formal e informal existen ritos, pero en ambos surge la obligación moral. El yo de Goffman (1988:75), es una entidad pública creada en la interacción y en ella tiene su existencia primaria; al ser el yo un objeto sagrado central de la sociedad, sólo existe como símbolo, como realidad social compartida, es una ideología de la vida cotidiana que se usa para atribuir causalidad y responsabilidad moral. En este sentido aunque la sociedad y el yo son creaciones humanas/sociales, no se construyen en el vacío ni los sucesos son producto de la nada, pese a que existe flexibilidad, apertura y precariedad en las relaciones sociales, la interacción simbólica fuerza a la gente a tener manifestaciones consistentes de sí mismos y de los otros (otorga roles), por lo que se comprende que lo individual es social y lo social responde a su contexto histórico-social.

Uno de los aportes más importantes de Goffman para la comprensión simbólica, es su teoría sobre *Frame Analysis*, es decir, los marcos de análisis. En ello se pueden analizar las formas de organización a partir de la experiencia; en esta idea sigue sosteniendo que el lenguaje y la experiencia tienen una base ritual y que el ser humano se mueve entre definiciones disponibles y aprendidas socialmente, que se adhieren al sistema de normas sociales presentes en el orden microsocioal constituido en las interacciones; por ello propone la noción de marco – frame- que permite analizar los niveles en que se organiza la realidad polifacética con múltiples caras.

El marco de Goffman (1988:325) permite ver la imagen del cuadro (el contenido) y la perspectiva desde la cual es vista (el marco); así mismo nos permite comprender que algunos marcos abarcan a otros. En estos marcos aparecen límites en la construcción de mundos simbólicos; para arriba en la construcción de mundos simbólicos unos símbolos hacen referencia a otros de mayor abstracción, no hay límites a la capacidad simbólica humana, pero hacia abajo, los límites vienen marcados por la realidad natural, por el mundo objetivo sobre cuya base se organizan otros mundos o marcos, por eso se entiende que el interaccionismo simbólico mira más hacia abajo, hacia las situaciones que se pueden comprender en la interacción con el espacio de análisis. Para este autor dependerá de nuestra capacidad para usar “claves” que permitan pasar de unos contextos a otros, de cambiar sucesivamente entre los distintos niveles de realidad que podamos construir y sostener en las interacciones que suponen dominar los distintos registros de lo lingüístico y no lingüístico.

La definición de un marco de análisis nos permite comprender los actos de comunicación que se llevan en él, las expresiones, las emociones, las respuestas que damos en las situaciones pertenecen al marco pues éstas cambian al cambiar de un marco a otro, como ya citó Goffman respecto a lo que se muestra y oculta, lo que se asocia también a la formalidad e informalidad.

Considerando que esta tarea de comprensión simbólica busca ser congruente al intentar otras formas de conocer y saber en la región, el trabajo se presenta como se expone en la introducción, a manera de narrativa, pretendiendo el rompiendo con los esquemas rígidos que establecen un apartado para el cuerpo teórico-conceptual, otro para la metodología y otro que muestre la experiencia en el campo de trabajo, sin embargo por el enfoque de este trabajo, en este apartado haremos otra pausa para explicar lo que más adelante llevaremos a la práctica, el diseño de marcos para el análisis simbólico.

Como se ha podido observar hasta el momento, se ha hecho un breve recorrido histórico para comprender el surgimiento de la educación tradicional lo que permitió:

- El análisis genealógico de conceptos como educación tradicional, formal, no formal e informal, lo que propició analizar relaciones políticas, económicas, sociales que subjetivizan al ser humano.
- Bajo este marco de análisis pudimos articular lo anterior con el pensamiento decolonial, la sociología de las ausencias, el pensamiento de distintos autores que contribuyen al análisis crítico de las formas de promocionar la educación en un sistema mundo donde ha prevalecido la idea de una monocultura de saber, de producir, de relaciones sociales.
- Sin dejar de lado el por qué de este abordaje hemos ido recuperando a la UniTierra sus formas de organización, de lucha, creencias, filosofías, etcétera.

Estos pueden ser marcos de análisis que ayudan a comprender la diferencia entre educación formal y la no formal que se vive en la UniTierra, y sólo se cita como ejemplo de los pasos que se pueden seguir en un trabajo de comprensión sea de un concepto o de una idea. Más adelante aplicaremos este diseño de marcos para dibujar el entramado de donde surge el simbolismo del “zapatismo”. Para ello se presenta el esquema “A” que sirve como guía para explicar cómo se configura el símbolo desde un horizonte simbólico que está cruzado por la historia, las culturas, los antagonismos políticos, económicos, ideológicos y que lleva a la acción a los agentes de la UniTierra.

Pasando a otro representante del interaccionismo simbólico, encontramos que Mead (1976) destaca, como los anteriores autores, la interacción de relaciones entre individuo y sociedad, tomando al lenguaje simbólico como adaptación de los grupos humanos al medio y en la formación de la conducta inteligente que ha permitido a la especie humana crear su propio medio y no sólo adaptarse a él.

El trabajo de Mead (1976) sobre los símbolos y significantes es importante en el interaccionismo simbólico y en las vocalizaciones que se manifiestan a través del lenguaje, es en él donde se pueden observar los símbolos significantes. Esto se da cuando un símbolo que responde a un significado de la experiencia de un individuo evoca ese significado en otro; cuando llegamos a ello se habla de

lenguaje que se convierte en un símbolo significante y representa cierto significado, es así como se da el interaccionismo simbólico.

El lenguaje y, en general, los símbolos significantes provocan la misma respuesta en el individuo que lo recibe que en los demás, el lenguaje estimula tanto al emisor como al receptor. Un símbolo significante funciona mejor que un símbolo no significante en el mundo social. Desde Mead (1976:46) cuando comunicamos a otros nuestro disgusto, un reproche verbal de indignación funciona mejor que un gesto corporal. Los símbolos significantes hacen posible los procesos mentales, y espirituales. El pensamiento humano solo es posible a través de los símbolos significantes; Mead, observa al *pensamiento* como una conversación implícita o interna del individuo consigo mismo, de esta manera el pensamiento es un hablar con uno mismo.

Desde esta perspectiva de lo social ubica también al *significado* que observa como un proceso de la experiencia social (1976:77); no lo ve como fenómeno psíquico o una idea, para él el significado reside dentro del acto social:

“La significación surge y reside dentro del campo de la relación entre el gesto de un organismo humano dado y la subsiguiente conducta de dicho organismo, en cuanto es indicada a otro organismo humano por ese gesto. Si el gesto indica efectivamente a otro organismo la conducta subsiguiente (o resultante) del organismo dado, entonces tiene significación” Mead (1976: 75-76).

Mead (*ibid*) pone como ejemplo cuando alguien grita “fuego” en un teatro abarrotado, esto causará el mismo efecto en los receptores que el pretendido por el emisor. Analiza también a la *conciencia* y la explica como un proceso social: para él la conciencia no está ubicada en el cerebro, es funcional y no sustantiva, en cualquiera de los dos sentidos debe ubicarse en el mundo objetivo, pertenece al medio en que nos encontramos. Igualmente las imágenes mentales son fenómenos sociales; las imágenes las considera símbolos que desempeñan un papel muy importante en el pensamiento y pertenecen al medio.

El *self* es uno de los conceptos más importantes en Mead, quien lo ve como la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto, tiene la

particularidad de ser tanto sujeto como objeto y también presupone un proceso social, surge con el desarrollo y a través de la actividad social y las relaciones sociales; afirma Mead que cuando el *self* se ha desarrollado, puede seguir existiendo en ausencia del contacto social, pone como ejemplo el caso de Robinson Crusoe (1976:139), quien mantiene actitudes que ha interiorizado en su historia de vida. El *self* es visto como un proceso mental que se observa como proceso social ya que se sitúa en los procesos sociales y en la experiencia social:

“Cuando reacciona a aquello mismo por medio de lo cual se está dirigiendo a otro, y cuando tal reacción propia se convierte en parte de su conducta, cuando no sólo se escucha a sí, sino que responde, se habla y se replica tan realmente como le replica a otra persona, entonces tenemos una conducta en que los individuos se convierten en objetos para sí mismos” Mead (1976:139).

Para que se desarrolle el *self* el mecanismo que se usa es la reflexión, o la capacidad para ponernos en el lugar de otros y de actuar como lo harían ellos; a partir de este proceso las personas pueden examinarse a sí mismas al igual que otros los examinan, por lo que es mediante la reflexión que el proceso social es internalizado en la experiencia de los individuos implicados en él. En síntesis, la condición del *self* es la capacidad de los individuos de salir fuera de sí para evaluarse a sí mismos, desde el punto de vista del grupo social en su conjunto que provee al individuo la organización y las funciones que éste puede adquirir en primera instancia a través del juego cuando se es niño, en el que aparece a jugar “como si” fuera un maestro, una enfermera, etcétera. Para Mead es en la etapa del deporte en el que están involucradas una serie de personas, es una etapa en la que el niño adopta un papel en el que tiene que tomar el lugar de cualquier otro:

“Si se encuentra en la tercera base de un partido de beisbol, tiene que tener involucradas las reacciones de cada posición propia, tiene que

saber qué harán todos los demás a fin de poder seguir con su propio juego” Mead (1976:151).

En la etapa del juego los niños no constituyen grupos organizados porque juegan a representar una serie de papeles determinados, por lo que carecen de personalidades definidas y en la etapa del deporte se comienza a manifestar la organización y a perfilarse la personalidad, los niños son capaces de funcionar en grupos organizados y de determinar lo que harán dentro de un grupo.

Esta etapa del deporte contiene uno de los conceptos más importantes de Mead, “el otro generalizado” que refiere como la actitud del conjunto de la comunidad o en el ejemplo del beisbol, la actitud del reconocimiento de los roles de los otros, del equipo. Esto es importante para el *self* porque sólo en la medida en que adapte las actitudes del grupo social organizado al cual pertenece hacia la actividad social organizada, cooperativa, o hacia las actividades en que ese grupo está ocupado, sólo en esa medida desarrollará un *self* completo. Así al evaluarse no lo hace solo con otros determinados sino a través del otro generalizado. Esto hace posible el pensamiento abstracto y la objetividad, lo que permite así mismo el desarrollo de las actividades grupales organizadas.

En Thomas (1979), al igual que en los demás teóricos del interaccionismo simbólico, encontramos el carácter social de la interacción humana: las interacciones humanas deben verse en lo social y en marcos históricos concretos donde se llevan a cabo acciones como producto de los motivos e intenciones de los actores. Thomas (1979:159) utilizó un enfoque situacional como centro de su propuesta: para él la definición individual de la situación es la unidad crítica en la explicación de la conducta social, expresa que se cambia el por qué de la conducta –sus causas orgánicas- al cómo se comportan los individuos en situaciones específicas –la observación, medida y comparación-.

Thomas señala que la situación se compone de tres elementos diferenciados: valores, actitudes y definición de la situación: los valores son los objetos sociales relevantes a la conciencia del actor que surgen de los sectores institucionalizados de la sociedad y son relativamente objetivos. Las actitudes son aquellas preexistentes en el actor con respecto a los objetos sociales relevantes,

surgen en las experiencias previas del actor y son subjetivas. La definición de la situación, es el entendimiento que tiene el actor de los valores, las actitudes y las condiciones del entorno. El actor se comporta “como si” fuera tal como lo define, por lo que la definición de la situación es el elemento más fiable para las predicciones de la conducta.

El individuo actúa hacia las cosas según el significado que éstas posean para él a través del contacto personal y la socialización anterior. Thomas (1979) no da prioridad al significado social o al individual, los ve en tensión donde el individuo lucha por autoexpresarse y la sociedad por controlarlo, con ello se produce la evolución personal, la personalidad como un proceso dinámico no como esencia. Sin embargo Thomas da primacía a las explicaciones psicológicas (definición de las situaciones por los individuos); no considera al individuo como totalmente socializado sino sólo a medias, pues cosas tales como los roles sociales, formas de la estructura social o sistemas de creencias permanecen fuera de él. Aunque pueden coaccionarlo y él se someta a ellas no están en su interior.

Mucho es lo que podemos seguir recuperando del interaccionismo simbólico, pero no abundaremos más y nos quedaremos con las ideas y conceptos planteados, porque con ello se recuperan elementos centrales para el abordaje del horizonte simbólico que se intenta comprender, sobre todo de la creación de marcos de análisis, de las formas de cohesión e integración de un *self* completo a partir de la reflexión de los actos en la vida social, aspecto que muchos vivimos cotidianamente en la práctica del seminario de los jueves en la UniTierra que nos llevan a profundas reflexiones sobre los otros y sobre nosotros mismos lo que alude a nuestro *ser* y hacer social.

En los siguientes párrafos encontramos una articulación del trabajo ya descrito y los pasos que pueden contribuir a desentramar los símbolos y significantes que circulan en la UniTierra, destacando un símbolo que he logrado distinguir.

Pensando en el carácter de esta labor de comprensión, han sido tomadas diferentes posturas de los teóricos del interaccionismo simbólico, de Blumer (1975:70) tomaremos la *exploración* como el mecanismo para familiarizarse *in situ*

con aquello que se intenta comprender, acercándose los significados que los actores ponen en sus actos de comunicación y acciones y de esta manera entrar en sus mundos. Al familiarizarse con ese mundo tal y como se presenta, pueden distinguirse códigos de comunicación y ser objetivados. Pero no sólo eso, el estar con los otros nos permite establecer comunicación desde sus lógicas y visiones del mundo, es agudizar la mirada, el oído los sentidos todos que nos permitan un diálogo respetuoso con el otro, el diálogo a través de gestos, de emociones, silencios, posturas, enojos, es la captura de la vida de un lugar que sólo puede darse si se está en ese lugar, esto parece simple, pero es más que eso, porque va a la profundidad de la vida cotidiana de una universidad de educación no formal que quizá puede escribirse o explicarse desde conceptos, pero que éstos jamás lograrán capturar las emociones, el clima que se vive en el espacio que se quiere comprender, eso sólo se da en acto colectivo con los que lo viven, solo ellos expresan esa experiencia, nadie más y para comprenderlo se debe estar *in situ* y comprometerse con el sitio.

El segundo paso es *la inspección* que se puede entender como un análisis hondo del contenido empírico de los elementos analíticos, esto debe realizarse desde diferentes perspectivas. Esta propuesta para Blumer no es un protocolo y deberá considerarse como una tarea flexible, creativa, imaginativa y libre de tomar nuevos rumbos. Para entrar en la idea que propone la inspección, tendremos que pensar que todos los pasos que demos desde la formulación de la pregunta inicial sobre si la educación no formal en la UniTierra representa ¿una alternativa que fortalece la región, su cultura e historia?, hasta la aclaración de conceptos, la búsqueda de documentos que nos aclaren la filosofía amerindia, la historia educativa indígena, etcétera, estos aspectos parten de la experiencia –que se toma en la exploración-, esa experiencia que se vive en la UniTierra y que nos lleva al análisis de sus maneras de organización, rituales, ideas, y en este sentido, la experiencia actual de ese espacio educativo tiene una historia, se sostiene y surge en la contradicción, se presenta como una forma de vida para grupos indígenas que no son atendidos por múltiples razones en otros espacios educativos o por voluntad propia no quieren acudir ellos. Esta universidad tiene

sus razones de existencia, un sentido de vida, y eso es lo que buscamos comprender a través de la inspección: qué sentido tiene su discurso, sus rituales, su producción simbólica, por qué actúan así, quiénes son, de dónde salen. El sentido y el dato (recuperado de la experiencia) van juntos, pero demandan comprensión, análisis, eso es lo que estamos haciendo y mostrando en este documento, intentado realizar un análisis conviviendo con los otros para comprender la profundidad de los movimientos sociales que se dan en una región y de esta manera dar a conocer que existen realidades otras que se presentan en la geografía de nuestro país y que pueden ser alternativas valiosas de vida en conjunción, en correspondencia y reciprocidad con el todo que nos rodea, por ello la importancia de la inspección.

Siendo congruente con el interaccionismo simbólico se puede hablar desde la experiencia inmediata en el contexto de la UniTierra, que se ha realizado una exploración, lo que ha permitido tener elementos de descripción (del lugar como espacio físico y de las interacciones simbólicas que se viven en el seminario de los jueves, en la que se profundiza en el siguiente capítulo) e ir configurando el campo de la inspección y análisis que definitivamente conduce al abordaje desde diferentes posiciones y perspectivas y a la necesidad de tomar otros caminos que la comprensión de la región y su horizonte simbólico exige.

Esto nos lleva en primer momento al carácter central de la corriente teórica que se ha elegido como herramienta de apoyo, a la interacción entre la vida social macro y la situación microsociedad Thomas (1979). Es prioritario reconocer que las acciones del grupo se mueven en estos niveles: no se podría entender el surgimiento de la UniTierra fuera del contexto histórico y cultural en el que emerge –por ejemplo la vida indígena a partir de la colonización española, la presencia del saber de Occidente y su clasificación del mundo, las razas, entre otros- su intención e intereses radican en parte en ofrecer un espacio educativo crítico-ético a grupos indígenas, proponiendo una enseñanza vernácula que responde a un contexto histórico regional y local específico.

Lo anterior orienta el hacer investigativo al enlace de la propuesta de Goffman (1988) de crear uno o varios marcos de análisis que permitan observar

las acciones grupales en un espacio; marco que se ve indisolublemente ligado a otros como el histórico-cultural, político, educativo y religioso, porque la UniTierra tiene una filiación con el símbolo Ejército Zapatista de Liberación Nacional –que busca la autonomía de los pueblos indígenas y grupos excluidos en el mundo, entre otras luchas que sostiene en su filosofía y discurso-, con la iglesia católica y la Teología de la Liberación que tiene como intención la reivindicación de los pobres y marginados.

El tejido no queda en eso ya que nos vemos en la necesidad de unir los puntos de distintos marcos, conceptos y otros aportes teóricos; se puede citar como ejemplo de una nueva conceptualización y presencia teórico-filosófica distinta al interaccionismo simbólico, al pensamiento decolonial en el marco de análisis que se plantea en el esquema “A”.

1.6 Generación de los signos y símbolos histórico-culturales

El EZLN como signo y el zapatismo²³ como producción simbólica tienen un significado muy importante para el mundo de la UniTierra; en todas las sesiones del seminario de los jueves se enuncia al zapatismo; esta enunciación va acompañada de conceptos, filosofías, pensamientos, ideas como: buen gobierno, , la dignidad, mandar obedeciendo, historia, que caben en el buen vivir que sostiene la lucha zapatista; así mismo se presentan otros como decolonización, autonomía y resistencia, que es necesario develar y entender desde posturas de análisis filosóficas, de poder y de interacción que los orientan a la acción social.

Para comprender al zapatismo como símbolo recreado en la UniTierra, vemos el cruce de una historia donde los grupos -citando a Blumer (1975)- se confrontan a una realidad que los hace actuar de una manera y por lo tanto a producir (o reconstruir) sus signos y significantes. Este actuar se da en un escenario Goffman (1988), en él se configura un yo en relación a los otros (el otro generalizado de Mead 1976), también se da la lucha entre un yo creador que

²³ Simbolismo que se asocia al símbolo Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN y su estrella roja), ejército que declara en 1994 la guerra al Estado en favor de la autonomía de los indígenas de Chiapas y de un mundo donde exista el buen vivir.

busca su autonomía y fortalecer su organización grupal y un *mí* socializado Blumer (1975).

Las emociones, las representaciones sociales configuradas en esta interacción social que se presenta en la UniTierra, surgen; se dan actos de pensamiento, de reflexión, de análisis sobre sí mismos, los actores se cuestionan si se está en lo correcto o no, se desarrolla el *self* de acuerdo a Mead (1976). Existe un movimiento entonces entre lo objetivo y lo subjetivo, lo determinado y lo indeterminado, entre lo psicológico individual y las prácticas sociales, pero nos interesa ir más allá en este trabajo, pasar las disciplinas y buscar la voz de los otros -que se expresa en el seminario- su experiencia, sentimientos y sabiduría, eso es lo más valioso y a lo que nos avocaremos principalmente en el proceso de construcción de este trabajo.

Ante la turbulenta y a veces abrumadora realidad del mundo que se dialoga en la UniTierra, se distinguen confrontaciones, luchas por territorios, surgen conceptos que aluden a los que son desterrados (desterritorializados) - antes por la colonización española, hoy por el Estado y las transnacionales-, a los que se les manda a la periferia de la periferia: los indígenas, los campesinos pobres. Se llega a la necesidad de explicar desde relaciones de poder a los excluidos y encontramos a la teoría sobre el territorio, que lo estudia y conceptualiza como un lugar donde se generan subjetividades y disputas, donde el poder económico, político, ideológico hace presencia y entra en lucha por los territorios con objeto de explotación de recursos. En esta interacción se imponen lógicas culturales, ideologías capitalistas, nuevas tecnologías y modelos para producción agrícola como el monocultivo -que de acuerdo a la propuesta de agroecología que se trabaja en la UniTierra, relacionada con las formas de cultivo que practican las culturas indígenas de América Latina- hoy por mucho muestran que no han dado resultados en producción alimentaria y en cuidado del medio²⁴.

En esta trama del interaccionismo simbólico, recurriremos a otros marcos de análisis que contribuyan a explicar lo particular desde lo contextual, por lo que

²⁴ Mançano E., conferencia “El Movimiento de los Sin Tierra (MTS), Gobierno de Lula y agronegocio, territorios en disputa”, 24 de junio, 2010, Cidesi-UniTerra Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

se deben tomar otras experiencias, filosofías, teorías, pensamientos otros, que abordan lo que esta corriente toca pero no profundiza: las tensiones y antagonismos de la vida social que llevan a los agentes a producir nuevos lenguajes, símbolos y nuevas formas de organización, cuestión que plantearemos a través de la teoría sobre el territorio y el pensamiento decolonial al final de este capítulo.

Con el objeto de aclarar las ideas expuestas y contar con una guía que oriente los sucesivos pasos, se presenta el esquema “A”, que puede ser flexible, ya que un marco puede interactuar con otros de acuerdo a sus posibilidades y alcances.

En este esquema observaremos un horizonte simbólico compuesto por diferentes marcos que serán analizados con la finalidad de develar uno de los símbolos que circulan en la UniTierra EZLN. En el centro del cuadro se encuentra el signo EZLN representado por una estrella roja del que se desprende el símbolo zapatismo que la UniTierra ha recreado. Para entender este horizonte simbólico debemos partir de la idea de pensarlo como una creación histórica-cultural, por lo que en primera instancia podemos ubicar de izquierda a derecha el marco del contexto histórico-cultural de la UniTierra, en este marco analizaremos parte del contexto geográfico-histórico en que tienen presencia los grupos indígenas, distinguiendo las expresiones culturales, políticas, ideológicas, los antagonismos y contradicciones que se han vivido y viven en este territorio.

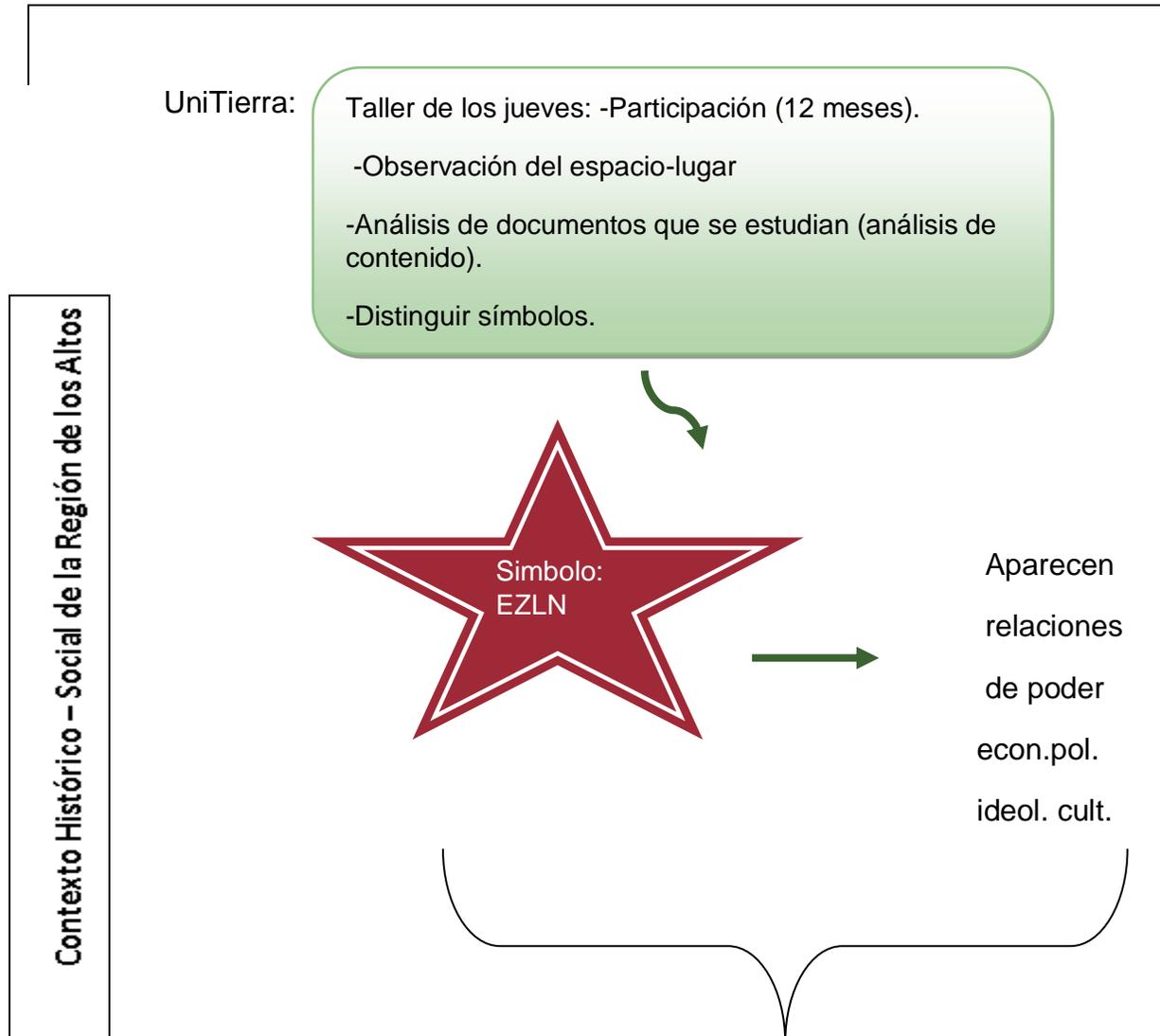
Lo anterior obedece a la necesidad de entender los antecedentes históricos de la universidad en cuestión. En el segundo marco ubicado en la parte superior, se observa la necesidad de conocer a la UniTierra, los sentidos de sus prácticas y sobre todo la actividad, la interacción simbólica que se presenta en el seminario de los jueves, lo que nos conduce a distinguir sus signos y símbolos, en este caso el EZLN su símbolo zapatismo y su fundamentación filosófica de buen vivir.

Por el enfoque de esta investigación la distribución de estos marcos de análisis se acompañan del análisis de conflictos, de relaciones de poder, de luchas por el territorio, por preservar las culturas regionales, defender sus cosmovisiones

de la vida, distintas a las que el mundo moderno ha implementado como una geopolítica que opera en gran parte del mundo trastocando los espacios locales.

Atendiendo este cruce de antagonismos históricos en las relaciones sociales de este horizonte simbólico, en el último marco se recurre a la teoría del territorio, al pensamiento decolonial que reafirma una filosofía de la América indígena, porque el estudio de esta teoría, pensamientos y filosofías favorece la comprensión amplia de la interacción articulada de estos marcos y su reflejo en las producciones simbólicas de la UniTierra.

Como todo marco este presenta limitaciones que se subsanarán a través de las narrativas de hechos históricos, de la reflexión de las interacciones humanas en el contexto geográfico de la UniTierra, de su historia y acción actual.



Para comprender este horizonte simbólico: se abren otros marcos de análisis del: pensamiento decolonial, de la teoría del territorio y la filosofía amerindia.

En referencia al esquema y a la necesidad de verlo de manera flexible, podemos pensar en que el marco de análisis desde la teoría del territorio y el pensamiento decolonial pueden interactuar con el marco de la UniTierra, porque su actividad surge a partir de la necesidad de atención a grupos indígenas que han sido históricamente despojados, desterritorializados de un espacio por la expansión de los imperios y su práctica colonizadora que ha impuesto una ideología dominante que subordina a las culturas locales. La creatividad es un elemento indispensable para este trabajo en que las distintas dimensiones que componen un organismo social, interactúan entre ellas en niveles de macro-microsocial, micro-microsocial, por lo que es indispensable pensar la tensión existente entre realidad-teoría-método y la complejidad que esto constituye.

Ardua es la tarea de quien intenta sumergirse en los mundos subterráneos de las interacciones humanas, el tejido obliga al diseño de una puntada con hilo fino si se busca expresar su más íntima composición –aunque solo sea una parte - y articulación con distintos marcos de la esfera de lo social.

En este sentido, el símbolo EZLN en la UniTierra requiere ser desdoblado desde su fundamentación teórico-filosófica, porque en él se unen pensamientos, prácticas históricas de los pueblos originarios de buen vivir, de equilibrio y respeto con la naturaleza y porque de éste símbolo se derivan otros que sostienen y acuerpan las prácticas, intereses e intenciones grupales. Como un referente a esta idea, se encuentra la filosofía del buen vivir que para los zapatistas habla de posibilidades otras de relación entre seres vivos en los que se ve la complejidad y correspondencia del todo. En esta visión aparecen rasgos histórico-genealógicos que se contemplan en el pensamiento de la decolonialidad, que muestra la necesidad de dar cuenta de lo que ha acontecido al ser a partir del pensamiento moderno y la necesidad de pensarlo en equilibrio con la naturaleza, con la tierra, el

cielo, el agua, evitando degradación de la naturaleza y del hombre. Para intentar comprender el símbolo (EZLN), lo simbólico (zapatismo) y lo que da origen a la filosofía amerindia (buen vivir), se recogen fragmentos de realidad histórico-cultural, sabemos que mucho quedará fuera en este análisis porque el mundo de lo simbólico es interminable, sin embargo debemos poner límites y aclarar los marcos de análisis que tomaremos a fin de evitar la confusión y la infinitud del trabajo de comprensión.

Dentro de los marcos de análisis que se proponen (ver esquema A) podemos observar uno que considera el aspecto histórico que genera el surgimiento de esta universidad; en él aparecen –como veremos en el siguiente capítulo- rasgos del contexto, la economía, la política y la cultura. El análisis de este marco es indispensable, para entender el surgimiento del EZLN, el zapatismo y su filosofía del buen vivir y lo analizaremos en el capítulo siguiente ya que es en la experiencia de la vida cotidiana donde surgen las contradicciones y las respuestas a éstas como señala Blumer (1975) y lo sabemos quienes nos preocupamos por la comprensión de la vida social en un plano de la complejidad y transdisciplina, la flexibilidad y la creatividad deberán acompañar esta práctica.

I.7 Teoría del territorio y pensamiento decolonial

El estudio del territorio puede ser comprendido desde distintas perspectivas una de ellas es como configuración del Estado Nación, ya que éste no podrá existir en tanto no tiene espacio (territorio) en el que pueda asentar sus límites e intenciones políticas (a través de instituciones, normas, leyes). Aunque el Estado Nacional es un tema que nos importa con motivo de esta investigación, no nos detendremos en el análisis del territorio y el Estado en sus aspectos jurídicos; lo que nos interesa destacar de esta propuesta teórica del territorio son las relaciones de poder, la lucha y antagonismos a partir de intereses que buscan prevalecer como hegemónicos y de esta manera subordinar a otros; estas manifestaciones del poder se anudan a la historia y cultura de pueblos que han

sido desterritorializados como es el caso de los grupos indígenas en México y específicamente en Chiapas²⁵.

Para profundizar en esto tomo la propuesta teórica que Raffestin (1980) hace sobre el territorio; para este autor el territorio se relaciona con su estructura en la que se articulan relaciones de poder, que para una formación social son factores esenciales que organizan el espacio social. Esta idea alude al materialismo histórico cuando sostiene que cada modo de producción requiere conseguir una articulación espacial que le conviene para sostenerse como tal (Sánchez 1992). El materialismo histórico (Harnecker, 2000) distingue que en una estructura social, el modo de producción representa una articulación de relaciones sociales que se establecen dentro de un espacio, en el cual los diferentes actores interactúan con el fin de alcanzar los objetivos deseados en las relaciones de poder; esto puede ser visto en dimensiones de poder económico, político e ideológico (lo que representa la superestructura político-ideológica). Esta articulación se da a partir del modelo de producción, administración y apropiación del valor excedente, propio de la formación social vigente en cada momento, a partir del espacio social previo, que transforma un espacio físico de acuerdo con esta articulación; en nuestro caso hablaremos de un modo de producción capitalista cuyo modelo económico se fundamenta en la propiedad privada.

Debemos considerar así mismo que los espacios se particularizan de acuerdo con el entorno físico y con una articulación social previa, lo que da como resultado múltiples variantes en su transformación y producción; estas transformaciones espaciales se dan a través de la cultura e historia de los agentes sociales quienes toman en cuenta las características físicas del espacio y las articulaciones territorialmente históricas que se han producido y concretado

²⁵ Cuando nos interesa acercarnos al porqué de los símbolos que crean y/o recrean los grupos humanos volteamos la vista a su historia. Y en la historia que se narra día a día en la UniTierra se habla del despojo, del desprecio y la represión que viven los pueblos indígenas de América y específicamente los de Chiapas, las dificultades que enfrentan por practicar sus costumbres, sus formas de abordar la educación, por manifestarse libremente, por lo que se habla del territorio guiado por la matriz colonial que continua imponiendo en los distintos territorios sus formas de organización social, de acuerdo a Mignolo (2010), se puede resumir viéndola desde su: Control de la economía, de la autoridad, del poder, de la naturaleza y sus recursos naturales, del género y la sexualidad, y por el control de la subjetividad del conocimiento.

materialmente (Sánchez, 1992), aunque en el contexto macro social exista un modelo que se impone y trastoca de distintas maneras el entorno local.

En resumen y como ya mencionamos citando a Boisier (1988), para entender el espacio (como región) debemos unir su constitución física y su organización social; esto permite pensar los tipos de producción, relaciones y supervivencia de los grupos y de esta manera se distinguen los polos de desarrollo, centros de reunión, formas de intercambio de relaciones de producción que matizan el espacio y presentan al poder de distintas maneras, como por ejemplo, a través del análisis de jerarquías espaciales donde espacios ganan influencia y otros pierden significación. Este proceso es dialéctico porque su funcionamiento es siempre dinámico, en movimiento, en recreación histórico-social que construye y resignifica el espacio; en este sentido, el territorio se convierte en el factor articulador general de las relaciones.

El modelo de producción nos ayuda a comprender la generación de la producción, acumulación y apropiación de los excedentes, por tanto aparecen relaciones políticas de legitimación Weber (1986), de la apropiación y transformación. Aquí adquieren su papel y dimensión la política, la ideología, la religión, la cultura y las relaciones interpersonales, de modo que no quedan marginados del modelo de espacio-territorio. En cada territorio, la formación social representa la articulación dinámica y dialéctica, las contradicciones se viven, las pugnas entre grupos por la hegemonía hace que aparezcan luchas por los intereses particulares (Santos, 2000).

Una de las especificidades de esta formación económico-social basada en la hegemonía, con base en el predominio de la política, es la presencia de instituciones débiles, lo que provoca que la política informal (la no reglamentada), cobre gran importancia en los espacios de poder. Los cacicazgos, caudillismos, los liderazgos morales, las redes informales de poder, los grupos militares y paramilitares (sobre todo donde existen manifestaciones contrahegemónicas al Estado) han ocupado un papel central, no sólo en la construcción de espacios políticos, sino también en la forma en cómo se construyen los espacios de poder económicos y sociales. Por ello resulta necesario analizar la injerencia de los

actores políticos informales en la construcción del territorio. En ese sentido y por la empresa que nos ocupa, es importante tomar en cuenta en Chiapas la presencia del EZLN que propone la autonomía de territorios indígenas, lucha fundamentada en la explotación y desterritorialización de los pueblos indígenas.

El movimiento zapatista que se ubica en el territorio del estado de Chiapas, ha modificado los distintos espacios de este territorio (y puede hablarse de un movimiento transnacional porque su impacto ha promovido otros movimientos en Europa²⁶ y Asia por ejemplo), en las vertientes económicas, políticas, ideológicas, culturales y educativas, por citar algunos alcances. Este movimiento rebelde ha desvelado relaciones de poder históricas y propiciado también nuevas formas de represión a los pueblos indígenas y sus territorios como veremos en el siguiente capítulo.

El interaccionismo simbólico argumenta que los grupos sociales viven en pugnas que los llevan a la necesidad de agruparse, de crear símbolos que les permitan dar respuesta (accionar) a la opresión, de acuerdo a sus intereses; por esta razón se ha recurrido a la teoría del territorio.

Si es nuestro interés penetrar en la configuración del símbolo zapatismo y su propuesta de buen vivir, la mirada vuelve a lo histórico del poder local a partir de las pugnas entre grupos, para comprender la organización corporativa a partir de un sistema hegemónico que no permite la posibilidad de que otros tengan avances de acuerdo a sus propios intereses (por ejemplo la autonomía de los pueblos indígenas), es necesario por tanto, entender el predominio del centro (hegemonía) y las formas de lucha de los grupos periféricos para distinguir contradicciones y la generación de relaciones antagónicas, por lo que se debe observar no sólo a lo que es manifiesto, formal y reglamentado, sino a lo que es informal, implícito, no reglamentado e incluso ilegítimo e ilegal, todo ello es constitutivo del territorio de acuerdo a Ibarra (2004). En este sentido, el control o la influencia de un grupo político sobre el territorio local tiene dos dimensiones de análisis: primero, que exista una articulación entre poderes en este caso federal, estatal y local, lo que fundamenta la fuerza-base de grupos contrainsurgentes en

²⁶ Como el movimiento: "Ya Basta" que se establece en Italia, y la 6ª Internacional que funciona en distintos espacios de Europa, África y Asia, por citar algunos.

el caso del zapatismo y segundo, cómo se articula este antagonismo con la dimensión macrosocial, económica, política, ideológica.

Raffestin (1980) señala que es el territorio el espacio en el cual se ha desarrollado el trabajo humano, lo que constituye un lugar de relaciones marcadas por el poder. Son aquí los actores quienes territorializan el espacio. Ellos producen territorio partiendo de esa realidad primera que es el espacio y lo reproducen en reterritorializaciones sucesivas que se valen de ese mismo territorio y que expresan siempre relaciones de poder renovadas como es el caso de los municipios autónomos zapatistas. Para este autor territorializar es proyectar un sistema humano de intenciones sobre una porción de la superficie terrestre. Esta proyección es un proceso dinámico y el territorio se renueva permanentemente en un proceso continuo de territorializaciones, de desterritorializaciones y de reterritorializaciones, donde se presentan las relaciones de poder.

Cuando los grupos de un territorio viven bajo amenaza de desterritorialización, su cohesión adquiere nuevos valores, se crean símbolos con significantes que le dan sentido tanto al individuo como al grupo podemos hablar de un fortalecimiento del yo y el nosotros, lo que permite entre otras cuestiones recuperar y revalorizar una identidad ligada al territorio, a su historia y cultura.

La desterritorialización es un fenómeno que está lejos de ser propiedad exclusiva de este momento histórico: los tiempos de la colonia ya habían introducido (y continúan haciéndolo) el quiebre entre cultura y territorio (por ello cabe el pensamiento decolonial). La desterritorialización hace referencia a la creciente circulación de bienes y capitales sociales de valor patrimonial que comporta el riesgo de pérdida del propio territorio como soporte y sentido de determinadas prácticas culturales. También puede entenderse como la imposición de factores endógenos extraterritoriales que hacen que los grupos originales dependan de sus intereses y decisiones y dejen atrás sus formas de relación y decisión Claval (1982).

De los estudios sobre territorio se pueden tomar diversos elementos que podemos analizar, por ejemplo la economía, el espacio renovado, la invisibilidad de espacios, del espacio y la globalización, entre otros muchos aspectos valiosos,

sin embargo lo referido en este apartado es lo que ayudará a comprender cómo los antagonismos en un territorio derivan en la necesidad de agruparse y fortalecer lazos de comunicación simbólica que llevan a los grupos a matizar su espacio con actos impulsados por sus propios intereses, deseos, historia y cultura.

Retomando a Wallerstein (2007) y Baudrillard (1989) en la UniTierra se presenta el pensamiento antisistémico que quiere (y la da en muchos sentidos) dar la espalda al consumo (material y espiritual), y a cualquier forma de gobierno instituida en el mundo capitalista, por ello a continuación se exponen algunos elementos teórico-filosóficos del pensamiento decolonial que será como ya se puntualizó, uno de los hilos que ayudará a crear otro marco de análisis que incluye al zapatismo y el buen vivir.

Mignolo (2009) apunta que el pensamiento decolonial surgió y continúa gestándose en diálogo conflictivo con la teoría política de Europa, para Europa y de ahí para el mundo; para él este pensamiento es *crítico* en otra genealogía de pensamiento, (Mignolo 2009:659). Este pensamiento es crítico en disenso con Europa y difiere del proyecto poscolonial porque este sigue el corte posestructural de Foucault, Lacan, Derrida, que habla desde Occidente, para Occidente y el mundo sin considerar la diversidad que existe el mundo.

Para Mignolo (2010), el pensamiento decolonial emerge en la fundación de la modernidad/colonialidad²⁷ como su contrapartida y nace en América en el pensamiento indígena y afrocaribeño, para continuar en Asia y África por la guerra fría y el ascenso de Estados Unidos; pero el giro decolonial se da con Aníbal Quijano, quien propone una crítica a la racionalidad/modernidad y la necesidad de desprenderse de las vinculaciones de esta racionalidad/modernidad, porque para él, es la instrumentalización de la razón del poder colonial lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad; por ello, propone como alternativa la destrucción de la colonialidad del poder mundial Quijano (1992).

²⁷ Para Mignolo (2007b), el imperialismo/colonialismo representan dos caras de una misma moneda, ambas están vinculadas con el mercantilismo, el libre comercio y la economía industrial [...] caracterizan momentos específicos de la historia; mientras que la modernidad/colonialidad se refiere más bien a un conjunto de principios y creencias en los que se enmarcan ciertos imperios.

La decolonialidad para Mignolo (2010) nace en el propio periodo colonial de manera “natural” en los virreinos hispanicos, en el Anáhuac (región de América Central y Tawantisuyu (Sudamérica) entre el siglo XVI y comienzos del XVII y en las colonias inglesas; el primer caso lo ilustra Poma de Ayala, en el virreinato del Perú, quien envió su obra *Nueva Crónica y Buen Gobierno* al rey Felipe III, en 1616; el segundo caso es el de Otabbah Cugoano, un esclavo liberto que publicó en Londres, en 1787 su tratado “Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery”, ambos son tratados políticos decoloniales que por la colonialidad del saber no llegaron a ser discutidos con la política hegemónica de Maquiavelo, Hobbes o Locke, de acuerdo a Mignolo (2010); es en estos hechos históricos de relaciones de poder que Mignolo ve la urgente necesidad de hacer esta genealogía de la decolonialidad, porque no se trata del desprecio del saber del otro de Occidente, reconocido y promovido desde Occidente para el mundo, sino de la trascendencia de las relaciones intrínsecas de poder que estos hechos históricos conllevan y que han llevado a la naturalización de un saber, un discurso, un actuar que el mundo ha venerado. Cuando Mignolo propone hacer genealogía de los saberes, está haciendo la invitación a mirarnos como hombres y mujeres que podemos reconvertir la historia, las formas de hacer conocimiento, es la posibilidad de mirarnos como humanos y reformular la historia museificada del mundo del saber y hacer moderno.

Tomar al pensamiento decolonial en este trabajo sobre la UniTierra, responde a su manifestación del poder histórico que desvela posiciones geopolíticas, que reconfiguran los territorios y las subjetividades de los grupos asentados en ellos, esto se vincula con la propuesta de análisis de la teoría del territorio y el interaccionismo simbólico por distintas razones, entre ellas, los antagonismos entre grupos que generan formas de comunicación y creación simbólica que les permite identificación y cohesión para el fortalecimiento de la resistencia. Podemos decir que este pensamiento representa parte de la base de la filosofía del zapatismo y del buen vivir, que se trabaja en la UniTierra, sobre todo porque se plantea en la práctica un pensamiento crítico que nos sitúa frente a un problema de dominación histórica y a la vez propone una nueva configuración

del ser, del hacer y saber, distante al pensamiento moderno, es por tanto un desenganche epistémico respecto a la realidad material y subjetiva que la modernidad y el sistema capitalista han impuesto en los territorios del mundo.

Lo anterior se ha podido comprender en tanto observamos la enunciación de conceptos como “buen gobierno”, “mal gobierno”, “mandar obedeciendo”, “mundos otros”, “pensamientos otros”, “un mundo donde quepan todos los mundos”, entre otros conceptos que en principio se creía eran producían en la propia experiencia del grupo insurgente zapatista actual, pero, hoy rescatando la historia-genealogía del pensamiento decolonial, se comprende que podemos distinguirlos en procesos de comunicación histórico-sociales-culturales desde la relaciones de poder, saber y subjetivación que se impusieron en América y África en la colonización europea (española-inglesa), de la cual aún se tiene la “herida abierta” de acuerdo a lo que argumenta Mignolo (2010) .

Siguiendo con el pensamiento decolonial, Guamán y Cogvano (1616), abrieron a decir de Mignolo (2010) las puertas del *pensamiento otro* a partir de la memoria del Tawantisuyu y la experiencia y memoria de la esclavitud del Atlántico, y nadie de los escritores escribió como ellos desde el espacio y las experiencias de la herida colonial infligida a indios y negros (como eran clasificados), porque hablaron desde su propia visión de sometidos. La idea del *pensamiento otro* se puede entender desde el desprendimiento epistémico que plantea Quijano (1992), el desprendimiento es apertura a nuevos saberes, el rompimiento de dicotomías naturalizadas como el hombre y el animal; no se trata de nuevas verdades (aletheia) sino de otros lugares: los lugares de la memoria colonial las huellas de la herida colonial, Mignolo (2010). El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de las formas de vida otras (economías otras, teorías políticas otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial, por ello hablamos en renglones anteriores del poder, saber y subjetivación. Se trata de la decolonialidad del poder (de la matriz colonial del poder). Es lo que Quijano (1992) llama la decolonización epistemológica, que da paso a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y significaciones como la base de

otra racionalidad Quijano (1992:447); en términos del zapatismo a un mundo donde quepan todos los mundos Muñoz (2003:125).

En el trabajo “La Nueva crónica” de Guamán Poma (1616, citada en Mignolo 2009), se presenta el potencial epistémico y decolonizador, porque el autor comprendía desde la perspectiva del sujeto colonial (formado y forjado en Tawantinsuyu) y no desde el sujeto moderno. Lo que proponía Guamán era un buen gobierno basado en una nueva crónica y lo hacía desde el cristianismo, desde un nivel lógico-epistémico ya que el cristianismo en Europa sería la versión regional de ciertos principios que afectan a la conducta humana, establece principios para la convivencia, para el buen vivir Mignolo (2009:667). Guamán hace una crítica de todos los grupos humanos: indios, castellanos/as, moros/as, negros/as, presentes en la colonia (identificando también sus virtudes), propone el “buen gobierno” como un lugar de convivencia y la superación de la diferencia colonial (política y demográficamente), el giro decolonial surge como un giro geo y corpopolítico frente a la teopolítica.

Contrario a Tomás Moro que ubica su utopía en un no lugar, Guamán construye una topía en un lugar que ha sido desplazado (podemos decir desterritorializado) por los castellanos, es de acuerdo con Mignolo (2009:668), una razón fronteriza y de pensamiento decolonial porque Tawantisuyu significa “los cuatro lados o rincones del mundo”. De acuerdo al diagrama de este lugar imaginen las 4 diagonales de un cuadrado (sin los cuatro lados sólo las diagonales): los cuatro espacios formados por las diagonales son los cuatro *suyus* (parcialidad, provincia) o espacios significativos en la estructura y jerarquías de los incas, el centro es el incanato y lo ocupaba Cuzco; y en las zonas o pueblos del incanato, todos ellos organizados en Tawantisuyu, se ubicaba el pueblo en cuestión. En este estudio el rey Felipe III se ubica en el centro del Tawantinsuyu, luego Guamán distribuyó los *suyus* a cada uno de los grupos mencionados: en uno situó a los indios, en otro a los castellanos, en otro a los moros y en otro a los africanos. La estructura jerárquica recae en todos los *suyus*; el buen gobierno se propuso como un espacio de coexistencia en Castilla por un lado, y de coexistencia de varias comunidades (o naciones) por otro y Felipe III queda así

descolocado de su memoria, tradición, lengua, formación y pensamiento político hispánico. Esta teoría política como la denomina Mignolo (2010), es producto del pensamiento fronterizo crítico y por eso de un pensamiento decolonial; otra parte de la Nueva Crónica se dedica a los trabajos y los días, el ritmo de las estaciones, la convivencia en y con el mundo natural, sol, luna, tierra, fertilidad, agua, runas (seres vivientes que en Occidente son descritos como seres humanos) conviven en armonía del *buen vivir*.

En el caso de Cougoano, su trabajo representa “una brutal crítica ética” a los “depredadores imperiales” y “robadores de hombres” -expresiones que aparecen repetidas veces en su discurso según Mignolo (2009:671)-, en nombre de la ética cristiana; es un análisis de la economía y la esclavitud, insistiendo constantemente en la desechabilidad de la vida de los negros. Cougoano concluye su discurso con propuestas concretas para terminar con la esclavitud, compensar las naciones africanas por los daños infligidos y legalizar el trabajo. Para muchos (Mignolo, 2010; Dussel 2009, Quijano, 1992), el argumento de Cougoano que reclama la igualdad de los negros en un mundo donde la teoría política y el concepto de humanidad estaba en manos de los blancos (la denominada desigualdad natural) complementa el giro decolonial al plantear que los seres humanos son iguales y libres frente a otros seres humanos y no frente al Estado, dirección diferente a la de la Ilustración²⁸. Otra característica del pensamiento decolonial es que no se ubica en un lugar, sino que se propone la articulación de genealogías desperdigadas por el planeta y que ofrezcan modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas “otras” que favorezcan su intención pluriversal (Mignolo 2009:674).

A partir de los elementos revisados (y de otros que ubicamos en el siguiente capítulo) del pensamiento decolonial, se puede vislumbrar una adecuada correspondencia epistémica entre la teoría del territorio, el pensamiento decolonial y el interaccionismo simbólico; resumimos por tanto, que contamos con bases para intentar desentramar el símbolo que se sobrepone a otros en la UniTierra: el zapatismo y su base en el buen vivir.

²⁸ Ver Rousseau, J.J., 1977 sobre la naturaleza de las desigualdades.

Las propuestas para el análisis del territorio y del poder de la colonización que se vive en nuestros días en muchos espacios de México y más fuertemente con los grupos indígenas, hacen que fijemos la mirada en las formas de organización que surgen a partir de la necesidad de resistir ante los embates del poder ideológico, político, económico, que como una gran fuerza opresora, configura subjetividades, algunas sometidas y otras en recreación continua; en este sentido, el espacio educativo de la UniTierra puede representar una alternativa a las relaciones de poder, saber y subjetivación que imperan en nuestros días y que por muchas razones demandan ser llevadas al análisis crítico y ético. Por ello podemos decir que en este capítulo hemos citado elementos de la vida subjetiva y objetiva que se presenta en la región Los Altos tostsil, tzeltal, como la dominación de territorios con fines de explotación de los recursos naturales y la respuesta de los grupos indígenas a estos hechos que los despojan y reprimen, al agruparse entorno del signo EZLN vivido como rebeldía que dignifica.

Estos son aspectos que ya delinear las configuraciones sociales en los territorios, son actos de creación de los grupos humanos y que nos permiten conocer acerca de las contradicciones y vivencias que se levantan a partir de las relaciones sociales en un espacio región en el que cada día, muchos recuerdan con llanto y coraje a sus muertos en manos de la represión autoritaria gubernamental o paramilitar y a pesar de ello otros continúan abonando con su trabajo y creencias para la esperanza del respeto a la diferencia.

CAPITULO 2. CONTEXTO REGIONAL Y LOCAL DE LA UNIVERSIDAD DE LA TIERRA.

Para lograr una mayor comprensión sobre la UniTierra desde un enfoque de estudios regionales, en este apartado se ubican algunas características geográficas, históricas, culturales, económicas que configuran el paisaje de la región chiapaneca de los Altos lugar donde se ubica esta universidad que matiza sus relaciones a partir de la interacción simbólica que se genera en el contexto de este espacio-lugar²⁹ en el que se forjan relaciones de comunicación y resistencia histórica, cultural, económica y política. En el análisis de las interacciones sociales en un horizonte simbólico donde los grupos humanos crean sentidos de comunicación que responden a sus intereses y metas, se enlazan elementos histórico-culturales, económicos, políticos, educativos, teórico-filosóficos, que deben objetivarse en el contexto que se aborda.

El ser humano realiza los actos socioculturales en un contexto, en el que moldea su vida cotidiana creando y recreando los símbolos y significantes que dinamizan sus formas de relación social Blumer (1970); por ello, en este apartado, encontraremos aspectos de la vida material-objetiva y aspectos subjetivos que los grupos han generado a partir de las interacciones con su medio en un proceso histórico-cultural, entendido como relaciones surgidas en el transcurso de tiempos y espacios que los agentes sociales conforman a partir de sus necesidades y creencias, es decir a partir de sus formas específicas de percibir, sentir y vivir el mundo que han creado como acto de cultura de vida, que se observa en articulación con los seres vivos todos, sin pensarlos como cosas, con valor de cambio como nos hace ver la modernidad/imperial, la modernidad/colonial, que ha creado un desequilibrio entre el respeto a la naturaleza y a los seres vivos y el hombre. El saber arrogante de la denominada ciencia-razón ha llevado al hombre a subestimar los misterios de la naturaleza, y en su soberbia éste creyó poder controlarla, a través de su explotación en favor de la ganancia (binomio modernidad/imperial), y con ello ha creado un rompimiento de la correspondencia entre el hombre y el cosmos de acuerdo a la filosofía amerindia.

²⁹ Comprendido como un espacio territorial donde se generan actos comunicativos relacionados con la historia, cultura con las formas de vivir y sentir de los grupos que le otorgan cualidades únicas e irrepetibles constituyendo el espacio en lugar de interacciones subjetivas.

Para un trabajo visto en la comunicación, historia y cultura de la UniTierra cuya intención se inscribe en comprender las interacciones simbólicas de ese espacio-lugar, es vital reconocer la estructura social que enmarca la vida social de la que a partir de enero del 2011, se denomina región V Altos tsotsil tseltal, porque las relaciones históricas, culturales, políticas e ideológicas, interactúan con los grupos humanos, delineándolos a partir de sus mecanismos discursivos vistos éstos, no sólo como palabras, sino también como actos, creación de reglas y normas que dan forma a las subjetividades colectivas³⁰.

Retomando lo anterior, debemos comprender la interacción acción-estructura de acuerdo a Giddens (1995b), quien señala que las estructuras se construyen a partir de la actividad humana, pero al mismo tiempo son el medio que permite la constitución de la actividad humana que les da vida y significado; para este autor el ser humano se ve como agente que es capaz de producir relaciones propias que dan forma de manera específica a los grupos y sus modos de vida, de allí la importancia del análisis acción-estructura, que rompe con la idea del ser humano determinado por la estructura y superestructura político-ideológica.

Así mismo el análisis de la acción estructura, nos permite reconocer que en la estructura se producen discursos hegemónicos (político-ideológicos) que de alguna manera intentan homogeneizar, lo que genera surjan grupos contra hegemónicos³¹, que crean sus propios códigos de comunicación, en contradicción con las ideas de homogeneidad que los Estados pretenden imponer al territorio nacional.

Esta idea, necesariamente se liga a la teoría de territorio y al pensamiento decolonial que atendimos en la última parte del capítulo anterior y lo descrito sirve de argumentación del porqué encontraremos en este apartado elementos de análisis de la vida histórica, económica, política, ideológica y cultural de los Altos

³⁰ Para abundar en esta perspectiva de análisis se sugiere ver Wallerstein (2007) y para comprender como se concretiza en el campo educativo en nuestros días la triada poder, saber, subjetividad ver Guerrero, (2008).

³¹ En la introducción citamos a Canetti, quien nos ofrece características del hombre masa en las que destaca a un hombre vaciado de su propia historia, sin entrañas del pasado; dócil a todas las disciplinas internacionales; sin embargo también reconoce que cuando más se busca su homogeneidad aparece la diversidad como parte contradictoria o como realidad dual (Canetti,1982:6).

cuando estamos intentando entender los actos de comunicación de la UniTerra que atiende preferentemente a indígenas; porque para esta universidad estos grupos -de los que gran parte habitan en los Altos-, históricamente (desde la colonización por parte de España) han vivido relaciones de poder económico, político, ideológico que han intentado su exterminación física y cultural, relegándolos e impidiéndoles el derecho a sus propias formas de vida, lo que ha generado producciones simbólicas que es importante comprender.

La UniTierra se observa como un espacio donde se reconoce el proceso histórico-cultural que han vivido los grupos indígenas y por ello se lleva a la acción y al discurso la necesidad de vivir este proceso, como un acto cotidiano de análisis crítico, que permita otras formas de relación indígena en las que la dignidad y el respeto a su visión del mundo, son una de sus exigencias.

El presente capítulo plantea elementos para un análisis que intenta desvelar a la historia de los grupos que acuden a la UniTierra en un proceso pre, post-colonial y de lo que ellos nombran decolonial, como ese acto de ruptura epistémica de la imposición ideológica, político y económica de Occidente que ya tratamos y que iremos recuperando en el desarrollo de esta labor de comprensión.

2.1 Contexto regional: geografía y cultura

Para ir plasmado el tejido de análisis de los procesos histórico sociales, planteamos un ir y venir entre lo macro y lo micro, lo global y lo local, lo regional y el horizonte simbólico que se intenta desvelar. De acuerdo al diseño de esta cartografía iniciaremos abordando a la región Chiapas. El término **chiapas**³² proviene del náhuatl y se remonta a la época de la colonia, cuando los españoles acompañados de tlaxcaltecas a su servicio, rebautizaron gran parte del sureste mexicano. Muchos textos distinguen la poca claridad de la etimología, sin embargo existen coincidencias en que podría referirse a su residencia próxima al acantilado del Sumidero y a la semilla de la chía (salvia hispánica). Según esta versión la palabra *Chi (y) a-ā-pan*, que significaría 'en el río de la chía', estaría constituida

³² www.mundochiapas.com

por chía (< náhuatl *chī'aʔ*), de cuya semilla grasosa se obtiene un aceite que se prepara en base a la infusión; o la semilla se usa de distintas maneras por sus cualidades como para el uso artesanal como laca que sirve para fijar colores de vasijas decoradas con pinturas naturales. Chiapas significa 'en [o sobre] el agua'. Su glifo representa el nombre mediante el signo chía (un semicírculo de agua del que penden tres gotas gruesas de agua), para formar así *āpan* 'en el agua'. El topónimo náhuatl *Chiāpan* indicaría entonces que desde tiempos muy remotos en las orillas del río Grijalva se cultivaba la chía, sea como bebida refrescante o medicina.

Es sabido que el ambiente natural en Chiapas es extremadamente diverso debido a factores como el de su accidentada topografía y su consecuente diversidad climática; esto, como veremos en renglones posteriores ofrece una riqueza en aspectos como la flora y fauna del estado.

Chiapas forma parte de la región mesoamericana, que se distingue sobre todo por su diversidad cultural, uso de distintas lenguas, el desarrollo de la arquitectura (prehispánica) y agricultura que la caracterizan como un pueblo con historia y cultura propia, en el sentido de distinción, por el del uso de su medio como vehículo de subsistencia, producción tecnológica, artística, con una organización política y formas de administración específicas de los grupos primarios que poblaron la región.

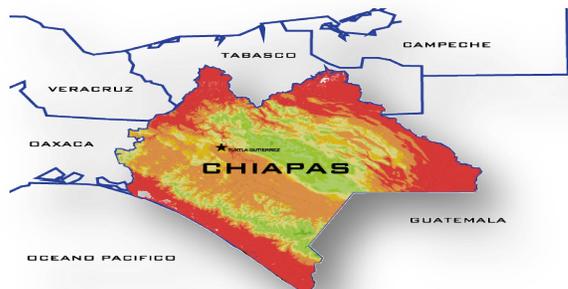
Esta región mesoamericana vista como espacio geopolítico desde la teoría del territorio, puede ser analizada con motivo de esta labor de comprensión, a partir de relaciones de poder que se han impuesto durante los últimos 519 años, lo que alude al proceso de colonialidad como experiencia histórica de los pueblos indígenas, al ser sometidos a formas de *saber*, *hacer* y *pensar* distintas a las generadas antes de la llegada de los españoles.

Son reconocidas por muchos de nosotros las tecnologías que los colonizadores usaron (y usan) para suprimir física y espiritualmente las formas de vida de los colonizados y no queremos dejar de lado este hecho histórico porque como tal, se une al interés de esta comprensión sobre la educación no formal en la UniTierra que –reitero- atiende principalmente a indígenas; con este recorte de

análisis se propone nuevamente la articulación con el pensamiento decolonial desde un ángulo más amplio que el de modernidad/colonialidad donde la colonialidad es vista como constitutiva de la modernidad; desde esta perspectiva la decolonialidad intenta producir otra genealogía de análisis, más ubicada en la crítica y en la recuperación de prácticas libertarias reales de los grupos históricamente “colonizados”, por ello refiero la importancia de no perder de vista el proceso de dominación que ha vivido la región mesoamericana donde se ubica Chiapas.

En el estado de Chiapas, hasta nuestros días se puede hablar de identidades histórico-culturales que continúan preservándose a través de diferentes acciones grupales, como el uso de las lenguas madre, vestimenta, alimentación, tecnología agrícola, manejo del barro, fabricación de viviendas, uso de instrumentos musicales, creencias, mitos. Usos y costumbres que se vinculan con otras culturas como la Olmeca, Totonaca entre otras que concurrieron por sus fronteras, por su ubicación geográfica, como son Tabasco, Veracruz, Guatemala, y por el Océano Pacífico como podemos observar en el siguiente mapa.

Figura.1 Colindancias del estado.



Fuente: portal del Gobierno del Estado de Chiapas 2008.

Chiapas en la actualidad es un estado que establece un fuerte vínculo cultural con los estados con los que colinda, lo que fortalece identidades entre los habitantes de éstos, a pesar de la división territorial; se puede decir incluso, que viven problemas semejantes como es la histórica lucha por la supervivencia de sus culturas, formas y aspiraciones de vida, un ejemplo de ello puede ser la lucha

por la autonomía de los pueblos indígenas en Chiapas y Oaxaca, el problema de los Triquis y los grupos zapatistas³³.

En el tema de la división territorial, hoy en día sabemos que muchas de las divisiones oficiales de los territorios responden más a aspectos político-administrativos que las propias necesidades, características, historia y cultura de los pueblos; sin embargo a pesar de estas divisiones territoriales, existen fuertes vínculos culturales entre los estados cercanos a Chiapas como se puede observar en distintas manifestaciones culturales en las correspondencias, lingüísticas, alimentarias, de vestimenta o políticas como ya citamos.

Los estudios de divisiones territoriales O’Gorman (1994), son ejemplo de las divisiones territoriales arbitrarias que para el autor nacen con pecado original, es decir, que desde su génesis están mal y esto debido que surgen a partir de necesidades de la conquista española de dominación militar y espiritual (religiosa) hacia los indígenas.

Algo semejante ha sucedido con las divisiones territoriales contemporáneas producto de intereses económicos y políticos; sin embargo, éstas en la actualidad son una realidad – que como se ha vivido en Chiapas y en otros estados del país, puede ser cambiada- y constituyen las delimitaciones del estado, como observamos en la división territorial actual.

El estado tiene una extensión de 73,289 Kilómetros cuadrados, por ello ocupa el décimo lugar a nivel nacional en extensión territorial, para ilustrar mejor las divisiones territoriales se presenta la siguiente tabla.

Tabla 1. División municipal y regional.

Municipios: 118 ,Regiones: 15
I Metropolitana
II Valles Zoque
III Mezcalapa
IV De Los Llanos
V Altos Tsotsil Tseltal
VI Frailesca
VII De Los Bosques
VIII Norte

³³ Ver “La guerra de castas de los triquis”, Adolfo Sánchez R. y “La magia del chuj” de Luis Hernández, en La Jornada , 6 de mayo, 2010, p.17 y 19. Anexo 8.

IX Istmo Costa
X Soconusco
XI Sierra Mariscal
XII Selva Lacandona
XIII Maya
XIV Tulum Tzeltal Chol
XV Meseta Comiteca Tojolabal

Fuente: Secretaría de Hacienda. Carta Geográfica del Estado de Chiapas 2010.

Las distintas regiones se distinguen por su clima, suelos, altitud, aspectos que determinan la flora y fauna; podemos decir que factores como estos conducen al hombre a crear modos de supervivencia específicos por lo que esta interacción hombre-naturaleza-historia conlleva a producciones culturales ancestrales.

La región V Altos se integra por 17 municipios:

- Aldama, Amatenango del Valle,- Chalchihuitán, Chamela, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, San Cristóbal de las Casas, San Juan Cancuc, Santiago El Pinar, Tenejapa, Teopisca y Zinacantan

Esta región debido a su altitud, atrapa el remanente de humedad que no se depositó en sus vertientes, por lo que sus inviernos son muy fríos, con temperaturas por debajo de los cero grados centígrados, estas partes se encuentran compuestas por espesa vegetación. La vegetación de esta región se ve dominada por bosques de coníferas (pino), en combinación con árboles de hoja ancha (encinos) y cuenta con una de las cubiertas vegetales más extensas y bellas del estado: los bosques de nubliselva. Aunque estos bosques prácticamente han desaparecido de los Altos, en la Sierra Madre está la reserva de la Biosfera "El Triunfo", con más de 100 mil hectáreas de bosque de niebla. Sin embargo, la sobreexplotación y las actividades agropecuarias, han sustituido grandes extensiones de la vegetación natural (portal de Gobierno del Estado, 2008).

Chiapas se distingue por su complejidad orográfica; compuesta por distintos elementos, como calizas, entre otras que hacen que ésta se repliegue y muestre distintas caras para su estudio. Su fisonomía está determinada por dos cadenas montañosas que la recorren con orientación Noroeste -suroeste. La primera de esas cadenas corre casi paralela a la costa del Océano Pacífico e incrementa su

altitud desde aproximadamente los 1,000 msnm en los límites con Oaxaca, hasta más de 2,000 msnm en la frontera con Guatemala. La otra cadena montañosa se desplaza por la parte central del estado, es la llamada Altiplanicie Central (también conocida como Macizo Central, o más comúnmente como Los Altos de Chiapas) que, proviniendo desde Guatemala (Sierra de los Cuchumatanes), penetra en territorio mexicano, alcanzando sus máximas altitudes cerca de San Cristóbal de Las Casas, lo que deriva en distintas manifestaciones del territorio y de su medio que muy difícilmente puede ser caracterizado de manera unívoca por la multiplicidad de flora y fauna migrante por estaciones climáticas; sin embargo se debe reconocer que las regiones fisiográficas del estado son extensiones con características semejantes, predominando el criterio de la topografía (INEGI, 2010).

2.2 Flora y fauna

La zona de los Altos se caracteriza también por sus bosques de coníferas. bosques de galería enmarcan los cuerpos de agua dulce, lagos y ríos forman una red hídrica que junto con los cuerpos de agua de los demás estados del sureste contienen 42% de los escurrimientos fluviales del país. Los distintos ecosistemas alojan, en conjunto, a más de 8 mil especies de plantas, 80% de las especies arbóreas tropicales de México, 33% de los reptiles, 33% de los anfibios y 80% de las especies de mariposas catalogadas en el país (INEGI, 2006).

Respecto a flora y fauna sintetizamos diciendo que es Chiapas, una de las regiones más ricas de México, ya que cuenta con el 40% de plantas registradas en el país (INEGI 2006); así mismo registra las últimas nubliselvas que existen y con el 51% de especies de vertebrados terrestres registrados para México.

2.3 Actividades productivas y servicios

Chiapas es un estado cuya histórica y principal actividad es la agrícola, esta es motivo de manifestaciones culturales diversas y sustento de la mayoría de la población -sobre todo en los Altos- el cultivo de la tierra sigue constituyendo uno de los elementos centrales de la vida de los chiapanecos.

El estado se destaca por ser productor de pastos, de mango Ataulfo de papaya maradol, productor de café cereza, de plátano, cacao, cacahuete y soya con muchos de estos productos ocupa los primeros lugares de producción nacional, ver tabla 2.

Tabla 2. Producción agrícola, 2009.

Tipo de cultivo Año agrícola 2009	Volumen de la producción (Toneladas)	Valor de la producción (Miles de pesos)
Cíclicos	NA	5 750 787
Maíz grano	1 218 456	3 706 618
Frijol	69 943	941 168
Tomate rojo (jitomate)	33 560	409 406
Perennes	NA	9 869 656
Pastos y praderas en verde	5 665 468	3 253 300
Café cereza	529 395	1 928 446
Platáno	774 432	1 992 552
Caña de azúcar	2 491 009	998 688
Mango	188 635	541 645

Fuente: INEGI. Anuario Estadístico de Chiapas 2010.

La misma fuente cita que el café es uno de los productos de mayor exportación, un 30% es orgánico, siendo EEUU, y países como Francia e Italia los principales mercados a los que se exporta.

Otro de los aspectos del proceso productivo chiapaneco y de los Altos es el recurso forestal. Se ha otorgado al municipio de San Cristóbal de Las Casas autorización de aprovechamiento forestal maderable, logrando así la protección, la conservación, la restauración y el aprovechamiento de los recursos de un

ecosistema forestal. La actividad forestal recae en gran medida en grupos minoritarios indígenas (tabla 3.).

Tabla 3. Recursos naturales, población que los atiende.

REGION	TIPO DE POBLACIÓN	RECURSOS NATURALES Y TIPO DE PRODUCCION	PRINCIPALES CENTROS DE POB.
ALTOS	Indígena (tzotziles, tzeltales y choles).	Tierras propicias para el café y la ganadería extensiva (sobre todo al norte); agricultura de subsistencia y posibilidades para la horticultura, floricultura y fruticultura.	San Cristóbal de las Casas Teopisca Ocosingo Yajalón Simojovel
SELVA	Indígena (sobre todo lacandones, tzeltales, tzotziles).	Reserva de selva tropical con suelos delgados poco aptos, para la agricultura. Existe silvicultura, apicultura, y yacimientos de petróleo. Produce xate (tipo de palma para fabricar diversos artículos) y café.	Palenque Ocosingo Altamirano Las Margaritas

Fuentes: Regiones prioritarias para la conservación, CONABIO/ PRONATURAMMF/ USAID/TNC, 2007.

Otra de las actividades importantes en la región Altos, es la ganadería, de acuerdo a Torres (2009) por *ganadería*, debemos entender la abundancia de ganado; por *ganado*, el conjunto de bestias que se apacientan y andan juntas; ganado ovino, caprino, vacuno y otros. Por lo anterior, para este autor la interpretación de ganadería es referida a la explotación de animales de la misma especie en un mismo lugar, el término, “otros”, abre la posibilidad de incluir cualquier especie animal que cumpla con las condicionantes de alimentarse y

criarse o explotarse en un mismo lugar, como sucede en los Altos con la ovinocultura.

Según Torres (2009) en las regiones Altos, Norte y Frailesca, encontramos un sector ganadero aparentemente estable con porcentajes de crecimiento moderados, al parecer el paso siguiente en estas tres regiones es la reconversión productiva; en la actualidad se siguen explotando los animales como borregos a tras patio.

Otras actividades se realizan en la región Altos, son:

- La manufactura de textiles, prendas de vestir, Industria del cuero y Madera, Industria alimentaria y hotelería

Una actividad que se asocia directamente con las anteriores es el comercio, actividad histórica en los Altos, como describiremos detalladamente más adelante; el comercio para el turismo destaca, sobre todo en San Cristóbal de Las Casas lugar donde esta es una de las actividades de ocupación más importantes.

La cultura milenaria del intercambio distingue a Mesoamérica y a México en general y cada día se renueva, -sin que el gobierno logre fortalecer la preservación de los visos culturales y artesanales que reflejan los productos elaborados por manos mexicanas y chiapanecas en este caso-; actualmente en los mercados de los Altos se pueden encontrar una diversidad de artículos elaborados por las manos de los lugareños, aunque muchos otros provienen de Guatemala, Oaxaca y América del Sur.

En este momento en el que la economía global afecta la actividad empresarial y aparecen altos porcentajes de desempleo en el mundo, los Altos cuentan con una fortaleza que están explotando, su cultura regional-local se los permite, un ejemplo de ello es la producción y consumo agrícola, sobre todo tratándose de hortalizas; para tener acceso a estas manifestaciones culturales baste con acudir a los mercados de San Cristóbal y Ocosingo –entre muchos otros- que fungen como centro de intercambio cultural y económico en el que los indígenas son protagonistas importantes, a pesar del intercambio con estados del centro del país como Puebla.

2.4 Religión

Pasando a otro rubro de análisis ubicamos al de la religión. Uno de los problemas de convivencia que se presentan en Chiapas y en la región de los Altos específicamente es el relacionado con la religión. De acuerdo a Rivera (2001) en Latinoamérica y en México han proliferado las asociaciones religiosas de diversa índole, existe gran pluralidad y diversidad de iglesias, movimientos y asociaciones religiosas y si bien es cierto que en México el catolicismo apostólico y romano tiene la preeminencia como se cita en Rivera (2001), las concepciones de lo sagrado tienen una gran pluralidad entre las distintas culturas humanas, por lo que existe una tendencia hacia la diversificación y complejidad, lo que da posibilidad al crecimiento de diferentes expresiones religiosas.

En esta diversificación religiosa en Chiapas se tiene presencia de la Iglesia Católica Romana definida en la diócesis de Tapachula, Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal, esta última ligada hasta los últimos 8 años a la línea pastoral de la Teología de la Liberación que promovió uno de los últimos obispos de esta diócesis: Samuel Ruiz García religioso al que se le ubica con el movimiento zapatista que se manifestó el 1º de enero de 1994 y quien posee un vínculo filial con la UniTierra³⁴, por su preocupación por el bienestar de los indígenas³⁵. En la actualidad esta diócesis se guía más moderadamente como es el caso de Tapachula y Tuxtla que son iglesias más alineadas a las disposiciones de Roma³⁶.

Por otra parte, en Chiapas también se encuentra la Iglesia Católica Ortodoxa Independiente Mexicana, conocida localmente como la Iglesia de San Pascualito, ubicada en Petalcingo, localidad tseltal del municipio de Tila con un vínculo en

³⁴ De acuerdo a entrevista del 11 de mayo con el Dr. R. Sánchez Barraza coordinador general de la UniTierra.

³⁵ "... lo que la mueve a construir una iglesia autóctona que funja como modelo esperanzador para la iglesia universal; la iglesia de san Cristóbal en este sentido: descubrió su objeto religioso en los indígenas: en ellos asientan las bondades de la comunidad que es reflejo de la verdadera comunidad cristiana" Ruiz en Rivera, (2001:70). Para mayor profundización del tema Rivera (2001) cita: de Carlos Fazio: *Samuel Ruiz: el Caminante*, Espasa Calpe, México, 1994; Pablo Latapí y Carlos Bravo, *Chiapas: el evangelio de los pobres: Iglesia, justicia y verdad*, Espasa Calpe, México, 1994. Julio Ríos: *El indígena en el pensamiento de Samuel Ruiz, Obispo de San Cristóbal de las Casas 1959-1999*.

³⁶ Rivera (2001:70).

Chamula donde en 1969 la Misión Chamula fundada en 1966 y encabezada por el sacerdote Leopoldo Hernández, fue cuestionada por autoridades municipales por sus vínculos con la Teología de la Liberación encabezada por Samuel Ruiz, porque de acuerdo a estas autoridades “provocan actos de perjuicio de la unidad cultural de la comunidad Chamula...” citado en Rivera (2001:72), debido a esto, las autoridades de Chamula solicitaron a la Iglesia Ortodoxa de Tuxtla enviara a un sacerdote para que realizara el sacramento del bautismo y la bendiciones, no así para que tuviera presencia de forma permanente en el municipio; posteriormente en 1994 nuevamente fue rechazado el sacerdote de San Pascualito y nuevamente se ha solicitado otro sacerdote a Tuxtla, de igual manera: bajo la no permanencia.

Con lo anterior queda claro de acuerdo a Rivera (2001) que aún dentro de la iglesia católica existen diferencias en la propia institucionalidad y organización del proyecto pastoral.

Las expresiones religiosas que se destacan en Chiapas, entre otras, son:

Expresiones del cristianismo: iglesia católica apostólica romana, protestante, ortodoxa.

Iglesias Protestantes: Iglesias protestantes históricas o denominacionales. Metodistas, Bautistas, Presbiterianas.

1. Iglesias Pentecostales

2. Instituciones religiosas independientes: Testigos de Jehová, Iglesia de los Santos de los Últimos Días (Mormones), Adventistas del Séptimo Día.

Encontramos también “la religión de la costumbres”: el sistema de cargos, desde el siglo XVI hasta mediados del XVIII, los pueblos originarios tenían dos tipos de instituciones: una religiosa y otra encargada de desempeñar papeles políticos y cívicos, en la actualidad se distinguen cargos civiles dentro del Ayuntamiento y desde el punto de vista legal y político vigente en México, los cargos en el ayuntamiento representan intereses públicos de la localidad ante la nación y tienen derecho a administrar la justicia en los límites municipales. Los cargos religiosos, muchos de ellos vinculados con la Iglesia Católica (aunque no

siempre), tienen como principal actividad el cuidado de los santos y la observancia de sus festejos, lo que está fuera de la injerencia del Estado nacional. Estos últimos son los que tienen mayor presencia en las localidades indígenas y campesinas de Chiapas, aunque también están aquellos que logran combinar ambos niveles, como es el caso de San Juan Chamula y de otros municipios de los Altos.

Para algunos estudiosos (Ojarasca en La Jornada mayo, 2010), el papel que juegan en la actualidad en las comunidades indígenas las iglesias cristianas (más que las religiones propiamente dichas) es muy complejo, ya que a partir de que se instaló en tierras indias la guerra de baja intensidad, el ingrediente religioso ha estado presente en los conflictos intercomunitarios y ha sido una manera eficaz de diluir las evidencias de divisiones comunitarias prefabricadas y la paramilitarización en determinados casos, muy marcadamente en Chiapas con los grupos Paz y Justicia y Máscara Roja, en tierras tsotsiles que desembocó en la masacre de Acteal (Ojarasca, La Jornada mayo, 2010:4).

Este documento (*Ibid*) cita las expulsiones, agresiones y castigos que suceden en distintas comunidades del país, que son reseñados de pobre manera, proporcionan argumentos al racismo de los enemigos de los pueblos indígenas en los medios, las fuerzas represivas y la clase política. Según estos grupos de poder “la intolerancia” se debe al atraso, ignorancia, fanatismo, el salvajismo y pobreza de esa gente tan manipulable “a la que urge redimir para que acceda al progreso prometido por los eternos candidatos y estimulado por el Banco Mundial, el FMI, la ONU y las agencias de desarrollo estadounidenses y europeas” (Ojarasca, La Jornada mayo, 2010:4).

Como otro ejemplo de lo descrito, se presenta el caso de Santiago Teotlasco, Ixtlán Oaxaca, en el que el Agente Municipal del lugar, denuncia a grupos que se denominan “protestantes”, que buscan desestabilizar la forma de organización de cargos que existe dentro de esta comunidad, promoviendo la violación a los acuerdos que se dan en asamblea comunitaria, insultando y provocando a las autoridades comunitarias, que acaban por aplicar sus reglas y someten a castigo a quienes intentan desestabilizar sus formas de organización, para después ser

denunciados por problemas de intolerancia religiosa (Ojarasca, La Jornada mayo,2010:5), o el caso de los triquis donde un anciano comenta “la violencia viene de afuera” (*Ibid*). Para Gómez (2010) esto es real, esta autora distingue que sin la añeja intervención estatal, posiblemente los triquis dirimirían sus diferencias de manera pacífica –como ya se ha visto-, para esta articulista se debe recordar cómo les fue arrebatado el carácter de municipio en 1948 por una hegemonía política en el Estado que desde entonces ha criminalizado la lucha social, como también se vive en Chiapas.

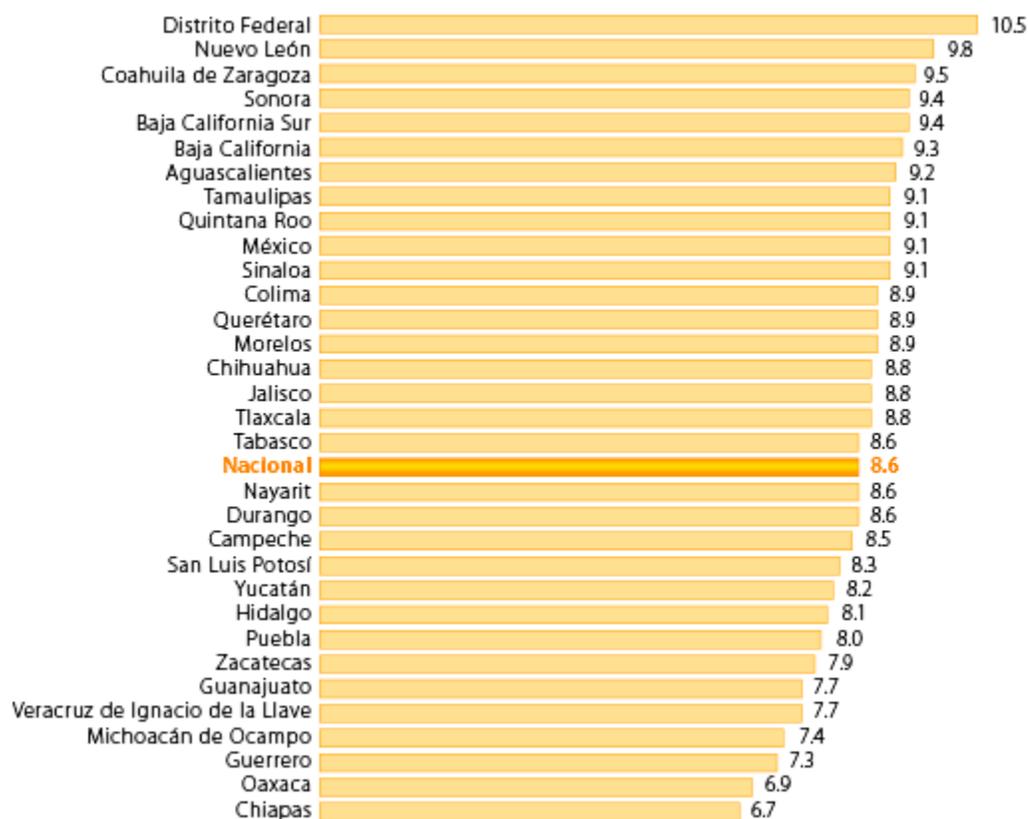
Si es nuestro interés poder comprender los verdaderos problemas de las comunidades, tenemos que ir más allá de lo aparente, de lo publicado –o de las omisiones- e intentar desentramar las relaciones de poder que se manifiestan en los territorios; lo que para muchos es una realidad, es que existen problemas sociales relacionados con la presencia de paramilitares o grupos no armados de gobierno que viven la preocupación de la tenencia de la tierra y la autonomía de los pueblos indígenas y que en muchas ocasiones la violencia aparece, de acuerdo a Gómez (2010) como estrategia de guerra aparecen como tecnología de opresión.

2.5 Educación

Respecto a educación se vive un gran problema en el estado. El estado cuenta con 4'796,580 habitantes de los cuales el 17.8% de la población es analfabeta, en las edades de 15 años y más, es decir, no saben leer ni escribir. Y el 33.8% no concluyó la primaria (INEGI, 2010).

Otro de los problemas del estado relacionado con la educación, son los grados de escolaridad, en este rubro el estado es el de mayor rezago en el país, de acuerdo a la siguiente gráfica:

Gráfica 1. Grado promedio de escolaridad por entidad federativa, 2010.



FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Por último, el desagregado porcentual del analfabetismo por regiones, muestran que los mayores porcentajes se encuentran en las regiones Centro, Altos y Selva; sin embargo, en términos absolutos, el resto de las regiones, ubican al mayor número de analfabetas los cuales se encuentran en localidades de 5 mil habitantes o menos (INEGI, 2010).

Desafortunadamente es en la población indígena en donde se acentúa el problema de analfabetismo, lo que pone a estos grupos en fuerte desventaja en una sociedad donde predomina el uso del español. Chiapas, como otros estados del sureste mexicano, tiene una composición pluriétnica y pluricultural y esto en un sistema mundo que busca la homogeneidad social, representa una verdadera afrenta para quienes tienen otras culturas, como son los grupos indígenas.

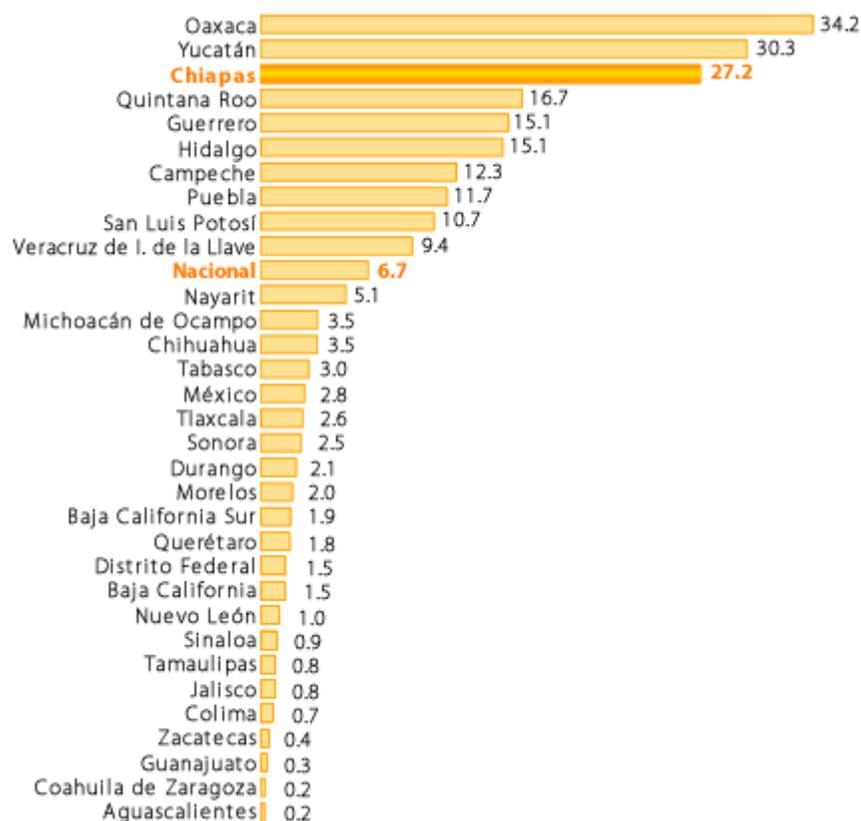
De acuerdo al INEGI (2010), Los Estados con mayor concentración de grupos indígenas son Oaxaca con más del 30% de habitantes indígenas, le siguen

Chiapas, Yucatán y Quintana Roo con más del 15% al 30% de habitantes indígenas y los demás estados de la República con un rango de entre 2% y 15% de habitantes indígenas. La mayor parte se concentran en la parte sur del país, como podemos apreciar. Ahora si nos basamos en las estadísticas socioeconómicas del país INEGI (2010) podemos observar que los estados con menor ventaja relativa son Chiapas, Guerrero y Oaxaca, casualmente los estados con mayor número de habitantes indígenas. Esta estadística se basa en 30 indicadores socioeconómicos, de los cuales solamente utilizaremos los indicadores 22 y 23 los cuales establecen el porcentaje de ingresos económicos por la población ocupada. Según los indicadores, entre el 18% al 45% de los habitantes de estos estados perciben de más de dos y medios salarios mínimos diarios (aprox. 141.75 pesos (SAT, 2011)), mientras que solamente del 5% al 20% de la población total de estos estados percibe más de cinco salarios mínimos diarios (aprox. 283.5 pesos). Estos son datos que nos hablan de la situación de pobreza que se vive en el estado.

2.6 Lenguas

En el país, son muchos los estados que cuentan con la presencia de grupos que practican lenguas originarias, sin embargo en el sureste se ubican los de mayor porcentaje, de acuerdo a la siguiente gráfica.

Gráfica 2. Porcentajes de personas que hablan lengua indígena en el país.



FUENTE: INEGI: Censo de Población y Vivienda 2010.

Las lenguas indígenas de mayor uso en el estado son el tzeltal, tsotsil, chol y zoque de acuerdo a la siguiente tabla.

Tabla 4. Lenguas indígenas más habladas en el estado de Chiapas.

Lengua indígena	Número de hablantes (año 2010)
Tzeltal 37.9%	461 236
Tsotsil 33.5%	417 462
Chol 16.9%	191 947
Zoque 4.6%	53 839

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Los porcentajes responden a la población indígena total.

Los mame, chuj, lacandón, forman los otros grupos restantes 2,7% de la población indígena del estado. En total en el estado se tienen 1'194,239 hablantes de lengua indígena, lo que corresponde al 27.34% de la población (INEGI, 2010).

Otros grupos se distinguen de los que derivan las etnias que hoy existen: mayas, mixes-zoques. En la actualidad se identifican una variedad de grupos culturales que participan en la vida económica y sociocultural de su contexto, a continuación destacaremos aquellos que se presentan en los espacios del estado que analizamos y que se distinguen por su lengua mayence; este tipo de lenguas conforman una familia lingüística en Mesoamérica. Las lenguas mayences son habladas por al menos 6 millones de indígenas mayas, principalmente en Guatemala, México y Belice, en México se reconocen más de ocho en la región sur-sureste.

Las lenguas mayences han recibido atención mundial por lo que son unas de las más estudiadas de América, su descendencia viene de una lengua que ha sido hablada por más de cinco mil años el proto-maya, en la actualidad en Chiapas se hacen grandes esfuerzos para la reconstrucción de la lecto-escritura a través de maestros de escuelas bilingües y otros preocupados por la recuperación de su cultura, sin embargo, el problema de extinción se agrava cada día por el avasallamiento del saber global.

Figura2. Los grupos indígenas y su ubicación en Chiapas.



Fuente: agenda estadística Chiapas, 2006.

Dentro de los grupos indígenas que se encuentran en Chiapas reconocemos por nuestro estudio a los que se ubican en los Altos (fuente: Portal de Gobierno del Estado, 2008).

2.7 Grupos indígenas, historia, economía y poder.

Los principales grupos de la región Altos son:

TSELTALES.

Los integrantes de este grupo mayence se denominan a sí mismos *winik atel* que significa “hombres trabajadores”. En la época posclásica (900 - 1500 D.c.), ya ocupaban las tierras orientales de los Altos de Chiapas, de donde se desplazaron paulatinamente hacia las cañadas de la selva. Su lengua *batsil kóp*, nombre que se traduce como “lengua verdadera”, proviene de un tronco común maya junto con el tsotsil. Los tseltales habitan en los municipios de Ocosingo, Sitalá, San Juan Cancuc, Mitontic, Tenejapa, Rayón, Chanal, Amatenango del Valle y Las Rosas, entre otros.

Sus actividades económicas principales han sido tradicionalmente la agricultura y producción de artesanías. Cultivan maíz, frijol, hortalizas, café, cacahuate y explotan frutales de clima frío como manzanas, duraznos, y peras. Son famosos por sus textiles, su cerámica en barro y sus tallas en madera.

TSOTSILES.

Los Tsotsiles se localizan en los Altos de Chiapas, región que se caracteriza por su estructura montañosa, con alturas que oscilan entre los 1, 200 y los 2,400 msnm, con amplios valles, de difícil acceso, de clima frío y con una red hidrográfica subterránea.

Se plantea que se tiene en México (para el 2009) la existencia de 229, 203 hablantes de tsotsil, de los cuales 226, 681 se hallaban en el estado de Chiapas. Muchos hablantes de tselal y el tsotsil ocupan la misma área geográfica. Ellos se refieren al habla del pueblo tsotsil y tselal con el mismo significado: lengua verdadera o genuina.

De la forma de supervivencia de tsotsiles se destaca el trabajo en madera, muchos de los hogares de los altos cuentan con muebles elaborados por los tsotsiles de la región, pues han ido diversificando su producción. En principio sólo hacían muebles pequeños con acabados rústicos. Su consumo estaba destinado a las familias indígenas y a un sector muy reducido de las clases bajas, alrededor de San Cristóbal, Teopisca y otras cabeceras municipales (Oxchuc, Zinacantán, Tenejapa). En el presente, la industria de la madera se ha desarrollado. Además, los acabados son mejores, utilizan tornos y ensamblajes de mejor calidad, barnizan los muebles y hacen entregas a los mayoristas, a muebleros tanto de Tuxtla Gutiérrez como Zinacantán.

Debido al colonialismo occidental y las prácticas de dominación hasta hoy existentes, muchos son los grupos minoritarios que viven en México, considerando esta descripción como aquella que corresponde a grupos discriminados ya sea por razones de raza, idioma, preferencias sexuales, sexo, u otras. El caso de la población indígena, pertenece a este tipo de grupos, son ellos de acuerdo a lo descrito en otros renglones viven en condiciones de pobreza, son los que menos grados de escolaridad tienen –si es que esta dato se puede tomar como un problema para su cosmovisión-, sus trabajos son mal remunerados y sufren en todo sentido la discriminación en el propio estado chiapaneco.

Sin embargo, para los agentes que actúan en la UniTierra los indígenas han logrado sobrevivir resistiendo y produciendo sus formas propias de percibir, relacionarse y observar al mundo, persistiendo y generando nuevas realidades, formas de lucha como el zapatismo. Estos agentes educativos consideran necesaria para su propia supervivencia la descolonización, es decir, el estudio, el análisis y crítica de los discursos universales, de las prácticas impuestas en las sociedades capitalistas y globales que hoy vivimos y que es necesario, para ellos, develar por los problemas que derivan en la sociedad mundial, que hoy vive una terrible crisis económica y política (Rodríguez, 2010).

Wallerstein (2007) nos habla de un sistema mundo que acarrea grandes contradicciones, podemos citar algunas, como por ejemplo, la distancia entre países ricos y pobres, la hambruna en que se encuentran hundidos países del

continente americano y africano. El desempleo, la degradación de la naturaleza por la acumulación y el consumo, (Chomsky1995, Hans 1999, Castro 1998). Problemas que se generan por los saberes impuestos y las necesidades creadas bajo la seducción de un discurso atento a la acumulación del dinero, discursos y actos que nos llevan a la decadencia humana, dejando un alto costo ecológico que se está pagando por esta ética capitalista de consumo y monopolios; entre otras muchas dificultades que produce un sistema (modernista/imperial) fundado en la acumulación y en el desecho de lo humano.

Situándonos en esta posición crítica-ética de revalorizar lo humano, esta segunda parte del capítulo continúa develando algunos rasgos objetivos-subjetivos que como símbolos y significantes recrean las relaciones intrasubjetivas de los agentes sociales de la UniTierra. Para mayor ilustración hemos recurrido al trabajo de González (2010), quien retoma la lucha a favor de los campesinos e indígenas chiapanecos que realizara Arturo Albores entre los años setenta ochentas.

En algunos escritos realizados por Albores, importante personaje que ha luchado al lado de los indígenas chiapanecos, encontramos información importante en el sentido de que, además de hacer una descripción estética y muy acercada a la realidad de San Cristóbal de Las Casas que complementa la ya descrita, presenta algunos rasgos de opresión y maltrato que históricamente han vivido los indígenas de los Altos, condiciones que los han llevado a buscar alternativas de vida política, cultural y educativa como la que hoy nos importa comprender.

Estos textos fueron escritos en 1982 en la cárcel de Cerro Hueco (el trabajo que se presenta es parte de una compilación que realiza su esposa C. González (2010) y se respetará como lo hizo su compiladora el estilo de escritura –en el uso de los términos como tzotzil, que ahora se escribe tsotsil, así como el lenguaje coloquial y poético-. Albores describe el camino a San Cristóbal de Las Casas, con neblina espesa, olor a vegetación a hojas salpicadas por la lluvia, atravesando curvas peligrosas, observando y respirando el aire de sordos precipicios, escondidos y distantes, así a dos horas –desde su ubicación- se encuentra una

comunidad Tzotzil Navenchauc, en ella se ve mujeres con sus naguas de lana negra que en sus espaldas encorvadas llevan pesados tercios de leña, las acompañan sus hijos. Se distinguen las casas de la comunidad Nachig de Zinacantecos, también indígenas Tzotziles [...] a quince minutos de Nachig se muestra la ciudad de San Cristóbal de Las Casas con atractivas construcciones coloniales que datan de hace 400 años González (2010).

San Cristóbal (Chiapa la Real) -“Fundola Diego de Mazariegos, con el fin de tener sujeta toda la Provincia que con tanto trabajo la había recuperado” González, (2010:37) se encuentra asentada en un gran valle rodeado de altas montañas, cubiertas de frondosos árboles que esconden tras de sí las comunidades indígenas de los Altos de Chiapas, (2010:32,33), que en los años cincuenta, cuando aún no existía la carretera panamericana, San Cristóbal permanecía en el aislamiento y olvido, hasta que penetró con la carretera la vida moderna.

En la entrada de la ciudad se encuentra la estatua de Fray Bartolomé de las Casas, González (*ibid*) cura que defendió a los indígenas hace 500 años, pero la injusticia continuó y la presenciamos con dolor profundo en esta misma ciudad. En las calles centrales las niñas Tzotziles de Chamula ofrecen muñequitas de trapo diseñadas por ellas mismas; con sus cabellos alborotados, caritas pálidas por el hambre; soportando el frío de la mañana y encogiéndose sus bracitos en ausencia de otro abrigo, ofrecen mercancía casi regalada; sus mamás sentadas en el piso con sus artesanías, con sus pichis (bebés), confeccionando sus productos y ofreciéndolos a los visitantes: bolsitas, bandas, morrales y demás.

Para Albores, en González (*ibid*), San Cristóbal es el principal centro de distribución y consumo de los productos agrícolas del lugar, así como el de la manufactura y distribución de los productos indígenas, el lugar donde se buscan trabajadores (enganchados).

Muchas tiendas de artesanías se encuentran alrededor del mercado, la mayoría de turistas concurre al lugar; es el único mercado de la ciudad y funciona todos los días, los indígenas llegan desde temprano a ofrecer sus mercancías; adentro del mercado venden los ladinos, afuera los indígenas “¿por qué esa

discriminación?”, -se pregunta el escritor- González (2010:33), muestran en sus puestos en el suelo: camotillo, repollo, acelgas, rábanos, naranjas, guineos y demás frutas y verduras. Algunas mujeres indígenas venden la lana de sus borregos que ellas mismas crían y trasquilan. Las mujeres de Amatenango venden sus vistosas ollas de barro, coloreadas al calor del gran fuego que ponen en sus patios o en la calle. Otros indígenas con sus gallinas bajo del brazo, uno con calzón corto y de avanzada edad con indumentaria indígena, muestran su mercancía apresurados, otros con sus costales de frijol o de maíz hacen trato con los compradores en los regateos.

Albores describe: “mujeres con medidas de café, revendedores ladinos, aparecen vendedores y compradores” González, (2010:33); se venden muebles de madera, como camas, mesillas, bateas, guitarras; algunos indígenas los más privilegiados traen sus bestias de carga trasladando su mercancía para la venta, la mayoría las cargan en sus espaldas; ofrecen carbón las mujeres, hombres y niños, otros ofrecen leña. “Los gruesos Chujs (especie de jorongos) de color blanco de lana pura, distinguen la presencia de los chamulas en la ciudad, son cientos de ellos que acuden a un mercado que vive sólo por los indígenas” (*ibid*).

En la terminal de autobuses “Mazariegos” gran cantidad de indígenas “enganchados” esperan su turno para el camión que los trasladará a tierra caliente para trabajar en las fincas cafetaleras, “varios de ellos llevan a sus familias (mano de obra femenina e infantil, por ello abaratada), con sus machetes al hombro, sus morrales y bolsas en donde llevan su alimento y preparan el pozol para calmar el hambre” (*ibid*):

“Los enganchadores en forma despótica y grosera, llaman por lista a sus enganchados para que suban al camión. Muchos quedarán de pié durante ocho horas, soportando el calor tan fuerte, hasta llegar a tierra caliente, uno de ellos es pateado al ofrecer resistencia para el traslado” (González, 2010: 34).

Albores destaca el gran sacrificio de los indígenas, para recibir un salario bajo. Para él el indio explotado no necesita de mucho para comer y vestir mal, no usa zapatos, su casa no tiene servicios, ni muebles, y hay quienes no tienen casa

para dormir, por lo que gastan poco y por eso el patrón logra explotarlos. “Las condiciones de trabajo, la forma como contratan y pagan a los trabajadores (emborrachándolos y forzándolos) sigue siendo la misma desde hace 400 años” González, (2010:35).

Para el autor, en San Cristóbal de Las Casas está presente la actividad indígena, están los indígenas “en las calles, en las casas de los ladinos, hoteles, restaurantes, tiendas de servicio donde trabajan de criados o mozos” ganando menos de un salario mínimo y muchas veces solo a cambio de comida y alojamiento. “Los indios son el sector más oprimido y despreciado, San Cristóbal es la ciudad principal para los indios, allí se concentran grandes grupos de indígenas de los Altos de Chiapas” (*ibid*).

El conocer las costumbres de los Altos de Chiapas, sus creencias, las formas de comportarse de los indígenas y de los ladinos; el observar los edificios, la arquitectura, todo ello, para Albores nos transporta hacia el pasado (al otro mundo), las fincas, los baldíos, las atajadoras, las tiendas de raya, la vestimenta, la lengua, el mecapal, el copal, las ceremonias, su miseria y explotación, nos remontan al pasado:

“Todos los tiempos se mezclan para dar paso al presente, resaltando mucho del pasado, haciéndonos sentir extraños en este “otro mundo” de “orgullo español” y de sumisión indígena. Pasaron cientos de años para comprender este “otro mundo” de conflictos, odios y contradicciones” (González, 2010:37).

Tomando en cuenta los relatos de este autor y haciendo una asociación entre pasado y presente, podemos decir que mucho de lo descrito persiste en la realidad actual, de ello deriva la importancia de comprender a la historia como un giro hacia el pasado que nos ayude a ver el camino hecho, a fin de entender sus luchas presentes como la lucha zapatista que es fuerza que sostiene el hacer de la UniTierra.

En este análisis de lo histórico como presente, la descripción hecha desde la primera parte de este capítulo relacionada con el contexto geográfico, productivo,

cultural de los Altos es una descripción que responde a la necesidad de ver a los estudios regionales conformados como una totalidad transdisciplinar.

La transdisciplina, vista como la posibilidad de sumergirnos en la complejidad que representan los actos culturales, de comunicación e historia de los seres humanos, que no pueden ser limitados a la labor de una disciplina o interdisciplinas, sino que conlleva a la recuperación del *ser humano* más allá de los lenguajes racionales, implica la necesidad de volver la mirada a otras cosmovisiones, a otros lenguajes, historias, realidades y símbolos que bien vale la pena intentar comprender, sobre todo si se trata del hacer histórico de hombres y mujeres indígenas y mestizos que están recreando cotidianamente su vida y *ser*, porque ellos están cerca de las raíces.

En este respeto y recuperación del *ser indígena* desde su hacer y espiritualidad, la UniTierra tiene su empeño. Cotidianamente se refieren a lo que han venido resistiendo los grupos indígenas no sólo de Chiapas, también de Oaxaca, Guerrero, Michoacán, Baja California, de México en general y del mundo sobre todo los pertenecientes a América (Ecuador, Bolivia, Uruguay, Chile, Argentina, Perú), las condiciones de vida que históricamente han experimentado a partir de la colonización espiritual y material por parte de los españoles y lo que ha generado lo que los zapatistas han denominado *la rebelión de la memoria, la lucha por la dignidad, la lucha contra el mal gobierno*, entre otros discursos que los rehacen en su histórico existir, por eso ellos dicen:

“La guerra iniciada el 1 de enero de 1994, fue y es una guerra para hacernos escuchar, una guerra por la palabra, una guerra en contra del olvido, una guerra por la memoria” Baschet (2009:34).

Para entender a profundidad este sentir, esta palabra –honda, cargada de emoción de compromiso- que se pronuncia cotidianamente, en la UniTierra, la tarea que se realiza plantea intentar ver lo ontológico del ser actual e histórico, vivir de cerca su filosofía, su hacer; esto no es sencillo sobre todo cuando nuestros significantes han sido moldeados por un sistema, por una maquinaria Guattari (2006), que se nutre del sacrificio de vidas humanas, como es la máquina

imperialista occidental que con su reingeniería, riza los valores más sublimes como pueden ser el respeto a la naturaleza y a la diferencia, a la elección propia, aspectos que se trabajan en la UniTierra y que para muchos, representan una total afrenta al saber académico occidentalizado.

2.8 Universidad de la Tierra, historia, filosofía y funcionamiento

Para continuar con la historia de la UniTierra, conocida también como Centro Indígena de Capacitación Integral (CIDECI), organización que la antecede y fortalece, y que se ubica en la atención de educación que se ha brindado a jóvenes indígenas que habitaban en zonas rurales de los altos de Chiapas, entraremos en el siguiente apartado.

2.8.1 Historia

La UniTierra ubicada en la colonia Las Maravillas, en el viaje camino a San Juan Chamula, en San Cristóbal de Las Casas, tiene una extensión de 30 hectáreas. Este extenso territorio cubierto por vegetación, y acompañado por el canto de aves y tenue música que se escucha en muchos rincones del lugar, está en armonía con el todo lleno de expresiones, de múltiples colores plasmados en macetas, cuadros, mesas, decorado todo con las manos de la tierra que reflejan su sentir, su historia y cultura que es acto de tejidos y pinturas llenas de vida, de esperanza; es un lugar que invita a quedarse -por su armonía-, a creer que otro mundo es posible.

Tiene espacios recreativos, canchas de basquetbol, de futbol, dormitorios; confortables salones para grupos muy numerosos. En sus espacios hemos estado presentes más de dos mil personas, su auditorio acogedor y amplio ha sido testigo de multitudinarias reuniones donde se reúnen aquellos que tienen algo que decir a favor de la recreación de este mundo; sus dormitorios, biblioteca, cocina, talleres, aulas, favorecen el acto de educar-se, pensar-se, re-hacerse.

El coordinador general de la UniTierra Dr. Raymundo Sánchez Barraza, inició trabajos en la Albarrada desde 1983 atendiendo a jóvenes indígenas –que

de muchas formas han sido excluidos del sistema mundo-, trabajaba con ellos sobre el cuidado de viveros (zusai), faena que se fundamentaba en técnicas chinas e israelitas, la Albarrada actuaba sobre la educación-acción, el trabajo era principalmente práctico. En congruencia con lo que buscaba contribuir en la formación indígena, el Dr. Sánchez Barraza se separa del subsidio gubernamental buscando otras alternativas para contribuir con la educación indígena.

Aparece en su camino el Centro de Educación Salesiana Don Bosco³⁷, para posteriormente llegar a conformar el 24 de agosto de 1989 (natalicio-muerte de Bartolomé de las Casas) el CIDECl Las Casas, un proyecto denominado Sistema Indígena Intercultural de Educación no formal. La idea principal, es que los jóvenes aprendieran un oficio con la intención de que fortalecieran a su comunidad; la educación tenía el sentido del retorno a la comunidad; la preparación no es para el mercado. Dicha educación se vincula con el culto religioso al catolicismo, ya que a la universidad, la unen fuertes lazos con el finado obispo de San Cristóbal, Samuel Ruiz por su lucha a favor de mejores condiciones de vida para los indígenas, lo que hace que hasta hoy tenga el reconocimiento y afecto de los agentes de la UniTierra. Recordemos también que el ex obispo Samuel Ruiz, perteneció a la religión católica en el sector correspondiente a la Teología de la Liberación. Para el Dr. Sánchez Barraza³⁸, es firme la filiación de la UniTierra con el actuar de Obispo Samuel Ruiz, a quien hasta la fecha reconoce su labor a favor de los indígenas; su arduo trabajo en la mediación en el conflicto expuesto el 1º de enero de 1994 entre los zapatistas, el gobierno federal y los intelectuales y con el que comparte la esperanza de un mundo a favor de la vida.

En este contexto surgió la pregunta “¿por qué si aquí también se produce y se difunde saber, no somos nosotros también una universidad?”, si se sabía que las ideas daban resultados, si ya existía la experiencia, entonces fue que se pensó en la UniTierra que desde el 2004 se ubica en la col. las Maravillas.

“una universidad sin zapatos, una universidad descalza desde mero abajo. Pero este saber también tiene prestigio. Hay que expropiar a

³⁷ Entrevista informal con el Dr. Cabrera, J.C., 12 mayo, 2009.

³⁸ Entrevista 11 de mayo 2010.

quienes monopolizan el prestigio del saber y decir. Nosotros también somos una universidad que lo tiene. Podemos articular planes de estudio para acreditar este tipo de profesiones, las que te mantienen todavía cerca de la tierra, al servicio del otro y las que te permitirán reforzar tu hábitat para sobrevivir, resistir”. (Inmotion magazine, 2005) .

Esto recuerda muy bien lo que cita Toral (2006) quien destaca: “nada nos será dado, nada que no sea arrebatado nos pertenece”. A su vez, cito por su importancia lo que Sánchez Barraza llama el segundo paso en la UniTierra:

“Entonces tenemos nuestras carreras, tenemos nuestros planes de estudio, tenemos nuestro currículum; claro que sí!. Pero todo lo vamos construyendo desde abajo con lo mismo que tenemos aquí, combinando ciertas habilidades, ciertos módulos, ciertos talleres. Podemos garantizar que el que aprende herrería de construcción, carpintería de construcción, electricidad de construcción, dibujo técnico, dibujo arquitectónico, computación, aquél que maneje el programa de "autocad", puede ser un arquitecto vernáculo. De lo nuestro, de lo propio, de lo que esté todavía, mesoscópico, de lo que está en la línea en la que el hombre (y la mujer) puede ver, tocar; no lo macro ni lo infinito de lo micro, sino lo meso. Lo que está en nuestro tamaño y en nuestras dimensiones. La agroecología; igual la administración de iniciativas comunitarias; la hidrotopografía, medir terrenos, diseñar sistemitas de agua, canalizar el agua sin provocarla, sin los grandes diques retándola para que luego nos destruyan”. (ibidem)

Para este trabajo de comprensión de la UniTierra, es trascendente comprender la importancia de este párrafo; en primer lugar porque sus componentes muestran una manifestación estética, en el sentido de producción propia –de salir del discurso oficializado en la educación formal- ya que cuando se habla del saber en la escuela formal, el uso que se hace del lenguaje se aleja de la posibilidad creativa, quedándose en el plano (lo plano del lenguaje) técnico-

instrumental; en este caso “aquél que maneje el programa de “autocad”, puede ser un arquitecto vernáculo. De lo nuestro, de lo propio, de lo que esté todavía, mesoscópico...” se muestra que se habla de otro saber, no el que plantean los discursos racionales-técnicos sobre formar profesionales, capaces, eficientes, eficaces que respondan a las necesidades del mercado, al mundo global, no solo se destaca eso, que de por si es importante, sino el hecho de que la forma es fondo, una forma estética-histórica que asume al ser en un lugar, en una dimensión en la que puede tomar lo que se encuentra a su medida y alcance, en conjunción con el mundo de seres vivos, con respeto y en correspondencia; no el universalismo del saber, sino la producción propia a medida y exigencia de lo propio que alude a lo ontológico y filosófico de la formación de la UniTierra.

Lo dicho habla de la formación de un ser humano en conjunción con su entorno, una posición geopolítica de trazos propios y originales, en correspondencia con su medio, en respeto a la naturaleza, trabajo con y para la naturaleza, consciente de que se es parte de ella, no más separación hombre naturaleza como se distingue al saber científico-técnico binario de Occidente; cuestión en la que abundaremos en el siguiente capítulo porque alude a cuestiones de profundidad inusual en la investigación acerca de la educación y la región.

Otro de los aspectos relevantes del párrafo que analizamos, es el quiebre existente con la política educativa que prevalece en este siglo, en el que las narrativas de democracia (formal), mercado y ciencia nos abrazan y se compenetrán en nuestra moldeable existencia; el sistema universitario para Sánchez Barraza y su grupo, es una invención de Occidente, por lo que la UniTierra intenta el refuerzo de una identidad con el contexto regional-local, una identidad reflexionada, dialogada, simbolizada en sus espacios.

Por lo anterior, la UniTierra cuenta con el Centro de estudios sobre interculturalidad, lugar donde se trabaja la cosmovisión propia, en él se promueve el diálogo sin poder, aquel que no busca imponerse sino escucharse, en este se analiza en una perspectiva genealógica, es decir se parte desde el sistema-mundo para realizar la crítica, la crítica entonces es de lo que se vive ahora, pensado

desde las prácticas del pasado que se pronuncian en el hoy; para esto se ayudan de varios estudiosos de las ciencias sociales, entre ellos Wallerstein, C. Walsh, Baschet, Esteva, Villoro, Illich, Mignolo, Santos, hombres y mujeres sensibles con la realidad de los pueblos (indígenas), que alcanzan a ver al mundo en amplia perspectiva, lo que favorece una visión compleja de la realidad.

Una cuestión será reiterativa en este trabajo de comprensión, es lo relacionado a la construcción epistémica sobre el hacer de la UniTierra, por lo que se toma distancia de la descripción del lugar como espacio físico, como organización institucional, o su análisis como organismo institucional, que si bien en parte se hará, no representa el núcleo central de la producción, de lo contrario no existiría congruencia con la realidad simbólica del lugar que toca más al hacer filosófico que sostiene a sus símbolos. Aquí en este hacer, se propone la comprensión de lo simbólico-filosófico, es decir, la compenetración a una cosmovisión distinta del hacer educativo, de “modos otros” de ver al mundo, se quiere saber por lo tanto, acerca del vínculo educación-política, educación-tierra, educación-región, educación-ser, educación-historia, educación-cultura, educación-resistencia, educación-dignidad, educación-sentimiento, educación-valor por lo que se presenta un enlace entre la historia y la filosofía.

2.8.2 Filosofía de UniTierra

La reflexión y el análisis de problemas sociales y comunales es una tarea en esta educación de la UniTierra de aprender a hacer, para luego aprender a aprender, bajo una consideración del “otro” en su integralidad: el aprender más. Para Sánchez Barraza³⁹ esto se coloca en los márgenes “profético críticos”, frente a la historia, frente al mundo, frente a las reivindicaciones de las minorías de los pueblos despreciados, sojuzgados, en este caso concreto de Mesoamérica, en las reivindicaciones y las luchas de los pueblos indios.

Sánchez Barraza habla de una democracia radical que pretende la transformación del Estado Nación visto desde sus instituciones y relaciones

³⁹ Entrevista realizada por Inmotion magazine, 18 diciembre 2005.

sociales, y en esta transformación del Estado, los agentes de la UniTierra se alejan de su dependencia, de su poder político, razón por la que buscaron un proyecto en el que “se trabajara desde abajo con las fuerzas de la sociedad, con pasos pequeños, para recuperar la capacidad de autodeterminación expropiada por el Estado” (en Inmotion magazine, 2005).

En esta lógica de desprendimiento aparece, desde el análisis del trabajo, algo propio del proyecto UniTierra (y que toma de la filosofía Amerindia) , el no constituirse como contrapoder porque las relaciones que se producirían serían semejantes a la visión del poder que busca subsumir a otros y se rompe de esta manera la correspondencia entre diferentes. Desde el nuevo hacer teórico-filosófico de la UniTierra el acto comunicativo, se funda en un acto de *doble traducción*⁴⁰ en la que se aprende del saber del otro, de “modos otros” que como bien señala Walsh (2009: 111) están distantes de formas de pensar, saber, ser y vivir inscritas en la razón moderno-occidental-colonial, historias y experiencias asentados en la diferencia colonial (el giro decolonial).

La idea que nutrió la iniciativa de no buscar el poder como lo plantea el discurso de Occidente, fue el reconocimiento de este poder como historia de sometimiento a los pueblos de América, el reconocimiento del expansionismo europeo que configuró un sistema-mundo; en este sentido Wallerstein (2007) pensador en el que se fundamentan muchas de las ideas de la hoy UniTierra, distingue una lucha histórica de Occidente por imponer formas de saber y de hacer, formas de teorizar y organizar jurídicamente al sistema- mundo, actos que siembran el deseo de decolonización que propone Mignolo (2010).

La propuesta de análisis crítico que nos aporta Wallerstein (2007), nos lleva a pensar en la imposición del universalismo de Occidente que deja a los pueblos

⁴⁰ En Mignolo (2010), se habla de la *doble traducción*, como la posibilidad de disolución del relativismo cultural en diferencias coloniales y desenmascara la estructura colonial del poder en la producción y reproducción de la diferencia colonial. Desde esta perspectiva surge un imaginario político y ético que abre la posibilidad de otros mundos, futuros más allá de los límites impuestos. Es un nuevo hacer epistémico, esto es base de la filosofía zapatista, nuevas formas de conocer, en el que los seres humanos se rehacen, como señala el Subcomandante Marcos de su relación y diálogo con los indígenas: “sufrimos realmente un proceso de reeducación, de remodelación. Como si nos hubieran desarmado, como si nos hubiesen desmontado todos los elementos que teníamos” (Mignolo 2010:35).

como los de América, en un saber secundario, primitivo⁴¹, hecho que nos remite a la historia, por ello este autor cita en su obra, la oposición entre Sepúlveda y De las Casas (que retomaremos nuevamente más adelante), actores en la colonización española. El primero sostenía que era necesaria la dominación por lo que presentó un primer argumento en el que considera a los amerindios como:

“bárbaros, simples, iletrados y sin educación, bestias totalmente incapaces de aprender nada que no sean habilidades mecánicas, llenos de vicios, crueles y de tal calaña que es aconsejable que sean gobernados por otros” citado en Wallerstein (2007:19).

Para los agentes de la UniTierra esta historia es la que se busca desenterrar para ponerse frente a ella, actuar ante ella a partir de otra filosofía de vida la de: correspondencia y reciprocidad; es una historia, una memoria que desafortunadamente no es pasado, se encarna día a día a través de distintos mecanismos en la vida del México-occidentalizado .

Es cierto que en muchos sentidos la estructura social que impone hegemonía, orden y control, logra su cometido: muchos estamos colonizados, vaciados en un molde que nos produce un mirar binario que desprecia a los diferentes, a quienes tienen otros mundos, a quienes ven, viven y recrean su propio mundo. Esto es una realidad que es olvidada –o poco se aborda- por el saber actual de las escuelas formales, por mucho que se hable de educación en valores; este poder que nos arrastra a través de sus mecanismos de saber y subjetivación, de su producción epistémica es un *saber-ser* –como un acto ontológico- que se descodifica, se desencabalga se mira a contrapelo cotidianamente en la hoy UniTierra, como ejemplificaremos más adelante.

Este pensar en la historia, en la memoria de otra manera, lleva al grupo del CIDECI-UniTierra a preguntarse ¿cómo a pesar de este choque de un sistema-mundo que se impone han logrado algunos pueblos sobrevivir, mantener su identidad?, estas preguntas llevaron al grupo de Sánchez Barraza a volver la

⁴¹ O como señala E. Dussel: América Latina está fuera de la historia (Entrevista 7 abril, 2010, CNN), por eso la importancia de recuperar su pensamiento filosófico trabajo que realiza derivando en la obra “El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (2009).

mirada a los pueblos que todavía existen a pesar de los quinientos diecinueve años de opresión que pesan sobre ellos, y los llevaron a ver que existen pueblos que todavía tienen componentes claves de su cosmovisión, de su modo de “nombrar y ver el mundo” desde una filosofía distinta (en Inmotion magazine, 2005).

En este tipo de educación en el que se propone el deshacerse, regenerarse, tomar conciencia, se alude al acto de verse como ser humano en un espejo que hace un reflejo (hacia atrás, en el ahora y del futuro) de los más escondidos rasgos de la existencia; esto es incómodo para muchos “abruma” como señala un participante⁴² en sesión de trabajo, pero es un ejercicio muy importante en la mutación de subjetividad del colectivo; es lo que lleva a la producción simbólica, en la que se conjuga la cultura, la historia, la filosofía, la mente, el sentimiento, el corazón, la identidad, el yo, el nosotros, el *self*. El hecho de que el ser se ve a sí mismo como producto y productor de su historia, es un acto de reflejo para rehacerse, como menciona Toral (2006):

“para entender mejor estas cuestiones me coloqué detrás del espejo para así poder hablar sin que nadie me hablase; para poder ver, a lo mejor, lo que nadie ha visto” Toral (2006:18) y se puede agregar: lo que aún no alcanzo a comprender y pensar del todo.

Parte de la teoría del interaccionismo simbólico reconoce que los grupos son capaces de generar sus propios símbolos y significantes, que estos son códigos que sólo el grupo comparte, lo que los cohesiona y hace actuar Blumer (1970). Pero a decir de Mignolo (2007a), y como ya citamos en el capítulo I, no se trata de comprender los símbolos y significantes en su valor, como universales abstractos y apelar a su cualidad de apertura para acomodar distintas interpretaciones, no son significantes vacíos a los que buscamos llenar para que se entiendan. Para este autor algunas palabras son *conectores* y como tales, devienen lugar de encuentros de diversos principios epistémicos “que subrayan reglas de organización social y códigos morales de comportamiento colectivo” Mignolo (2007a:27); por ello entendemos la importancia de una labor multidimensional,

⁴² Sesión del jueves 27 de mayo, 2010.

hermenéutica, compleja y de estar en el lugar para comprender el sentido de los signos, símbolos y significantes y no “llenarlos” a partir de nuestro saber ajeno al lugar.

Siguiendo al mismo autor, en un escrito posterior (2010), el problema, al concebir algunas palabras como significantes vacíos es que el significado primario que se les atribuye predomina y cualquier otro significado se transforma en derivativo. Por ello en los *conectores* el significado primario se transforma en uno más entre varios, sin reclamar el privilegio de ser, precisamente el primario, es decir se le otorga un nuevo significado. Se puede comprender que a partir de estas propuestas de *conectores* y de *doble traducción*, se alude a esta epistemología de escucha del hacer y saber distinto, de *modos otros*. Por ello cabe la insistencia en el observar profundo de este hacer ontológico en la UniTierra, para no explicar los signos, símbolos y significantes desde la propia posición, configuración, sentir e ideología, para dejar de imponer el saber y hacer primario y buscar comprender al otro desde sí, distinguiendo los *conectores* de un símbolo con su realidad histórico-cultural-filosófica.

Correspondiendo con lo anterior, la historia que persigue Sánchez Barraza y su grupo apunta que en la expresión de otros mundos, de otras visiones tuvieron la oportunidad de ver las culturas de los pueblos en torno al Lago de Pátzcuaro, los hospitales de Santa Fe inspirados en Vasco de Quiroga quien a su vez toma la utopía de Tomás Moro. Ubican así mismo las reducciones de los jesuitas en el Paraguay, en el sur de Brasil, en el norte de Argentina, en Bolivia como una “vena utópica” que desde Occidente, permite a estos pueblos “en cierto modo resistir, mantenerse, no perder el fulcro de una referencia identitaria básica. “Dijimos, ahí tenemos algo que aprender y ese concepto que aprendimos ahí fue el de resistir y sobrevivir” (en Imotion magazine, 2005).

La reflexión surgida de estas experiencias y aunadas a otras como la del contexto literario de la época de los ochentas, la presencia de Sánchez Barraza⁴³ en discusiones donde se encontraban reunidos I. Illich, E. From y otros importantes intelectuales, el propio origen del Dr. Sánchez Barraza en un pueblo

⁴³ Entrevista 11 de mayo, 2010.

donde existe la mirada cara a cara, el saludo, el saber del otro; su formación académica cercana a jesuitas, y el saber filosófico Amerindio, llevó al grupo de trabajo a verse en conjunción con propuestas que se alejaban de los proyectos de corporaciones, organizaciones (como las Naciones Unidas) e instituciones del Estado. Estudiaron en tanto las grandes narrativas como la de “desarrollo”, la de “democracia formal”, la de “mercado”, “pobreza”, “igualdad” con el objeto de ser sometidas a una crítica radical, para ello tomaron como bastón de apoyo a Illich, y a Esteva, en particular con la intención de “mandar al obituario todos estos conceptos y entonces radicalmente decir: este es un sistema histórico”, cuya historia es una tendencia a la repetición, a acabar como otros sistemas (en Inmotion Magazine, 2005 y entrevista 11 de mayo, 2010).

Este análisis produce un efecto de esperanza, de resistencia para el grupo: existe la esperanza de que otro mundo es posible, que hay contradicciones en el sistema mundo, personas con sus fallas de trato, de hacer, de pensar, de mirar, pero se tiene claro el camino, el que toma distancia de la ganancia, de la mercantilización, explotación, codicia, dominio y desprecio del otro diferente (en Inmotion magazine, 2005).

Esta esperanza para Sánchez Barraza es un elemento que ayuda a resistir, resistencia que se retoma de la narrativa utópica del SXVI, y que se corresponde a lo que bien menciona Zemelman al plantear:

“La utopía juega o cumple el papel de lectura alternativa, es decir, si no hay utopía, no hay posibilidad de lectura alternativa, porque significa leer la realidad desde la utopía dominante, que es el discurso neoliberal...” Zemelman (1992b:98).

Otro elemento para la resistencia es el *crítico* de la ruptura de las ilusiones. Así –de acuerdo a Sánchez Barraza- haciendo crítica de los conceptos dominantes de la modernidad y desde los pueblos que resisten, este grupo busca acompañar a los pueblos indígenas “para reforzar su capacidad cognitiva, organizativa, y práctica para resistir” (en Inmotion magazine, 2005), esta práctica

de doble finalidad, aporta al grupo una mirada hacia sí mismo y su forma de ver el mundo, desconfigurada de la mirada hegemónica.

Lo anterior se asocia a su vínculo con el EZLN: “ellos son el reflector, son nuestros héroes”⁴⁴ señala Sánchez Barraza, ya que todo el hacer de la UniTierra se enmarca en la lucha zapatista, en lo que ellos han sido capaz de abrir: la autonomía, la autodeterminación, democracia radical, no a la política partidista, no a la toma del poder y los que están y acuden a la UniTierra son los que luchan, los que buscan el reconocimiento de las culturas originarias, por el derecho a su autonomía.

Para Sánchez Barraza la esperanza se cifra en la creencia de otro mundo posible, reconociendo la adversidad, viviendo las limitaciones y pequeñez del grupo, pero con la compañía de los pueblos que resisten.

Para los estudios regionales acercados a la transdisciplina el ámbito académico instituido en la educación formal⁴⁵ es cuestionado, criticado en el sentido de su hacer técnico que deja afuera otro tipo de saber, que separa la cultura, lo ético, estético de lo científico; donde hablar de belleza, de sentir, de creer y *ser* se contraponen al saber científico, lo que es una verdadera contradicción con la transdisciplina que propone el hacer estético, la producción poética, la humildad, el deseo de aprender con otros y su realidad, sin negarlos, sin limitarlos⁴⁶; se trata de una composición del saber con otra epistemología

⁴⁴ Entrevista 11 de mayo 2010.

⁴⁵ En el que aún prevalece lo que Quijano (citado en Walsh 2009, 97) denomina *colonialidad del poder* que estableció y fijó una jerarquía racializada: blancos (europeos), mestizos y “borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas, “indios” y “negros”, como identidades comunes y negativas, para Quijano la supuesta superioridad “natural” se expresó “en una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas”, así señala Walsh (2009), las categorías binarias: oriente-occidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico en la que también incluyo dado la realidad académica que vivo: ciencia-belleza justifican la superioridad e inferioridad –razón y no razón, humanización y deshumanización (esto es colonialidad del ser)- .

⁴⁶ Baste citar por ahora los siguientes capítulos de la Carta a la Transdisciplina (1994): **Artículo 1.** Toda tentativa de reducir al ser humano a una definición y de disolverlo en estructuras formales, cualesquiera que sean, es incompatible con la visión transdisciplinaria. **Artículo 2.** El reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, regidos por diferentes lógicas, es inherente a la actitud transdisciplinaria. Toda tentativa de reducir la realidad a un solo nivel, regido por una única lógica, no se sitúa en el campo de la transdisciplinaria.

distinta a los discursos universalistas estructurados en el lenguaje, en las normas, y reglas que ponen límites a la producción humana, por ello este enfoque tiene correspondencia con el hacer en la UniTierra.

En la UniTierra han tomado a Wallerstein como apoyo para entender cómo hemos sido colonizados a partir de acciones y discursos occidentales, porque consideran contribuyen a la explicación del sistema-mundo. Para ellos el planteamiento clave es el análisis discursivo de Occidente, que nos dice que en este mundo globalizado no hay para donde hacerse, ya se cayó el muro de Berlín, ya desapareció la Unión Soviética, no te queda más que adaptarte a la globalización, a pesar de la destrucción existente. Ante este discurso, Sánchez Barraza, plantea que si el mundo es histórico se deben ver sus indicadores, no sólo de desarrollo del mismo, sino también de sus límites, para el coordinador general de la UniTierra, este sistema ha llegado a sus límites seculares y los indicadores que tenemos de crisis, de desorden, de entropía, son los indicadores de una crisis terminal (en Inmotion Magazine, 2005). Para él estamos viviendo en un gran colapso del sistema mundo capitalista por lo que la UniTierra es una alternativa a las fluctuaciones críticas que vienen en los próximos años. La idea es que se puede aprender siempre y el saber debe ser libre, no necesariamente en el aula y con el pizarrón. Ésta no es la única vía, el aprendizaje que dura, es el que es significativo, es decir: “aquél que se desata en la dinámica del autoaprendizaje” (*id*).

Este autoaprendizaje se puede reforzar con el libro como instrumento cultural que hace reversible el tiempo, el proyecto no está en contra de ello, ni del internet, pero, se propone que la computadora sea mediada por el libro, por el diálogo del saber que no está al acceso de todos, el saber fuera del mercado y que va siendo olvidado por esa misma razón.

En la UniTierra se piensa en la gente que no tiene condiciones para estudiar, que no puede pagar el estar en una universidad, pero que quiere seguir en donde están y que desea darse el gusto de aprender lo que quiera, sin ligarlo con el

trabajo o con la profesión. La pura libertad de aprender y que alguien te lo acredite con un título de prestigio, aunque oficialmente el Estado no te reconozca, para Sánchez Barraza esto es una gran contradicción, el que el Estado no reconozca los estudios que se hacen fuera de lo formal, algo que pertenece al “reino de la libertad” señala, la formación personal es desechada.

A la UniTierra asiste gente que va a darse el gusto de aprender lo que ya no está en el mercado: filosofía, literatura, ciencias de la educación, teología, agroecología, para ello se buscaron grupos que pudieran entender el proyecto y se encontraron en Bogotá, Colombia, con la Universidad Santo Tomás (*id*).

2.8.3 Funcionamiento y operación de UniTierra

Los registros que se tienen en la UniTierra en un año, señalan que se atienden entre 800 y 900 estudiantes indígenas, sin contar los que vienen de la ciudad, de las colonias de San Cristóbal que acuden en un turno en la mañana o en la tarde. La relación entre hombre y mujer es de dos a uno todavía, son, aproximadamente, unos 400/500 hombres y unas 300 mujeres.

El sistema es abierto y es flexible: la UniTierra está abierta siempre y funciona siempre, “es como un puerto” puntualiza Sánchez Barraza⁴⁷. Alguien puede llegar por 15 días, por un mes. Por tres meses, por nueve meses, por un año, depende del interés, y de su tiempo disponible.

Las actividades en el día se dividen en cuatro partes: de 9:00 a 12:00 hrs., de 12 a 14:00, de 16 a 19:00 y de 8:00 a 9:00. El interno, el que vive en la UniTierra, come allí, tiene su lugar para dormir, trabaja para la UniTierra, hace su plan combinando cuatro espacios, cuatro turnos. Si viene de una colonia o de un barrio, escoge o en la mañana o en la tarde. El turno de la noche es sólo para los que están internos y participan en las actividades que se presentan los jueves y sábados sobre problemas sociales y estudio de distintas obras teórico-filosóficas.

La población en edad oscila de los 12 años hasta los 24 o 25, pero la población nodal está entre los 16 y los 18 años. Es una edad crítica del joven de

⁴⁷ Entrevista 23 abril 2010.

comunidad antes de formar familia y de asumir las responsabilidades propias del adulto en su comunidad. La población que se privilegia es la de los jóvenes indígenas, mujeres y hombres, que no tienen escuela o que, si la tuvieron, la dejaron. Para entrar a esto al joven no se le piden requisitos educativos formales.

El principio pedagógico que orienta, en un primer momento, el hacer de la UniTierra es el "aprender a hacer", luego, el "aprender a aprender" y luego, la parte profunda formativa, la consideración del "otro" en su integralidad: el "aprender a ser más" (en Inmotion magazine, 2005).

Como la lógica de la UniTierra no es mercantil, a la gratuidad le corresponde la reciprocidad: se busca que los jóvenes se eduquen en este valor y con la idea de que retornen a su comunidad. Esto de acuerdo a Sánchez Barraza se hace con un sistema de señuelos que son los pequeños proyectos, los jóvenes que adquieren su nivel de excelencia en su preparación, puede tener un apoyo, que pone su familia, que pone la universidad gratuitamente para que pueda iniciar. (*ibid*).

Otro servicio que brinda la UniTierra es para adultos que requieren educación específica, como cursos de agricultura, que se les otorgan de acuerdo a sus tiempos y necesidades: a solicitudes puntuales, igual respuesta. De agroecología se les dan curso a los jóvenes cada sábado: en éstos se trabaja la agricultura orgánica, también, existe un seminario permanente internacional sobre medio ambiente, agricultura, género y movimientos sociales que el CIESAS-Sureste lleva a cabo en las instalaciones de la UniTierra⁴⁸.

Para realizar la promoción de la UniTierra se recurre al privilegio de la oralidad, la palabra, las lenguas principales son Tsoltsil, Tseltal, Chol, Tojolabal, aunque la lengua que permite el intercambio intercultural es el castellano.

El sentido de la administración en la UniTierra, tiene un eje central: apoyo a los que acuden a su espacio. No es prioritario contar con documentos que acrediten estudios, ningún registro oficial es requerido, ni cuotas, ni la exigencia de participación en agrupaciones distintas con intereses alejados al de educar-se,

⁴⁸ El 10 de junio 2010, se presentaron en la UniTierra dos conferencias "La Agroecología y la agricultura campesina frente a un mundo en crisis" Dr. Altieri, M. y el "Rol de la biodiversidad en los agroecosistemas", Dra. Nicholls (ver anexo 1).

pensar-se para servir a la comunidad; basta con la palabra, con el gusto por estar y respetar las normas basadas en la reciprocidad y la correspondencia de la filosofía amerindia.

En la UniTierra laboran 22 personas y se cuenta con personal becado que apoya en labores administrativas; se tienen 20 talleres que se acuerpan en un total de cinco sectores: sector agropecuario, sector artesanal, doméstico-artesanal, sector técnico y de comunicación, estos dependen de la administración general, responsable de la contabilidad. Los cursos que se han implementado en cada taller constan de tres niveles, cada nivel se realiza en un promedio de tres meses, los talleres que tienen mayor demanda: panadería, mecanografía, carpintería y taller automotriz. Las prácticas educativas se pueden organizar por sectores

SECTOR AGROPECUARIO

Este sector atiende la Granja Integradora que responde a este nombre porque integra actividades que contribuyen al desarrollo y mantenimiento de la UniTierra y porque los productos derivados de ella son aprovechados por otras áreas, hablamos de un círculo de producción, de aprovechamiento de recursos.

Esta granja cuenta con conejos, pollos, patos, guajolotes y borregos; la mayoría de estas especies es para autoconsumo y sólo se venden aquellas que proliferan más, como puede ser el caso de los conejos. Existe un apiario con abejas europeas e italianas y la producción de miel es utilizada en la panadería.

Se cuenta con un huerto destinado a la siembra de chile, jitomate, cebolla, cilantro, rábano, plantas medicinales y curativas.

SECTOR ARTESANAL

En este sector se enlistan los talleres de música, corte y confección, telar, producciones que son para el servicio individual de los productores.

Para los alumnos de música se trabaja con cinco instrumentos: marimba, guitarra, batería, teclado y flauta; este grupo participa en actividades que se presentan dentro de la universidad.

Como observamos en datos anteriores son más los hombres que acuden a la UniTierra que mujeres, lo que puede ser motivo de análisis para otro tipo de investigación, ya que los patrones coloniales de roles sexuales continúan

presentándose en este espacio educativo, lo que se puede observar en la asistencia a talleres como los descritos, aunque se hacen esfuerzos por que no exista esta división de géneros por ejemplo en el trabajo de cocina, aún persisten divisiones muy marcadas al respecto.

SECTOR DOMÉSTICO ARTESANAL

Al taller de cocina todos los internos deben de acudir, cubriendo un lapso de tiempo; tanto hombres como mujeres participan en la elaboración de alimentos, que va desde el corte de leña hasta las actividades de ayudantes de cocina.

El taller de panadería es un taller con mucha demanda, en él se aprende a elaborar los panes de la región, pero también otros tipos como son empanadas rellenas, pastelillos y pasteles. La producción aproximada por día asciende a 450 panes para consumo interno, sin embargo cuando se presentan eventos como cursos y congresos, la cantidad puede triplicarse de acuerdo a la demanda.

El taller de tortillería, labora de 12 a 14 hrs., lapso en el que se elaboran las tortillas para comida, cena y desayuno del siguiente día (10 kg de masa). La demanda a este taller es baja, los estudiantes aprenden además de manipular la maquinaria y a repararla.

En el taller de corte y confección, se confeccionan todo tipo de atuendos, el equipo lo facilita la universidad y las telas son llevadas por las estudiantes.

En el taller de telar, la universidad facilita todo el material; para facilitar el aprendizaje, se prefiere que las estudiantes cuenten con conocimientos previos de las técnicas de fijación y orden de los hilos; el telar tiene como función fijar los hilos –las urdimbres- que son entramadas por hilos móviles –las tramas- ambas constituyen un lienzo; existen para esta actividad seis telares.

SECTOR TÉCNICO

En este sector se enlistan los talleres de talabartería, electrónica, electricidad, enfermería, belleza, peluquería, mecánica automotriz, carpintería, herrería y alfarería.

En talabartería los alumnos aprenden a elaborar zapatos para uso de los internos. Para obtenerlos debe existir una solicitud expresa al coordinador general

de la UniTierra, el material lo brinda la Universidad, los alumnos sólo ponen la mano de obra.

En el taller de electrónica se les enseña a los estudiantes el arreglo de todo tipo de aparatos eléctricos; este taller funciona regularmente con las solicitudes de gente externa y al igual que el taller automotriz se cobra una cuota de gratificación.

El taller de electricidad se dedica a diseñar y realizar todo tipo de instalaciones eléctricas y a dar mantenimiento a las de la universidad.

En enfermería se enseñan primeros auxilios, colocación de suero, inyecciones, toma de presión, curaciones, torniquetes, la idea principal es que estos estudiantes puedan auxiliar a quien lo requiera hasta poder ser atendido por un médico.

En belleza y peluquería se trabaja la enseñanza de cortes de cabellos, rizados, tintes, etc. A los alumnos se les da el servicio sin costo.

En mecánica automotriz se trabaja sobre el aprendizaje del funcionamiento de la maquinaria de un auto. Se realizan actividades como: afinar, alineación y balanceo, etcétera, el servicio es principalmente externo sólo se requieren los materiales y una cuota voluntaria.

En el taller de carpintería, se enseña el trabajo sobre la madera para auto consumo, es decir la elaboración de sillas, mesas y muebles en general principalmente para la UniTierra.

Uno de los talleres con mayor demanda es el de herrería; en él se realizan puertas, ventanales, mesas, sillas, balcones, etcétera. Es el taller que ha elaborado todo lo que a herrería se refiere para la UniTierra.

El modelado del barro lleva a los alumnos participantes a elaborar tazas, platos, macetas, lámparas, jarras, ceniceros, etcétera. Todas las piezas se decoran de acuerdo a las manifestaciones culturales de la región y embellecen el contexto de la UniTierra.

Existe un taller en el que se trabaja la enseñanza del castellano, con el objeto de favorecer la comunicación intercultural observada como el intercambio de saberes, ideas, actos culturales de los distintos grupos que conforman la universidad.

Es muy importante puntualizar que todas las actividades se ven acompañadas por el trabajo teórico y el diálogo; en actividades prácticas la comunicación y experimentación a través del error, son reconocidas como aprendizajes prácticos que favorecen la formación de los alumnos.

Como se plantea en líneas arriba, existen otras actividades colectivas los jueves y los sábados, los jueves de 17:00 a 22:00 hrs. Aproximadamente, se dan lo que hemos denominado “seminarios de los jueves” en donde se llevan a cabo reuniones en las que se analiza la problemática social que se vive en el mundo, en México, en sus estados y en Chiapas y sus municipios, principalmente aquellos problemas relacionados con la dominación, opresión, persecución y control del Estado a grupos que buscan nuevas formas de organización. La dominación de territorios por parte del Estado o transnacionales que buscan apropiarse de las riquezas naturales desplazando a grupos humanos principalmente indígenas, es un tema recurrente en cada sesión. Mucho se dialoga también sobre la lucha zapatista, sobre los problemas que enfrentan las comunidades con autoridades federales, estatales y municipales. Los diálogos sobre el mal gobierno, la pobreza, ecología, política e historia son los que predominan. Estas actividades se realizan con el análisis de artículos periodísticos principalmente del periódico La Jornada y algunas páginas WEB-aproximadamente 20 artículos (45 páginas), -ver anexo 2- y de denuncias de organizaciones no gubernamentales como las Juntas del Buen Gobierno, otras organizaciones sociales, comunales, de derechos humanos, civiles, de género etcétera. Estos documentos se entregan con una semana de anticipación para su estudio; se nombran tres responsables que hablen: castellano, tosotsil y tseltal para comentar las ideas principales de los textos y posteriormente se da la palabra al grupo en el que asisten hombres y mujeres indígenas y mestizos, mexicanos y extranjeros, para comentarios. Asisten entre 30 y 40 personas (en ocasiones más), en un promedio de edad de 28 años.



Para mayor comprensión de esta actividad se cita un ejemplo de la forma en que objetivamos la práctica de los seminarios del 21 y 27 de mayo 2010, en los que participé en la UniTierra:

Las personas responsables de presentar en español el resumen de las lecturas realizadas fueron de origen finlandés y español⁴⁹, entre los artículos que se trabajaron y que provocaron mayor análisis y diálogo en el grupo, tenemos a los siguientes⁵⁰:

Artículos revisados en la UniTierra sesión jueves

Artículos revisados

- -La guerra de castas de los triquis (La Jornada)
- -Coapa: la violencia viene de otro lado (La Jornada)
- -9 católicos heridos por evangélicos en Chiapas (La Jornada)
- -La Magia del chuj (La Jornada)
- -Ecuador: más provincias se suman a la movilización plurinacional (Coordinadora andina de organizaciones indígenas)
 - -El mayo Griego (La Jornada)
 - -La furia de la franja industrial de Estados Unidos

⁴⁹ Citamos esto porque aunada a su trabajo de síntesis, estos participantes hablan de la situación geográfica, política e histórica de su país, expresan experiencias muy significativas de su compromiso político y de su actividad en movimientos sociales mundiales.

⁵⁰ Ver anexos 2 y 3.

- -British Petroleum: la sombra de Chernobyl (Sin permiso, artículos en la WEB)
- -Si no derribamos al capitalismo, éste exterminará a la especie humana (www.desinformémonos.org)
- -El imperio del consumo (Galeano, Consume hasta Morir)
- -Iglesias evangélicas división en las comunidades (La Jornada-ojarasca)
- -Grupos armados despojan a comunidades de sus tierras (La Jornada-ojarasca)
 - -Una guerra descarada contra los pueblos (La Jornada-ojarasca)
 - -Llegando a Gaza (La Jornada)
 - -Gracias a los zapatistas (La Jornada)
 - -Pueblo Triqui en la lucha por la autonomía (La jornada)
 - -Bajas y percepciones (La Jornada)
 - -Protesta multitudinaria en Madrid contra el capitalismo depredador (La jornada)
- -Se presentan más de 10 comunicados de organizaciones indígenas y de derechos humanos, que hacen llamados a las autoridades denunciando a grupos paramilitares que impunemente se presentan armados y a la vista de todos sin que exista ley que pueda intervenir protegiendo a las y comunidades indígenas que se encuentran cercadas y sin posibilidad de tránsito y en el caso de los triquis sin alimentos, ni servicios básicos
 - -Las denuncias de encarcelados políticos por ser organizadores sociales que buscan mejores condiciones en los servicios y en su forma de vida, denuncian estrategias de guerra denominada de “baja intensidad” como el hostigamiento cotidiano a los grupos y pueblos.

Análisis de diálogos sesión jueves

Análisis del diálogo grupal

Notas del diario de campo

- En estas presentaciones se realizó un trabajo muy importante por parte de los responsables de resumir los documentos, se dio una articulación de los textos

logrando destacar aspectos económicos: en el sentido de el modelo económico capitalista que trastoca no sólo la dimensión económica, sino también cultural; al respecto se menciona el ataque a los pueblos que luchan por su autonomía y autodeterminación para organizarse de acuerdo a sus costumbres, como es el caso de los Triquis que han vivido una lucha histórica en la que desde hace siglos vienen defendiendo su forma de organización; se hace alusión a cómo los indígenas de América del sur (Bolivia, Ecuador, Uruguay, Perú, Chile, Argentina) demandan respeto a sus formas de vida y organización, exigen ser reconocidos y su derecho al gozo la tierra de la que han sido despojados; las denuncias de la persecución que sufren y el derecho a vivir dignamente.

- Se reflexiona como el sistema capitalista y el mal gobierno en tres instancias Federal, Estatal y Municipal ataca a los pueblos que buscan su autonomía porque no están de acuerdo en que manejen los bienes naturales de su región y que tengan sus propias formas de organización económica, política y cultural. Los participantes expresan cómo el sistema busca la homogeneidad de la sociedad; el manejo de los recursos que en la mayoría de los casos, los beneficios quedan en manos de pequeños grupos que se enriquecen, empobreciendo no sólo a la población sino también a la naturaleza, debido a que la explotación inconmensurable del medio.

- Para los grupos indígenas, el agua es un ser vivo, con el agua se dialoga, no es un recurso, un objeto del que se pueda sacar provecho al que se trata sin respeto, el agua como ser sagrado proviene para los indígenas peruanos de Wirakocha, fecunda la Pachamama y permite la reproducción de la vida.

- De la vida política en México el Presidente del país señala que van bien las cosas, sólo en la percepción de la gente no va ganando en su guerra contra el narcotráfico; quien escribe este artículo habla de la falta de credibilidad en las instituciones, que usan la mentira ante los hechos en que pierden la vida los estudiantes del Tecnológico de Monterrey que primero fueron tratados como sicarios y luego el Secretario de Gobierno señala que perdieron la vida en un fuego cruzado; se hace otro análisis relacionado a éste, es el caso de la señora que vio como los militares mataron a dos de sus hijos en una balacera sin razón, ni sentido, que dejaron sentir sobre su familia y donde las autoridades dicen que murieron a causa de una granada lanzada por grupos de narcotraficantes, la pregunta del autor del artículo es si estos son casos de percepción.

- De los medios masivos de comunicación de las dos televisoras en México, se analiza que éstas no mencionan nada de los cercos paramilitares y la guerra contra hechos reales que viven distintos grupos indígenas en México, desvirtuando la realidad, como es el caso de problemas de luchas por tierras y autonomía que son categorizadas como religiosas y no de injerencia del poder en desprecio de la labor de las organizaciones de los pueblos indígenas, como es el caso en Chiapas y Oaxaca.

- Del caso de Gaza y Palestina, quien expone sobre el tema explica de manera gráfica a qué se refiere la franja de Gaza cómo está enmarcada y porqué se han levantado cercos que limitan el movimiento y agudizan el control sobre un pueblo; se explica el desplazamiento palestino por parte de Israel teniendo como aliado a EEUU, la situación de ¿vida? de los palestinos, el bombardeo de 22 días y la conciencia que han desarrollado los habitantes de Gaza, una conciencia que alienta a seguir adelante. Se ve la necesidad de vernos como país, México en ese espejo y la exigencia de detener al poder.

- El capital y el consumo deteriora a la naturaleza de las cosas, de los hombres: se comenta –retomando a Galeano- que las flores ya no duermen: están en viveros alumbradas, las gallinas ya no duermen tienen luz continua, los hombres ya no duermen por pensar cómo hacen para pagar sus deudas; esto trae ganancias a la industria farmacéutica y crimen organizado: EEUU consume la mitad de los sedantes ansiolíticos y demás drogas que se venden legalmente en el mundo y más de la mitad de las drogas que se venden ilegalmente. Esto no es poco debido a que sólo representan el 5% de la población; se recalca que el consumo de antidepresivos se da por la vida que ha generado el sistema económico (capitalismo).

- Los problemas económicos que se viven en el mundo especialmente las protestas en Grecia y España por el sistema económico global son discutidos; se reflexiona acerca de los planes gubernamentales de recuperación en ambos países y cómo todos ellos van en deterioro de la forma de vida humana: despidos, baja de salarios, menos servicios, encarecimiento de servicios básicos, subida de impuestos, entre otros; se habla de las protestas humanas, de la furia de los Griegos cuando observan a la policía a la que algunos grupos piden se unan a ellos, otros apedrean; en el caso de los españoles más de 15 mil personas marchan para denunciar los crímenes ecológicos, sociales y económicos del

sistema capitalista y los hechos puntuales que afectan a México por la política de F. Calderón: los asesinatos de los activistas en Oaxaca y el aumento de la represión y el cerco militar en Chiapas; la situación en la que se encuentran 55 mil trabajadores del Sindicato Mexicano de Electricistas (SME), de manera especial por los más de 90 que mantienen huelga de hambre desde hace más de 21 días; por los trabajadores de Cananea y por los feminicidios en el país en general y en Ciudad Juárez en particular.

- La furia de un ingeniero en computación (en EEUU) que se suicidó estrellando su pequeño avión en un edificio de Austin, Texas el 18 de febrero, 2010, dejando un manifiesto contra el gobierno, en él explicaba sus acciones; la furia se acumula desde que es adolescente cuando tenía una vecina octogenaria que sobrevivía con alimento para gatos, era la viuda de un obrero metalúrgico retirado. Su esposo había trabajado toda su vida en las fundidoras del centro de Pensilvania, confiado en las promesas de las grandes empresas y del sindicato que por sus 30 años de servicio, tendría pensión y atención médica durante su retiro; por lo que el suicida agrega el gobierno nos deja con “el chiste al que llamamos sistema de salud estadounidense, incluidas las compañías farmacéuticas y de seguros (que) están asesinando a docenas de miles de personas” pues racionan la atención en gran medida con base a la riqueza y no a la necesidad.

- Los hechos y luchas indígenas son históricas, vemos entonces a la historia con un mirar para atrás para ver lo que ha pasado y luchar para que no siga, la historia es hoy no es pasado; se debe caminar como el cangrejo ojos adelante caminar para atrás, esto que está en el pasado es mi hoy, el pasado es hoy, es la genealogía de los pueblos. Los pueblos son hoy, son apuesta de una fuerza-energía significativa

- Es necesario dejar la mirada colonizada, ver lo que está pasando para que ya no suceda, miremos lo que pasa en Gaza es más crudo que lo que nos sucede a nosotros pero si dejamos avanzar al poder, eso nos puede suceder.

- Las cuestiones sobre organización desde abajo en todos los países y grupos sociales se puntualiza “algo se mueve abajo”, las luchas se hacen desde allí, no es ético lo que se está buscando, ¿qué tipo de personas se están formando en este mundo? ¿qué ha traído el capitalismo, la globalización? ¿eso sirve a la gente, a la tierra, a la cultura, a la región?.

- Se dan las gracias a los zapatistas porque le devolvieron la dignidad a los indígenas, porque ellos los volvieron extrovertidos; dejaron de pedir, determinados a exigir y resistir, porque se dio la recuperación de las tierras acaparadas por finqueros y ganaderos que despreciaban a los pueblos, a los peones⁵¹; gracias a los zapatistas el concepto latinoamericano de guerrilla –y su larga cauda de dolor– dio paso a algo nuevo y a la vez tan viejo como la civilización: un ejército campesino y gracias al zapatismo muchos pueblos del mundo tienen una esperanza.

Esta es parte de la síntesis de lo que se trabajó en estas sesiones de análisis. Podemos describir e interpretar que los ejercicios de estas sesiones como muchos otros de los jueves, aluden a la historia, a la geografía (situada), a la economía, cultura como manifestación del saber y hacer de un grupo; el compromiso ético con los grupos vulnerables es siempre demandado; la necesidad estética de buscar formas otras de organización que se acerquen al buen vivir, siempre llegan a los oídos y al corazón (de muchos). Se habla de ideología, política, espíritu, salud, organización humana. Entonces la UniTierra no sólo enseña oficios, sino reflexiones filosóficas, histórico-culturales que buscan la formación de un ser humano ético y crítico.

Se observa congruencia entre la práctica de estos seminarios y la palabra del Dr. Sánchez Barraza cuando señala que el aprender a hacer se liga al aprender a aprender y al autoaprendizaje, en el que se aprende con lo que está en nuestra tamaño y en nuestras dimensiones (lo meso):

“De lo nuestro, de lo propio, de lo que esté todavía, mesoscópico, de lo que está en la línea en la que el hombre (y la mujer) puede ver, tocar; no lo macro ni lo infinito de lo micro, sino lo meso. Lo que está en

⁵¹ Esto se asocia con la participación de un estudiante indígena de la maestría de Educación y Diversidad de la UPN 071, en Ocosingo, quien señala que al llegar los zapatistas los peones que trabajaban con (se omite el nombre) un ganadero y les pagaba muy poco, los maltrataba y hasta golpeaba, se revelaron no permitieron más sus excesos por lo que éste ante el poder de los indígenas –a partir del levantamiento zapatista - lloró pidiendo perdón (sede UPN 071 Ocosingo, 27 mayo, 2010).

nuestro tamaño y en nuestras dimensiones". (Inmotium Magazine, 2005).

En este sentido, queremos recuperar que el aprendizaje que se da a partir de la interacción con los otros, con los hechos inmediatos que toman a la historia y al momento actual, es en base a las vivencias y experiencias de los otros, con los otros. Está el caso por ejemplo, del participante que llega de Gaza quien explica la geografía, la historia, la política y cultura del pueblo palestino; otro que explica la vida de la España-franquista de la experiencia expuesta por un grupo de adultos mayores que fueron perseguidos, aniquilados muchos de ellos, exhibidos, otros torturados, relator que presenta en su decir un sentir hondamente doloroso que lo lleva a las lágrimas (su abuela estaba en ese grupo) y aparece el silencio respetuoso y sufriente del grupo, y un narrador que posteriormente señala estar "abrumado".

Eso mesoscópico es lo que está en la línea en la que el hombre y la mujer pueden ver, tocar, también se agrega: sentir y vivir.

A partir de la experiencia vivida en ese grupo, se destaca que en ese espacio se generan reales espejos que hacen ver-se, que exigen acción y compromiso, que gritan y denuncian las contradicciones de un mundo decadente y aturdido, donde aparecen rasgos de poesía, de humildad, dignidad y coraje indígena, de orgullo zapatista, de agradecimiento a quienes para ellos son ejemplo, sapiencia y valentía. Así mismo quizá otros como nosotros, se pongan detrás del espejo para intentar comprender lo que se está viviendo y nos llama a un compromiso social y ético.

2.8.4 Prácticas educativas singulares de la UniTierra

El espacio de los jueves en la UniTierra se llena de saber intercultural, gente de distintas culturas que se expresan y significan la lucha indígena y zapatista de una manera que coincide con ideas de: organización colectiva, lucha necesaria y permanente contra el sistema capitalista, respeto a la lucha zapatista y a sus posturas teórico-filosóficas, libertad y justicia, ruptura con el poder gubernamental

y la posibilidad de generar desde abajo nuevas relaciones que nos conduzcan a un buen vivir.

Actividad No. 1. Continuando con las actividades que se desarrollan en ese espacio de reflexión crítica, el primer sábado de cada mes se estudian los aportes teóricos-filosóficos de un autor, por ejemplo de diciembre 2009 a octubre 2010 se estudió la obra de I. Illich, posteriormente la de B. de Sousa Santos. La dinámica de trabajo consiste en la elección de un responsable para hacer un resumen de las ideas principales de un capítulo o artículo del texto, que se lleva por escrito y se entrega el día de la sesión, en la que es compromiso de todos los asistentes presentarse con la lectura realizada para hacer comentarios, posterior a la presentación del resumen. El trabajo se realiza de diez de la mañana a dos de la tarde aproximadamente; es conveniente puntuar que los contenidos teóricos discutidos en este seminario, corresponden con los símbolos que se producen en la UniTierra.



Actividad No. 2. En este mismo nivel de análisis crítico-reflexivo, simbólico, la UniTierra continuamente realiza actividades académicas muy valiosas por ejemplo: presentación de libros de autores nacionales y extranjeros y por diversas personalidades, entre las cuales podemos citar: “Días rebeldes, crónicas de insumisión”, “Interculturalidad crítica, plurinacionalidad y refundación del estado-

nación; las experiencias de Bolivia y Ecuador”, “Comunicación contrahegemónica y experiencias latinoamericanas”, “Descolonizando el feminismo”, “Otras geografías, experiencias de autonomías indígenas en México”⁵². También allí se establece un diálogo de profundas reflexiones y en muchas ocasiones de contradicciones.

Actividad No. 3. También se dan encuentros internacionales como el que se llevó a cabo el pasado 6 de mayo de 2010: “Seminario Internacional: África, Asia, Oceanía, Norteamérica, México”⁵³ moderado por Gustavo Esteva, durante el cual los ponentes de los citados países incluidos los EEUU y Canadá, revelaron los problemas que viven en sus naciones, relacionados con el sistema económico, la devastación de recursos naturales, la contaminación, el racismo, el despojo a grupos indígenas, la colonización y sus estragos; la mala alimentación en los países industrializados y la necesidad de volver a la comida producida y elaborada por las familias, entre otros.

En este seminario, nuevamente se partió de la ubicación geográfica y cada uno de los ponentes explicó a grandes rasgos la historia y cultura de su país y región así como el problema que desean presentar. Es relevante enunciar que los ponentes de los distintos países saben de la lucha zapatista, conocen sus bases teóricas y filosóficas, comulgan y promueven en su hacer cotidiano esta lucha, la forma en que han logrado luchar por su autonomía, en respeto a la historia y cultura indígena; distinguen a la UniTierra como un lugar muy importante como base para otras formas de vida social-educativa.

Las exposiciones en este seminario, dejaron claro que el sistema económico-político-ideológico que ha sembrado el capitalismo ha llevado al mundo a un caos ambiental y ha deteriorado las formas humanas de relación, por lo que destacan qué se están organizando, haciendo distintos grupos en el mundo para resistir la embestida capitalista y global; ponen ejemplos de organización social para evitar actos de contaminación ya que los desechos tóxicos de determinadas industrias buscan ser llevados a pueblos de población negra, en el caso de EEUU y éstos han logrado detener estas decisiones a través de la cohesión y acción social.

⁵² Para detalles de autoría ver anexo 4.

⁵³ Anexo 5

También se citaron los casos de indígenas de la India, que ha resistido el embate del capitalismo y se han sostenido ante las embestidas de autoridades policiacas y fortalecidos por la unidad y el valor de enfrentarlos dan muestra de que el sometimiento no encuentra espacio cuando hay organización que se le sobrepone.

El llamado a la alimentación no procesada por la industria, el cuidado y denuncia del arrasamiento de los bosques en Canadá, fueron temas que también se trataron. Entre otros que dejan a los presentes la idea latente y manifiesta de que desde abajo, se puede detener la fuerza como fenómeno físico que cae desde arriba.

Gustavo Esteva señaló en esta presentación, que en todo el mundo existen grupos de “invisibles” que están resistiendo, oponiéndose a las políticas, a los discursos a las prácticas de poder que intentan destruir al mundo y a la humanidad; el comentario argumentado y muy sensible de este intelectual deja en el aire la esperanza de que otros mundos existen y resisten en movimiento.

Actividad No. 4. Otro tipo de actividades que se llevan a cabo en la UniTierra son las conferencias que se presentan por lo menos una vez al mes, en las que se alude a la posibilidad y necesidad de luchar por otros mundos, otras formas de relación; en estas conferencias está presente la denuncia, el análisis crítico, la experiencia de lucha⁵⁴.

La UniTierra y sus acciones reúnen a gente que conforman organizaciones sociales, internacionales y nacionales, en pro de las luchas indígenas y de todas las que se contraponen a las políticas del sistema mundo actual, por lo que en sus actividades se hacen invitaciones a otras organizaciones. Se promueven actividades de solidaridad como por ejemplo, el “Festival Cultural en Solidaridad con San Juan Copala, Oaxaca”⁵⁵ cuyo objetivo se centró en recaudar fondos y víveres no perecederos en solidaridad al pueblo triqui, para lo que se organiza una mesa informativa, videos proyecciones de la comunidad triqui, diálogos y debates, música y comida.

⁵⁴ Anexo 6

⁵⁵ Anexo 7

Otro de los trabajos trascendentes de la UniTierra⁵⁶ es la edición de libros en los que se promueven nuevos pensamientos sobre Latinoamérica, sus luchas indígenas; las nuevas teorías y filosofías sobre el pensamiento indígena-zapatista; sobre interculturalidad crítica; nuevas epistemologías; decolonialidad, entre otros.

Los costos de los libros citados están entre \$30.00 y \$80 pesos, el papel es reciclado y los contenidos son para los interesados en el pensamiento decolonial, las nuevas epistemologías latinoamericanas, filosofía latinoamericana, pedagógica, de interculturalidad, un material de mucha utilidad para la educación intercultural y en valores.

Actividad No. 5. La UniTierra también ofrece a la venta otro tipo de textos que no editan ellos, así se pueden encontrar las obras de Illich, Wallerstein, Bourdieu, Santos, producciones de la UNAM respecto a movimientos indígenas en México, textos sobre problemas de género, autonomía indígena, movimientos de indígenas de centro América que editan distintos centros de investigación, el libro sobre “El pensamiento filosófico latinoamericano y el caribe (1300-2000)” editado por Enrique Dussel, et.al y otros.

Actividad No.6. Además la universidad cuenta con una biblioteca (con materiales de video) que se encuentra abierta todo el día, en la que uno puede consultar un sinfín de temas relacionados con las ciencias sociales, agricultura, geografía, arquitectura, entre otras muchas disciplinas.

2.8.5 Reflexiones sobre la UniTierra

Tomando en cuenta lo descrito sobre la UniTierra se puede resumir -por el momento- que el sentido de su administración y de los servicios que presta a la población indígena y en general a todos los que acceden a ella, es brindar un

⁵⁶ Ejemplo de ello son los textos: de Mignolo W. s/f: “Desobediencia Epistémica, Pensamiento Independiente y Libertad De-colonial”, “La revolución teórica del Zapatismo y Pensamiento Decolonial” el primero ed. Mayo, 2010,y el segundo como edición impresa para uso privado tomada de los originales The Zapatista’s Theoretical Revolution Its Historical, Ethical, and Political Cosequences REVIEW, XXV, 3, 2002, 245-75 en CIDECI, San Cristóbal de Las Casas, Universidad de la Tierra. De Baschet, Jérôme: “La rebelión de la Memoria, temporalidad e historia del movimiento zapatista (1993-2009) ed. Noviembre, 2009, en CIDECI, San Cristóbal de Las Casas, Universidad de la Tierra.

acceso muy valioso a una nueva constitución del *ser* y saber del mundo indígena, con base a la acción zapatista. Los servicios y atención que brinda busca formas otras de organización, construir espacios donde florezca el buen vivir.

El intercambio de pensamientos de textos y palabras de gente de Latinoamérica y de los distintos continentes del mundo hacen de este espacio un lugar en el que confluye una práctica intercultural muy importante, en el sentido de que los aportes históricos, de formas de vida, de organización, de problemas políticos, económicos, ideológicos que se leen y dialogan, componen un mosaico colorido como verdadero acto de aprendizaje de distintas culturas.

Pero esta forma de educar de la UniTierra no queda en eso; podemos considerar, por la experiencia vivida -en la que fluyen sentimientos, compromisos solidarios con los grupos que luchan por otras formas de vida distintas a las impuestas por el sistema económico hegemónico- que, en el acto de interacción simbólica, muchas subjetividades son tocadas y mutadas hacia un pensamiento analítico- crítico-ético en el que no sólo se piensa en sí mismo, ni en los que nos rodean, sino también en la tierra, en el agua, en los bosques, en la naturaleza, en los seres vivos, como parte esencial de la existencia humana, esto es filosofía Amerindia.

Los puntos de vista que se expresan en las discusiones no siempre son en correspondencia de pensamiento, existen grandes contradicciones entre las ideas expuestas, pero se da la discusión, a veces no se dirimen las diferencias, en ocasiones quedan grandes insatisfacciones y como se ha señalado algunos dicen sentirse abrumados debido a tanta contradicción e incongruencia del sistema económico-político.

Ante las posiciones comprometidas, decididas y valientes, aparecen rasgos de agobio, de miedo ante la exigencia de quien, convencido de las luchas indígenas, está dispuesto a dar la vida y alienta al grupo a no temer perderla. A lo que se escuchan otras posiciones que ven en el miedo y en la inseguridad un acto humano que no puede ser acallado ni negado, por lo que se hacen otras propuestas de confrontación, desde distintas trincheras, pero siempre queda claro que algo debe

hacerse para atender a quienes más sufren los agravios: las comunidades indígenas.

No todo es desventura y tristeza. En el grupo sistemáticamente aparecen los visos de esperanza, de valentía, de ejemplo de dignidad que nos regalan las luchas y resistencia indígena; por otra parte el sarcasmo, la broma, el chiste aparecen en las reuniones como pretendiendo recordar que la vida también ofrece amistad, amor, poesía, alegría y baile, por eso se invita a la celebración de los cinco años de la UniTierra ocupando su lugar en la colonia Las Maravillas y se propone misa, cena y baile con marimba.

El encuentro con la fe de una religión católica basada en la teología de la liberación, es otro de los temas que pueden tomarse para investigaciones futuras, porque aparenta ser una contradicción, tomando en cuenta la colonización por parte de los españoles y el uso de la religión como herramienta de dominación, sin embargo, para los agentes de la UniTierra la religión que busca el beneficio de los pobres es un ideal del cual asirse sobre todo cuando ésta se afilia a la Teología de la Liberación, en este sentido de búsqueda de la igualdad y la justicia entre los hombres, esto representa aliento de esperanza para muchos que buscan respuestas a un mundo al que no se le encuentra explicación satisfactoria; por lo que todos los días se ora y se pide por los que trabajan, por los que no creen en nada ni en nadie, por los que luchan y no se cansan de creer que otro mundo es posible, sin que esto imposibilite el ingreso de personas que tienen sus propias creencias religiosas o no las tienen.

En una región cuya historia y cultura se ve matizada por bosques, montañas, flores, agricultura, artesanía, comercio y grupos indígenas que no cejan en su empeño de vivir a su manera, donde muchos no han olvidado cuáles son sus raíces, lugar de memoria fresca que se convierte en acicate para la celebración de un hoy-mañana distintos, se encuentra la UniTierra proponiendo un hacer y saber educativo que ayude a encontrar respuestas a la cosmovisión de un mundo que había sido olvidado y que hasta hoy busca ser exterminado por ser distinto. Mucho falta por comprender acerca de la UniTierra y sobre su topía (desde su lugar y desde su sufrimiento histórico por el trazo geopolítico de Occidente) que se mueve

desde abajo muy abajo en el sur. Y desde su espacio, con el acompañamiento de muchos seres humanos, ciudadanos del mundo, seguiremos intentando comprender sus fundamentos filosóficos, sus símbolos, su deseo por nuevas prácticas humanas.

En estas prácticas de los jueves y a partir del análisis de los discursos, se puede sintetizar que uno de los principales símbolos que los cohesiona es el zapatismo y los elementos que aparecen en su horizonte simbólico son los siguientes:

Elementos discursivos UniTierra sesión jueves

Elementos discursivos que aparecen el horizonte simbólico de la UniTierra y que se asocian al zapatismo.

- ❖ **La historia**
- ❖ **La cultura**
- ❖ **La tierra**
- ❖ **La memoria indígena**
- ❖ **La colonialización**
- ❖ **El sistema-mundo**
- ❖ **El capitalismo**
- ❖ **La justicia**
- ❖ **La libertad**
- ❖ **La filosofía amerindia y el pensamiento decolonial:**
- ❖ **El mal gobierno**
- ❖ **Los mundos otros, formas otras de vida**
- ❖ **La democracia como mandar obedeciendo**

A partir de lo anterior podemos afirmar que muchas de estas palabras –vistas como conectores recreados- que fortalecen el simbolismo **zapatismo** nos muestran reglas de organización social y códigos de comportamiento colectivo y como prácticas discursivas pueden encontrarse cada día y en todo espacio-objeto (libros,

arquitectura, normas, actividades cotidianas) de la UniTierra, así como en el análisis-crítico de problemas sociales actuales como el propio sufrimiento indígena y las respuestas a éstos a partir del saber originario. El cómo y porqué estos grupos generan sus signos, símbolos y significantes tiene que ver con el contexto de la vida social, su cultura e historia. La interacción simbólica se da en la vida social; conjunta sentimientos, intereses y es recreada por cada agente social de manera particular, sin que por ello se pierda de vista la visión colectiva; desde el interaccionismo simbólico como un proceso psicosocial podemos ver estas relaciones como abiertas, flexibles y dinámicas por lo que se recrean a partir de las relaciones sociales en la vida cotidiana. Su interpretación demanda de la comprensión de objetos, palabras, hechos, sentidos, rituales, mitos, lugares que componen el entramado simbólico, por ello su carácter complejo y transdisciplinar.

En este sentido, los hechos y situaciones que acontecen en el territorio como espacio en el que se manifiestan relaciones de poder, son una constante en el análisis de los problemas que se dialogan en la UniTierra; problemas que viven en la actualidad los pueblos indígenas del mundo y que nos afectan a todos. Podemos citar la lucha que en la actualidad, llevan los Mapuches en Chile, a quienes por defender su territorio e impedir la instalación de empresas transnacionales como las mineras - que se ha demostrado solo traen pobreza y depreciación del medio⁵⁷ - son tratados por el Estado como criminales y juzgados como protagonistas de actos terroristas. Así podemos también citar el caso de los indígenas en Chiapas que, por vivir su autonomía y crear una educación autónoma, en San Marcos Avilés municipio de Chilón, son perseguidos, encarcelados y sus propiedades (tierras sembradas y animales) expropiadas por la mano de autoridades locales⁵⁸. De esta manera los pueblos indígenas ubicados en la geografía de México están sometidos a un lamentable proceso de exterminio y muerte (geopolítica transnacional), así las lenguas y culturas están desapareciendo constantemente; las tierras, territorios y recursos naturales, están seriamente amenazados por las imposiciones de proyectos de las empresas nacionales y transnacionales⁵⁹, como las granjas Carroll

⁵⁷ Anexo 8

⁵⁸ Ibid

⁵⁹ Ibid

de México propiedad de la transnacional Smithfield Foods, la empresa Paasa, la transnacional Monsanto, minera San Javier propiedad de la transnacional canadiense Goldcorp, entre muchas otras.

Los pueblos indígenas autónomos están siendo violentados, son fragmentados, desterritorializados. La historia viva, nos lleva al mal recuerdo de la primera colonización de hace más de quinientos años, porque la política de Estado –un mal gobierno – para los agentes de la UniTierra, es etnocida, excluyente y racista, y el sistema mundo basado en la avaricia, la mercantilización de la vida y la explotación irracional de los recursos naturales nos conduce hacia un vacío, hacia la muerte. Estas situaciones que son el pan de cada día de los mundos indígenas, los lleva a moverse en búsqueda de mundos otros a través de la lucha –como extensión de la lucha que han establecido por más de quinientos años- a fin de exigir un lugar digno en la nación, por la memoria indígena negada, lo que se traduce en nuevas relaciones de organización, formas otras de buen vivir en las que se toma distancia con el Estado y se da la cohesión –simbólica- para la búsqueda de un buen gobierno, que sea autónomo, propio, congruente con el mandar obedeciendo, con su cultura de correspondencia y reciprocidad con la naturaleza con los seres vivos todos: la tierra, el agua, las casas, el territorio. Esto los conduce a una confrontación con el capitalismo y a ir fortaleciendo cotidianamente su propia historia desde el aquí y el ahora; por eso, a decir de Mignolo (2007) los símbolos no son universales abstractos, ni son acomodaticios a distintas interpretaciones; se dan en lo histórico- social y son códigos de comportamiento colectivo, plenos de cultura, historia y filosofía de ansia por la justicia.

Por lo expuesto en este capítulo, en el siguiente intentaremos anudar filosofía, teoría y contexto de la UniTierra a fin de aclararnos el símbolo zapatismo y su filosofía del buen vivir que pueden seguir abonando a la comprensión de una realidad distinta en educación. Por ello, el capítulo siguiente centra su atención en el análisis de algunos aportes de la filosofía Amerindia en un diseño que trenza este saber y el proceso histórico de la educación en nuestro país, sobre todo para entender el valor histórico que para las autoridades gubernamentales tiene la vida y cultura indígena y para mostrar como en cada paso que da la educación en México, se

aleja más de la cultura de los pueblos originarios, por lo que no solo desatiende esta importante filosofía de vida, margina y separa más a estos grupos humanos, sino que ahonda los problemas sociales debido a que la educación no corresponde a los intereses regionales, ni locales del territorio nacional pluricultural, que tanto pregonan los discursos oficiales son atendidos, señalando que esto fortalece el patriotismo y el nacionalismo como elementos de cohesión social; sin embargo, la realidad, es que se da prioridad preferentemente a modelos y políticas educativas externas y globales, en menoscabo de la diversidad de grupos originarios que existen en este país.

Esto nuevamente refuerza el interés por conocer otras alternativas educativas y buscar en la educación no formal esta posibilidad, es en este sentido que continuamos trabajando en el siguiente apartado.

CAPÍTULO 3.- UniTierra: RAZÓN Y CORAZÓN

Tomando en cuenta el carácter de este trabajo centrado en el paradigma emergente que recupera la transdisciplina, la posición del investigador y la manifestación de sus emociones y experiencias en el contexto de trabajo, así como el carácter narrativo que no se propone responder a una estructura lineal de apartados específicos sobre la UniTierra y lo que se anuda a los símbolos que se analizan, es muy importante comprender que con este diseño de trabajo se busca romper como ya se planteó con una monocultura de producción de saber, es por ello que en el presente capítulo y continuando con el corte paradigmático elegido, se presenta un entramado de ideas que van desde la toma de consciencia del investigador sobre el proceso psicosocial que vive con el hecho que busca comprender, hasta el análisis crítico del contexto global, nacional y local de la educación, resaltando sobre todo la educación no formal de la UniTierra.

3.1 Desenganche, identidad del yo o vuelta al sí mismo.

En correspondencia con el diseño de este trabajo de comprensión, se considera de vital importancia reflexionar sobre los pasos que se han dado en el encuentro con este importante espacio ubicado en los Altos de Chiapas: la UniTierra, sobre todo porque al encontrarnos en la comprensión de actos de comunicación, culturales e históricos el que observa se reconoce y entiende que al convivir entre interacciones humanas las implicaciones -afectivas, ideológicas, racionales- entre seres humanos se presentan en cada paso que se va dando. En este tenor, es indispensable repensar lo que se ha vivido para que a partir de ello, se proponga una cartografía que permita concluir el trabajo de comprensión; esta cartografía que si bien no se mueve en el deseo de comprobar, ni en la certeza, ni en los trazos fijos, perfectos, que para Santos (2010) hablan de una obra arquitectónica más que de un trabajo artesanal como el que hoy nos ocupa, sí pueda conducirnos hacia la comprensión de una región, de su movimiento social particular en un espacio de educación no-formal y de su horizonte simbólico que le permite a sus agentes fortalecer su identidad.

Para poder concretar cuestiones tan abstractas, haremos los planteamientos desde dos perspectivas, una que se asocia a los términos desde dónde se mira la generación de un conocimiento como el que hoy se busca presentar a partir de la comprensión de un símbolo de la UniTierra; y la otra, que no se desvincula de la primera, pero que se centra más en el ser como estudiante y persona, esto lo se ubicara en el involucramiento que tiene el investigador con lo que busca aclarar: la educación no formal en un espacio que atiende preferentemente a indígenas⁶⁰ de los Altos de Chiapas y a otros de distintas regiones que componen parte del complejo tejido de diversidad cultural en el

⁶⁰ Recordemos que se aclaró en el capítulo II, que la UniTierra atiende a todo tipo de personas, sin importar raza, nacionalidad, ideología, o credo, pero que surge con la intención de atender a los indígenas por sus condiciones de vida y por no estar incluidos en los modelos formales de educación.

estado de Chiapas. Para comprender mejor, se expone lo siguiente haciendo uso del lenguaje en primera persona:

- a) *Los términos y él desde dónde.* Narrar sobre esto, me ayuda a ser congruente con los términos en que me he movido para el diseño de este trabajo de comprensión, es decir mi postura ontológica, filosófica, teórica y metodológica.
- b) *El involucramiento o implicación.* Con lo que intento revelar-me algunos procesos subjetivos que he experimentado en la actividad de comprensión y que mucho se vinculan con el punto anterior porque alude a los aspectos filosóficos y metodológicos que me hacen pensar en ¿qué estoy haciendo?, ¿desde qué posturas?, ¿cómo me he configurado a partir de este trabajo?, ¿qué implicaciones tengo?, esto puede ser la búsqueda de respuestas que se presentan en mi interacción psicosocial y que me llevan a vivir en desequilibrio entre pensamientos arraigados y nuevos, entre formas tradicionales de ver el mundo y el asombro ante nuevos accesos al conocimiento, entre el desencanto del monólogo y la alegría que da el diálogo con los otros porque ayuda a mirarse a uno mismo desde otra perspectiva, lo que considero inaplazable analizar para aclarar mis conclusiones en esta labor de comprensión.

Por ello, el primer momento que habla de la búsqueda de congruencia con los términos de esta tarea de comprensión, responde al pensar sobre la generación de conocimiento sobre la UniTierra como lugar que se constituye en una región y en la que ella misma se configura con sus actos simbólicos, su cultura e historia que se rehace día a día.

El camino que se ha recorrido para conocer a la UniTierra, se funda en la idea de recuperar el saber y hacer de los otros, con los otros y para los otros; esto sobrepasa el nivel técnico que algunos metodólogos proponen, porque no se está hablando de cómo acercarse a una comunidad de conocimiento, ni de decidir si se recuperan aspectos cuantitativos o cualitativos como si eso cambiara la intención

de experimentación/comprobación, se habla de cuestionarnos algo de mayor profundidad: a pensar en otra manera de abordar la realidad, que toma distancia de la construcción de la ciencia desde la metanarrativa modernidad/racionalidad, porque ese saber termina por enfocarse a la comprobación de algo y el interés de este trabajo no es ese, sino aquél que en la contradicción, en el movimiento, en la complejidad articulada, propone comprender los actos humanos desde el propio hacer de sus agentes, más allá de una disciplina; esta propuesta es trabajada por distintos autores como Zemelman, De Sousa Santos, Mignolo, Prigogine quienes abren una brecha respecto al método experimental que se ha deslizado al campo de las ciencias sociales reafirmando las dualidades hombre/naturaleza, ciencia/saberes tradicionales, objeto/sujeto, observador/observado, en las que se presenta también el ordenamiento geopolítico de Occidente que ve al mundo en dualidad: países de primer y tercer mundo, desarrollados y subdesarrollados. Estos dos aspectos se vinculan en el hacer denominado “científico” tejiendo un espeso entramado en el que un monosaber filosófico, teórico y técnico coloniza al mundo, subordinando los saberes diversos, las pluriculturas, al de occidente, lo que se refleja en la forma de hacer ciencia en la que se priorizan las explicaciones disciplinares, teórico-filosóficas de occidente, y en la que muchos hombres y mujeres reproducimos nuestra forma de dibujar conocimientos, atrapados en la maraña de poder que ha constituido la colonización económica, político-ideológica, científica.

Nos detenemos a pensar en esto, porque a partir de mi experiencia en este momento histórico, no puedo seguir cegándome al análisis de la “objetividad” y “neutralidad” en la construcción de un conocimiento, ni dejar de cuestionarme respecto al método lineal, ordenado que se mueve en dirección de la creación de categorías y su análisis, a la recuperación de teorías para explicar la realidad desde una sola perspectiva, el desecho o la confirmación de una hipótesis, por ello me cuestiono en qué términos estoy viendo a la UniTierra, y a qué se refiere la transdisciplina cuando habla de hacer con los otros, desde los otros y para ellos⁶¹.

⁶¹ Debemos recordar que la transdisciplinariedad como una práctica unificadora busca, aglutina o pretende integrar varias teorías intradisciplinarias, generadas en diferentes campos del conocimiento, incluyendo a los generados por los grupos humanos en sus prácticas de vida, esto

Lo que me lleva pensar en lo que estoy haciendo y reflexionar si pretendo supeditar el saber de una cultura al conocimiento científico y explicar una realidad propia de la región de los Altos de Chiapas y de la UniTierra desde el conocimiento de Occidente o desde el propio pensar, decir y hacer de los agentes de este espacio y desde la experiencia vivida con ellos; en este caso hablo de que la forma es fondo y las preguntas giran sobre: ciencia ¿desde dónde?, ¿para quién?, ¿para reproducir el sistema mundo?, o ¿para plantear que hay otras realidades, otros agentes, otra vida, otra cultura e historia? ¿Cómo plantear?, que esta última es terca y no se deja atrapar por las garras de un capitalismo salvaje, que como cultura de muerte separa al hombre y a la naturaleza, llevando a la humanidad al caos en que nos encontramos.

Este momento de análisis es crucial en este trabajo en que si bien no se trata de un rompimiento sin diálogo con saberes de Occidente, se está planteando otra manera de hacer la labor de comprensión de la UniTierra, se propone de acuerdo a De Sousa Santos (2009) y Mignolo (2007a y 2007b) asirnos del paradigma emergente, lograr un desenganche epistémico, la descolonización de ideas, una ruptura con la forma de plantear realidades regionales y volver la vista a la región, hacer desde la región y para los agentes que la matizan con sus pinceladas propias y creativas.

En este sentido, se habla de los términos en que me estoy moviendo y de mi búsqueda por reflejar en su complejidad el hacer de la UniTierra como espacio de educación no formal. Podremos ver entonces, que la principal riqueza de este trabajo se encuentra en la composición de textos, marcos y constelaciones del lugar que pueden brindar la oportunidad de conocer a la UniTierra como expresión de procesos histórico-sociales de una región poblada por grupos indígenas, quienes por las contradicciones micro y macro sociales que se viven en esa región, han sido capaces de agruparse para crear una identidad propia que les permite sobrevivir con dignidad a los embates de la modernidad y del sistema

nos permite una comprensión más completa del fenómeno educativo que se está analizando o investigando, porque no se cierra a la disciplina ni al hacer científico moderno/racional.

mundo con sus pesadas metarrativas de globalización, derechos humanos, democracia, que intentan excluir a las diversidades existentes en el mundo, en Mesoamérica y, como es palpable, en el estado de Chiapas. Por lo tanto, este es un trabajo no determinístico, ni descriptivo; en él se han intentado plasmar condiciones de posibilidad en la investigación regional y en la educación desde la acción regional de agentes sociales en un tiempo y espacio local.

Considero pertinente aclarar que tanto en el recorrido realizado en esta tarea de comprensión de la UniTierra, como en este apartado y en las conclusiones (precarias y abiertas), el trabajo tampoco se ubica en el análisis de las relaciones para develar los símbolos de poder que se viven entre miembros de la UniTierra, no interesa la elaboración de categorías para el análisis de liderazgos, representaciones, concepciones u otras que pretenden la interpretación del otro a partir de teorías (primero) y su decir y hacer (después). Más que centrarnos en ello, ha sido de nuestro interés buscar en este campo educativo, las acciones frescas que como ejemplo contribuyan a que otros dejen de ser “manjar recalentado” Martí (2006), caballo embridado que cabalga por las autopistas de consumo y reproducción que fabrica el capital, a fin de que como objetos todos, fluyamos con rapidez hacia su imperio, de saber y producir; en este diseño epistémico se busca lo contrario, lo que contradice esta “naturalidad social” para dejar así esta vida de cronómetro presuroso y agotado, para que sea posible vivir manifestaciones de historia y cultura regional y local en la diversidad, por la diversidad.

El Doctorado de Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas, nace con el interés de conocer la vida de Mesoamérica y específicamente del Estado, para contemplar la posibilidad de nuevas prácticas de la vida social, de nuevos proyectos, otras alternativas, quizá encaminadas a la idea de desarrollo que plasman las narrativas que acompañan al mundo globalizado; pero los estudios regionales también consideran la diversidad, la posibilidad de generación de saberes alternos, de las microrregiones, de hombres y mujeres que crean y recrean su entorno local, dando colores propios al paisaje, y

quienes aunque a veces ajenos a la vida tecnificada y al consumo devastador de la naturaleza, iluminan su mundo con rayos de sol y luna.

La comprensión de las interacciones sociales que se viven en la UniTierra a partir de los actos de comunicación y de sus símbolos (como el zapatismo y su filosofía de buen vivir), como mencionamos en capítulos anteriores, nos ha conducido a la presentación de distintos marcos de análisis o constelaciones como las denomina Kaltmeier (2010) quien ve la necesidad de complejizar la tarea de análisis de los actos y estudios de la comunicación, a fin de ir conociendo más a profundidad las distintas capas que subyacen en las prácticas de interacción en las que prevalecen relaciones de poder. En este sentido, el poder es polifónico, líquido, porque surge de distintos rincones, se mueve en distintas direcciones, capas y niveles –que he delimitado- y yo, como parte de esta historia, veo importante analizar mis implicaciones con él, revelar-me el camino discontinuo que hasta este momento he andado; hablo de discontinuidad sobre todo, porque mi experiencia en la UniTierra me ha impuesto dar pasos hacia adelante, pero también a retroceder y desdibujar los puntos que creí configuraban su geografía y su geopolítica y he tenido que cruzar nuevas veredas, recovecos distintos que mi limitada mirada me impedían desvelar.

El ir retirando velos⁶² que ocultan las relaciones de poder que cruzan mi hacer en la UniTierra, sirve para distinguir en qué posición o impostura me he ubicado y me ubico; esto tendrá que contribuir a concretar aspectos subjetivos que siempre están presentes en las tareas del saber-hacer social y así, en el proceso de narrar tener la posibilidad de narrar-me, de ver-me y aclarar-me la senda que debo tomar, dado el interés de realizar esta complicada pero apasionante tarea sobre la comprensión del símbolo zapatismo en la UniTierra.

El ejercicio de análisis horizontal o transversal (en el entendido que rompe con la verticalidad de la comunicación) que pretendo, es relevante en los términos de esta labor de comprensión, porque ya desde que lo enuncié estoy moviendo mi reflexión y mi futuro hacer. Al ubicarme en las relaciones de poder, éste análisis se

⁶² Este trabajo de implicaciones y los pasos que seguiré en mi comprensión en la UniTierra, las retomo de algunas reflexiones de un artículo que presenté en el 3er Coloquio de Estudios Regionales, del Doctorado en Estudios Regionales, UNACH, en enero 2011.

ve como un fluido que permea sobre todo mi subjetividad en este proceso de comprensión a través de las inter e intrarelaciones que establezco.

Iniciando el ejercicio de autoreflexión de mi hacer en la UniTierra, considero que desde el inicio de esta aventura, al ponerme como posibilidad el trabajo en este espacio, partí de una idea generada en el contexto social, en mi experiencia de vida y a partir de saberes impuestos en los que prevalece una idea de lo otro (el Otro) desde una posición etnocéntrica en la que privilegio intereses y saberes devenidos principalmente de la academia de occidente en la que mis principales referentes de formación han sido aquellos que Mignolo(2007) ubica en el poscolonialismo como son Foucault y Derridá entre otros; también considero que al encontrarme en el Doctorado de Estudios Regionales pude hacer una nueva revisión de la filosofía y teorías de occidente y de algunos autores de corte crítico que me ayudaron a ver a detalle los problemas del mundo indígena, del Estado-Nación y de los estudios de la región, entre ellos destaco a Gustavo Esteva (2002), a Luis Villoro (2004), Sergio Boisier (1997,1988), Ugo Pipitone (2003), Díaz Polanco (2006), Zemelman (1992), Santos (2010), entre otros de la región latinoamericana. Desprendido de ello, se creó una visión de lo que se abordaría (desde un inicio me interesé por la educación no formal aspecto que no conocía a profundidad) y cómo podría iniciar, esto habla en principio de una relación de poder fundada en el saber unilateral (el mío), en teorías, categorías, métodos que se rompieron al establecer el diálogo con el otro -Dr. Raymundo Sánchez Barraza, Coordinador General de la UniTierra, espacio que en principio fue asumido como “objeto de observación”- que rompe de forma irrefutable con esta asimetría establecida por el ajeno (yo), que intenta invadir un espacio sin el debido respeto que éste, por su propio proceso y experiencia de vida, merece.

No podría describir objetivamente lo que este “diálogo” con el Dr. Sánchez (en el que perdí la palabra y el sentido con que llegué) provocó en mí; solo escuché la voz sabia, grave, pausada, segura de dar respuesta a quien agravia; escuché el saber de un interlocutor que tiene todo un cúmulo de experiencias, que por sus profundos ideales vive siempre al borde, como cuando participó como un fuerte pilar para los indígenas en el trabajo de intermediación entre los Zapatistas

y el Estado (federal) en los primeros momentos de la declaración de guerra en enero de 1994 y porque gran parte de su vida la ha vivido entregado a la lucha por el lugar de los pueblos originarios en un mundo que históricamente ha intentado olvidarlos.

Esta experiencia prevalecerá en mi ser como un doloroso acto de aprendizaje y vergüenza por la ausencia de sensibilidad y visión de que otros mundos existen, más allá del soberbio saber en el que muchas veces nos instalamos, con la diada (ilustrada) observador-observado. Por todo ello puedo asegurar, que desde el primer contacto con la UniTierra supe que era lo que buscaba, un espacio educativo distinto que se presenta diferente a la educación formal en la que he vivido los últimos años de mi vida y que me ha dado tantos sinsabores⁶³ por las graves contradicciones que se viven en su interior.

De lo anterior podemos hablar sobre las interacciones humanas, y que éstas no se dan a partir de los intereses de un solo actor, sino que es una relación con otros y su contexto histórico-cultural, otros que ponen en juego formas de diálogo y políticas propias a las que podemos acercarnos sólo a partir de la conjunción de intereses mutuos. Con esto se rompe la idea de la pureza objetiva del que observa; idea que contradice el saber de los estudios regionales y de las ciencias sociales en general, que deben profundizar en la horizontalidad y transversalidad de los métodos en la investigación y abandonar posiciones de arrogancia que impiden el establecimiento del diálogo sin poder, que busca la comprensión y respeto al saber y ser del otro. Porque no se puede hablar del otro o sobre el otro, sino en diálogo, en contacto, en encuentro, por tanto las condiciones deben ser negociadas en acuerdo mutuo, de acuerdo a Kaltmeier (2010).

Considerando lo anterior y de acuerdo a Mignolo (2007:80) puedo decir que los otros tienen una subjetividad, una localización geo-histórica: lenguas, tradiciones, memorias, mitos, leyendas, símbolos propios de su existir, de su ser colectivo que los lleva a comprenderse a sí mismos, a los otros y al mundo. Esta subjetividad se ha forjado a través de la historia, la cultura y en el caso de la

⁶³ Ver Guerrero (2008).

UniTierra y sus agentes, a través de la resistencia y conflicto con el poder hegemónico, de la pérdida de vidas humanas, de luchas permanentes por la supervivencia y defensa de la dignidad humana, del territorio.

Para Del Val (2000), el intentar conocer al otro debe implicar una disposición filosófica y científica más modesta, en la cual partimos del principio de que el conocimiento parcial del otro es posible como el resultado de una relación social en la que ambas partes participan y comprenden simultáneamente.

Puedo sintetizar diciendo que mi posición inicial fue de acuerdo con Ardoino (1993) la de una “impostora” que en nombre del saber académico fundado en una filosofía positiva, pretendió fortalecer las relaciones de poder que se viven en el sistema mundo, en el que quien tiene la oportunidad de estar en la universidad, olvida la existencia de otros saberes y que el saber también se produce en colectivo, con el colectivo, para el colectivo. Esto, considero es algo que no debemos perder nunca de vista y no sólo eso, sino que tenemos el deber ético-crítico de rehacernos, deshacernos de las subjetividades comunes-naturalizadas que la vida social y la academia nos produce y vivimos en formas otras, lo cual resulta muy complejo porque cotidianamente en muchas de las aulas de la educación formal se fortalecen y reproducen las relaciones de poder, por ejemplo, entre los docentes que saben y evalúan y los estudiantes desposeídos y silenciados, produciendo con estas relaciones hombres y mujeres que no se permiten soñar que se pueden establecer otras relaciones humanas; esto en su saber occidentalizado, para muchos no es posible, no hay posibilidad de otros mundos de comunicación y respeto al saber del otro, de lo otro.

En esta posición de vida y trabajo de comprensión en la UniTierra, en el análisis de los marcos o constelaciones, reitero que se deben reconocer en primer lugar y siempre, los agentes sociales, su posición política, su historia y cultura, para a partir de ello intentar comprender los símbolos que se producen en el contexto que nos interesa entender, no para plantear categorías, hacer comparaciones reducidas, interpretaciones desde la teoría y crear verdades acerca del otro, sino para a partir de una relación dialógica, establecer otros posicionamientos, no siempre universales pero que nos ayuden a establecer

nuevas relaciones con los otros a partir de ellos, en convivencia con ellos, participando en formas colectivas de comunicación y comprensión de su realidad, historia y cultura, tomando en cuenta que toda investigación es política, porque el ser humano es político, su pensar y hacer se funda en la vida social que se constituye por intereses distintos: económicos, ideológicos, culturales e intenta la mayoría de las veces, reforzar los intereses de quien genera el conocimiento. Por eso De Sousa Santos (2009) señala que todo conocimiento es autoconocimiento: es a su vez, analogías que los autores configuran para develar una punta del mundo, en la cual el autor se refleja. El trabajo es autobiografía, es un juego de textos e intertextos como acto de comunicación en el que se refleja la cultura, la historia y prácticas del colectivo al que se pertenece o con el que se identifica el autor.

Desde lo político podemos circular a lo geopolítico y de nuevo situarnos entre la subjetividad de quien investiga o busca comprender (y en él desde dónde, desde qué conocimientos hegemónicos) y los trazos de poder que cruzan su cuerpo sujetándolo. A partir de estas sujeciones subjetivas, el cuerpo al intentar generar conocimiento disciplinar, es a su vez un saber (y cuerpo) disciplinado que es vivido y vigilado entre normas sociales, entre filosofías y teorías impuestas, fronteras, murallas conceptuales y palizadas metodológicas Reguillo (2006), verdaderas cuadrículas de la vida social. Por lo que es indispensable revelar-se la posición de quien busca comprender, porque a decir de Santos, (2009) cada método es un lenguaje y la realidad responde en la lengua que se le pregunta; en esto cabe bien la elaboración de la biografía de quien indaga, en la que pueden expresarse entre otras cosas las ideologías, los prejuicios, los deseos, que tantas veces no son reconocidos en la actividad de comprensión humana; esto para Santos (2009), alude a la *Corpo política*, cuerpo que busca tocar las ataduras que lo encierran, el cerco que lo limita y con ello la posibilidad de mutar subjetividades.

Lo anterior, también puede asociarse a la necesidad de transgresión metodológica, en la que se rompe al saber disciplinar que se impone y entonces el cuerpo cae en la desobediencia epistémica, en la pluralidad metodológica, en la

libertad de apreciar de acuerdo a la diversidad de realidades y propuestas que se nos presentan, en nuestra búsqueda de la comprensión regional.

Otro elemento semejante al que analizamos respecto a la ciencia ¿para quién y en qué términos?, es lo relacionado con la “comprensión”, es decir cabe preguntarnos: ¿comprender para quién?, ¿para qué?, ¿cuál es el papel de lo que se busca comprender?, ¿resulta agresivo para los otros?, ¿qué les puede interesar a ellos? Esto es muy difícil de responder e involucra la posición ética del ajeno que logra dejar de serlo al convivir plenamente con los otros, para encontrarse con sus sentidos, sus intenciones, sus metas y se puede dar al compartir tareas colectivas, participar honesta y abiertamente de acuerdo al colectivo y sus códigos y símbolos (labor que alude a lo transdisciplinar que platea una posición ética y crítica).

Pero con lo anterior, parece que el que busca comprender deja su sí mismo para ser los otros. Retomando algunos elementos de la realidad que se vive en la UniTierra y otros del interaccionismo simbólico podemos decir que somos a partir de los otros, a partir de las identidades grupales (aunque estas sean polifónicas y heterogéneas); y si es nuestro interés pertenecer al grupo (para comprenderlo e incluso promover su saber), nuestro yo pasa a ser un yo generalizado, que en otros espacios –de la reflexión íntima del investigador- pueda tomar su identidad (o yo) que le permita el análisis y la comprensión de lo vivido, es lo que llamo: **“identidad de análisis de lo vivido”** o **“vuelta al ser individual”**⁶⁴ como un ejercicio de autoanálisis, de introspección que podemos llevar a la práctica como en este ejercicio que hoy estoy narrando.

En ello, podemos reconocer, que lo que se intenta comprender es de quien emprende la tarea, sin perder de vista el respeto y actitud congruente con los otros; estoy hablando del deseo y la voluntad, ya que no es casual que el trabajo se realice en la UniTierra y no en alguna universidad privada o del Estado por ejemplo. Esto va ligado a mi constitución subjetiva histórica, a mi experiencia de mundo que me ha llevado a pensar en la necesidad de otras prácticas sociales-

⁶⁴ G. Devereux (1982), F. Guattari (1986), J. Ardoino (1993), Kaltmeier, (2010) entre otros proponen un análisis de la subjetividad del investigador en el acto de comprensión a los otros. Ellos hablan de subjetividades colectivas, implicaciones, posturas, imposturas, composturas.

educativas, a un sistema-mundo que se nos desvanece en nuestra propio espacio vital, en el que no podemos quedar impávidos soportando estoicamente que la historia continúe siendo escrita por la hegemonía, cuando el verdadero valor humano radica en la posibilidad de crear, de gestionar nuevas formas de vida que favorezcan a las mayorías que históricamente han sido relegadas sea por su localización geográfica, sea por su categorización de raza, color o por su terquedad de vivir y crear su propio mundo, sin pedir permiso al sistema-mundo que se erige como verdad universal de la que se desprenden saberes y políticas (económicas, educativas, culturales) que intentan configurar de manera homogénea los distintos mundos que se expresan en la vida social, devastando lo local a favor de lo global.

Narrada en parte la posición desde donde inicié mirando a la Universidad de la Tierra, pienso que está implícito en dicha narración mi sentir y posición actual. Esto, además de ser una ayuda metodológica que favorece la construcción de esta labor de tejido de acciones simbólicas, me mueve necesariamente del lugar donde estaba localizada en la biopolítica del poder. Racionalmente uno puede creer que es un crítico de la vida social, que puede alcanzar a distinguir claramente las relaciones de poder y saber que nos subjetivizan, sin embargo, relato la necesidad de la humildad de vernos como seres humanos, simples humanos que si nos relajamos, si bajamos la guardia, somos arrastrados por los fluidos comunicacionales que la maquinaria del poder produce a través de sus sutiles tecnologías Guerrero (2008); esto no es un juego, demanda la continua mirada introspectiva (a nuestra constitución subjetiva), la convivencia con saberes otros que nos sacudan del polvo que cae sobre nuestros cuerpos y que por su persistencia se convierte en un gran lastre que nos impide el movimiento. Tenemos que poner atención a esto, si queremos dejar las anteojeras mediáticas⁶⁵ para ver más claro nuestro contexto sociocultural.

Desde esta perspectiva de reflexión y análisis pienso en los siguientes trazos que debo plasmar en mi cartografía que presenta ya distintas constelaciones y la necesaria tensión que establezco entre estas y la realidad que

⁶⁵ Toral, 2006.

vivo en la UniTierra que me llevan a preguntarme ¿cómo realizaré la síntesis que me permita concluir sobre la educación no formal y su posible contribución a la cultura e historia de la región?, sin dejar fuera los aspectos más importantes que se viven y expresan a través de las relaciones intersubjetivas en la UniTierra, sus intereses genuinos, su hacer ético y estético. ¿Cómo hacer de lado mis prejuicios y agudizar mi mirada y escucha para comprender lo más cabalmente la lógica de las relaciones de ese espacio de educación no formal?

3. 2 La marcha sigue

Como analizamos en el primer y segundo capítulo de este documento, el estudio de la región simbólica UniTierra nos ha conducido a la elaboración de distintos marcos que nos ayudan a delimitar la móvil realidad, aunque sea sólo por un momento; esto nos permitirá emitir algunas reflexiones sobre la educación no formal, aspecto que muy poco se trata en el ámbito educativo de la Nación, sobre todo porque éste responde a las líneas establecidas por el Estado transnacional y todo lo que ello conlleva, pensando en su carácter político-económico (global).

En este diseño de marcos o constelaciones de análisis, ya hemos referido la situación económica y política del sistema-mundo, hemos visto con Wallerstein (2007) también, las grandes narrativas como la democracia, los derechos humanos y la globalización con las que se pretende seguir reproduciendo un mundo que se plantea como universal, homogéneo, integrado y dirigido hacia una finalidad última: el progreso, el desarrollo, la modernidad y el avance en la formación de un tipo de hombre (competente e innovador, individualista y masificado a la vez⁶⁶); estos siguen siendo, en este siglo, ideas que el sistema neoliberal refuerza cotidianamente, sea en la escuela, sea en los medios masivos, la familia; lo que por el corte de este trabajo nos lleva a problematizarnos al respecto. En efecto, con esta homogeneidad universalista⁶⁷ que también se refleja en la educación, quedan excluidos los que no consumen, los que no poseen las

⁶⁶ Recordemos que Canneti (1982), nos habla de un ser individual que olvida su historia y responde sin pensar a los llamados de la vida masificada.

⁶⁷ Eurocentrismo le llama Quijano (2005)

competencias y habilidades que el mundo de mercado requiere, los que son incómodos o feos por su raza, su color, su condición económica, sus formas de vida, su cultura y maneras de mirar el mundo, los que guardan distinta relación con la naturaleza a quien no ven como un recurso y sí como un ser vivo con el que se convive con respeto y amor, esos pueblos que han sido denominados indios o indígenas, pobladores de gran parte del territorio de los Altos de Chiapas.

Lo descrito nos reafirma la pregunta que hemos buscado responder: si la educación no formal (en la UniTierra) fortalece la historia y cultura de la región los Altos; en este sentido y retomando el esquema “A” -planteado en el capítulo I, que nos muestra el diseño de distintos marcos de análisis, vemos en la necesidad de exponer el marco histórico-social que lleva a la UniTierra a emerger como práctica de educación no formal; por ello, crearemos un espacio denominado: **Hechos pasados y presentes que producen un boomerang: la UniTierra**, en el que tocará en forma muy somera hechos que generaron el surgimiento de la UniTierra y que se relacionan directamente con la herida colonial⁶⁸ que aún no logra cerrarse y lleva a los agentes sociales relacionados con esta experiencia histórica a agruparse con un fin común: la resistencia y lucha colectiva contra el capitalismo.

Así mismo, profundizaremos en la fundamentación filosófica y teórica que sostienen al símbolo zapatismo, que se enuncian en la UniTierra; a fin de sumergirnos en las bases histórico-culturales en que se sostiene dicho símbolo y no quedarnos en el saber cotidiano en el que también se filtran fluidos de la ideología dominante que configuran los discursos sociales, distorsionando muchas veces al símbolo de sus orígenes locales. Este apartado se denomina: **Las cuatro ruedas del capitalismo**, respetando las ideas de Rodríguez (2010), quien, con su obra, nos ayuda a entender el porqué del zapatismo y la necesidad imperiosa del buen vivir. Para entrar a esta tarea que es núcleo del trabajo de comprensión, realizaremos una articulación con el pensamiento decolonial, así como la teoría del territorio; todo esto es posible, considerando que la problemática central se

⁶⁸ Término acuñado por Gloria Anzaldúa, 1987, (citado en Mignolo, 2007:69)

localiza en la imposición de un sistema mundo que se soporta en las cuatro ruedas del capitalismo de acuerdo a Rodríguez (2010):

1. *Explotación*, referida a la apropiación del excedente y en concordancia con la devastación de la naturaleza.
2. *Despojo*, asociado al exterminio y posesión del territorio a favor del capital-neoliberalismo, mercado global.
3. *Desprecio* a la diferencia, a la autonomía a la posibilidad de mundos otros.
4. *Represión* a las expresiones y actos autónomos, a los consensos colectivos, a las formas de cultura de vida.

Ruedas que han conducido a la crisis de la relación dominio-obediencia Rodríguez (2010) que se vive en la actualidad. Como ya se señaló en el capítulo I de este trabajo, las instituciones ya no son como esperaba el poder, legitimadas por el pueblo. Se ha perdido la confianza, muchos no creen en los políticos y sienten que su palabra es vacío capturado por la nada, no se fija del todo en todos, como sería el deseo del Estado transnacional, se vive en tierra arrasada por la falta de dirección colectiva, por la violencia, por la corrupción, por la devastación de la naturaleza y en el desequilibrio que esto conlleva.

Continuando en este proceso de construcción, en la última parte de este andar se hace un síntesis que presenta el tejido que se ha venido presentando en el cuerpo de este trabajo en el que confluyen hilos de la posición histórica de los grupos indígenas en los Altos de Chiapas y que marcan el olvido en que los ha tenido la justicia, la hoy denominada democracia que sostiene al Estado transnacional, esto para poder ir dando contestación al planteamiento inicial si es la educación no formal una alternativa que fortalece a la historia y cultura de la región.

Para abundar más en la causa de la UniTierra, retomamos la historia de la educación, ubicando ahora las ideas centrales de los modelos educativos desde la colonia hasta la educación liberadora que se trabajan en Dussel (2009), con la intención de realizar un ejercicio analógico que desvela la subordinación histórica del saber indígena, así como la firme intención de desaparecer las culturales de

los pueblos originarios para que prevalezca un ciudadano homogéneo y una sociedad que corresponda al saber universal de Occidente.

El diseño total de este apartado como espacio de reflexión y síntesis, presenta un entramado complejo por lo cual, intentaremos aclarar esta complejidad, citando los puntos de esta composición:

- a) Esclarecer los términos en que se ha movido la elaboración de este entramado comprensivo, destacando desde la transdisciplina la generación de saberes regionales a partir de los otros, con los otros y para los otros.
- b) En la historia que antecede a la UniTierra, retomaremos el colonialismo como parte fundamental de la historia del capitalismo enlazando con el apartado referido a las 4 ruedas del capitalismo para lo que me apoyaré en la teoría del territorio. Pero sobre todo, se hará énfasis en los aspectos relacionados con la composición subjetiva de saber que desvela el patrón de poder del pasado y presente sistema de dominación y a la relación dominación-obediencia en nuestro sistema mundo actual.
- c) Esto nos lleva a plantear cómo la UniTierra configura el símbolo zapatismo, es decir se deben aclarar por tanto, los objetivos principales de la lucha zapatista que necesariamente son vínculo indisoluble con el buen vivir y su filosofía e historia indígena que dan origen a dicho símbolo, asunto que fue planteado de manera muy breve en los anteriores capítulos y será retomado a fin de ofrecer mayor significado de la praxis que se experimenta en la educación no formal de la UniTierra.
- d) Considerando el diseño que ha llevado todo el trabajo de comprensión de la UniTierra, al hablar de cultura nos vemos en la obligación de aclarar la postura al respecto en el marco de análisis de la comprensión simbólica que se realiza, para poder dar respuesta a la pregunta principal de esta actividad de comprensión.

- e) Congruente con el corte de análisis dialéctico y transdisciplinar, concluiremos reflexionando sobre las contradicciones que nos presenta la educación formal, por su carácter instituido y reproductor de un sistema-mundo, citando brevemente las ideas centrales de distintos modelos educativos en los que se revela la importación, dependencia y sumisión a las ideas de Occidente, que por su hacer, hoy vislumbran muy pocas posibilidades de llevar a la sociedad a los ámbitos de la justicia, la libertad y la democracia que pregonan sus narrativas. Reflexionaremos así mismo sobre la educación no formal en la UniTierra que posiblemente sea un sistema educativo alternativo para la historia y cultura de la región.
- f) No se puede dejar fuera lo que se enuncia en distintos espacios en esta producción gráfica de la experiencia que se está viviendo, el aspecto psicosocial presente en el corte de análisis del interaccionismo simbólico y que mostraremos ligado a la visión de región y la necesidad de que ésta cuente con actores críticos, activos, conscientes de la realidad de su contexto en el marco del mundo global y el rescate de sus propias necesidades como seres humanos únicos y particulares que poseen su propias formas de relación, cultura e interacción; rasgos que los llevan a vivir desde su propia visión del mundo, la realidad global y local. Tomando en cuenta este análisis, se puede decir que también estará presente el dinamismo e interacción de lo macro y lo micro, que da mirada a la vida local-global de un espacio región en los Altos de Chiapas.

Estos puntos se plantean únicamente, con la intención de aclarar hacia dónde se dirige la conclusión de esta comprensión simbólica en el espacio de educación no formal en la UniTierra, por lo que en el diseño todos ellos, se ven relacionados, serán interactuantes y deslocalizados del orden previo que se presenta.

3.3 La(s) cultura(s), naciones, universalismos, sus contradicciones y conflictos

Con relación al concepto cultura es mucho lo que se ha escrito, tanto en su definición como en su constitución histórica que ha permitido la explicación de la actividad humana y social: se le ha visto como creación, herencia de los pueblos, como espacio de conflicto por su doble signo de reproducción e invención propia Reguillo (2006), entre otros muchas en las que aparece también el poder como aliado de técnicas que construyen la cultura y el desarrollo de la civilización (Innis,2000) cuestión en la que centraré mi atención, para ello he retomado el trabajo de Magaña (2003:489), en el que se pregunta:

“¿Por qué la cultura? ¿Por qué hacer un nuevo análisis de la noción, si tiene casi 2000 acepciones que se han producido y reproducido en la vida académica de la antropología? Porque la cultura existe en todas partes, aunque no sea la misma concepción en todas partes. Porque hemos vulgarizado en la cotidianidad a la noción sin detenernos a reflexionar sobre sus distintas construcciones sino sólo sus representaciones mecánicas. Porque vale la pena discutir al respecto”.

Con esta perspectiva, es importante entrar al ámbito de la cultura y tratar de proponer desde dónde la vemos, desde qué postura filosófica entendemos el devenir histórico-social de Latinoamérica y específicamente de Mesoamérica y Chiapas respecto a la cultura, para intentar con ello, desmadejar la relación entre colonizadores y colonizados que se expresa cotidianamente en la UniTierra.

Para Pincemin y Magaña (2011) el vocablo cultura viene del latín *cultura* que significa en primer lugar cultivo, en segundo, agricultura, en tercero cultura y por último culto, veneración. Estos autores plantean que la palabra viene del verbo *colere* que, según el diccionario latín-francés, tiene varias traducciones: 1. Cultivar, adornar, curar y proteger; 2. Habitar; 3. Practicar, tener un estilo de vida; y 4. Honrar. De estos sentidos diversos destacan que, en el siglo XVII, en el Diccionario de Autoridades, el de curar y proteger desaparece para dejar solamente tres acepciones:

- *la labor del campo o el ejercicio en que se emplea el Labrador o Jardinero.*
- *Vale también lo mismo que Culto en el sentido de reverencia o adoración.*
- *Metafóricamente es el cuidado y aplicación para que alguna cosa se perficione (sic); como la Enseñanza en un joven, para que pueda lucir su entendimiento.*

Bonfil Batalla (citado en Pincemín y Magaña 2011:9) resume a la cultura como:

*“ entender y/o producir una clase particular de bienes que se agrupan
Un conjunto más o menos limitado de conocimientos, habilidades y
formas de sensibilidad que permiten a ciertos individuos apreciar
principalmente en las llamadas bellas artes y en algunas otras
actividades intelectuales”.*

Tomando el sentido de lo citado, para Pincemín y Magaña la cultura es un conjunto de conocimientos y habilidades restringido a unos pocos que forman una elite llamada “culta” frente a otros “incultos”; ello implica una categorización política de la cultura y la existencia, no tan implícita, de culturas “inferiores” o “bajas” frente a la alta cultura representada por dichas elites. De acuerdo a los autores mencionados, esta concepción viene del Renacimiento, época durante la cual se veía a la cultura como una virtud, una gracia, una habilidad innata que había que explotar, pero a la cual sólo podían acceder unas minorías.

Vista la cultura desde ese enfoque, para Pincemin y Magaña (2011), se habla de un estado o grado de desarrollo de una sociedad que cada vez es más *culta*, más *civilizada*. Los bárbaros son los que están fuera de este progreso de las sociedades. Esta noción para ellos, aparece vinculada, a fines de los siglos XVII y XVIII y principios del XIX, a unas clases sociales concretas que son la nobleza y la burguesía emergente, que van a definir la cultura como la ideología de la excelencia utilizada como estrategia de distinción social; así se ve como un

proceso de ascenso social y político de personas que buscan la cultura como una fórmula, una estrategia para superar al resto de los grupos.

Se puede desprender de lo anterior, la idea que hoy prevalece sobre la cultura relacionada con la educación, discurso que las instituciones fortalecen y que por su carácter político distingue a unos grupos de otros, los que van a la escuela son cultos, saben y conocen, los demás no. Es muy valiosa la reflexión de estos autores, porque de ello devienen relaciones de poder que del pasado se continúan fortaleciendo y reproduciendo con ello relaciones de discriminación, racismo que tanto hemos citado en nuestro documento y que se alía a la occidentalización, al proceso de colonialidad sobre la sociedad escolarizada, que hasta nuestros días vivimos; estos son hechos que se van perfilando a la emergencia de la UniTierra como un boomerang que con fuerza se devuelve, contradiciendo con sus actos, las acciones de saber ahistórico que se refuerza hasta nuestra actualidad, porque para ellos la cultura es expresión que se sitúa en todo espacio de vida aún y sobre todo la vernácula que intentan con todas sus acciones, prevalezca.

No debemos olvidar que con la colonización y el “descubrimiento” de otras culturas, occidente refuerza sus discursos a través de clasificaciones como “culturas primitivas”, “primarias”, “salvajes” porque el saber de los grupos humanos es distinto al de Occidente; tampoco se debe sacar de la memoria que las ciencias sociales y la antropología en particular, mucho contribuyeron a reforzar este discurso Mignolo (2007a) nos habla del *antropos* y el *humanitas*, que se delinea ya con una geopolítica: los extraños, los ajenos, los atrasados y los no humanos que deben ser estudiados, ayudados, civilizados, por los *humanitas* (muchos de ellos antropólogos) de Occidente, discusión que tiene su historia en el debate de Sepúlveda y de Las Casas⁶⁹, en la que los indígenas eran vistos y descritos por Sepúlveda (citado en el capítulo II), como seres sin alma y hasta en un estatus inferior al de los animales:

“bárbaros, simples, iletrados y sin educación, bestias totalmente incapaces de aprender nada que no sean habilidades mecánicas, llenos

⁶⁹ Este debate se puede encontrar en Mignolo (2007b, 2010), Walerstein (2007), Dussel, (2009).

de vicios, crueles y de tal calaña que es aconsejable que sean gobernados por otros”

Wallerstein (2007:19).

Este ejemplo de clasificación de las culturas a través de posiciones de poder en una jerarquía esquematizada unilateralmente nos remite a Mignolo (2007b) quien cita la experiencia imperial/colonial, en la que aparece una epistemología de frontera, una perspectiva desde la cual se analizan los límites de la universalización regional del saber que se fundan en la teología y la egología (que también cita como teopolítica y egopolítica); con ello aparece la clasificación y la categorización general del mundo, ocultando que son válidas sólo desde una perspectiva (etnocentrista), desde “la experiencia geohistórica y biográfica del sujeto de conocimiento de los principios filosóficos de la teología, las experiencias cristianas de los de occidente y la forma de ver al mundo desde un punto de vista masculino” Mignolo (2007b:41). Lo anterior se asocia bien a lo que argumenta Sepúlveda al decir que los indios deben aceptar el yugo español, aunque no lo deseen, como enmienda y castigo por sus crímenes en contra del derecho divino y natural que los mancilla, ya que el dominio español facilita la evangelización cristiana al permitir a los sacerdotes predicar sin peligro de que los maten sacerdotes paganos o gobernantes, Wallerstein (2007:41-42).

Así bajo estos principios de clasificación, el modelo de humanidad renacentista europeo se convirtió en hegemónico y los indios y los esclavos africanos pasaron a ser categoría de seres humanos de segunda clase. Mignolo (2007b) señala que esos son los cimientos históricos, demográficos y raciales del mundo moderno/colonial; por lo tanto, la categorización viene del acercamiento o similitud que se tiene con un modelo presupuesto de humanidad ideal, lo que hoy continúa formando parte de la sistematización de la vida mundial y de las culturas. Posterior a esto la teología -y su palabra religión-, empezó a utilizarse para designar *comunidades de fe*, mientras que *nación* a comunidades de nacimiento posterior. Con la secularización y el nacimiento del Estado moderno del siglo XVIII,

la nación reemplazó a la religión y así surge un nuevo tipo de comunidad imaginaria: la noción de cultura fue reformulada y pasó a ser sinónimo de cultura nacional (lengua, literatura, símbolos patrios, historia). Posteriormente viene el concepto raza que sustituye al de etnia, con él se pone el acento en la sangre, en el color de la piel, surgiendo de esta manera el racismo que se alía a la clasificación de un grupo por sus actividades humanas, religión, lenguas en las que primero están: el griego, el latín, el inglés, el alemán, y el francés; en segundo el italiano, el español y el portugués, en tercero el árabe, ruso, el bengalí y después el resto, Mignolo (2007b); aunque quizá hoy otras lenguas sobresalgan como el japonés, el mandarín, entre otras que por su actividad comercial en el mundo global son vistas en forma distinta por el mundo Occidental.

Con estas clasificaciones aparecen también la geopolítica del mundo clasificando entre Oriente-Occidente, norte-sur; primer mundo, tercer mundo, etc. Todas estas cuestiones que cita Mignolo (2007b) son realidades que vivimos en este sistema-mundo que da valor a lo que se acerca al pensamiento universalista de lo que el hombre debe ser para ser hombre y culto. Por lo que los valores distintos, las actividades humanas diferentes, son discriminadas o catalogadas en subdesarrollo o como subculturas.

Continuando con la definición de cultura, Pincemin y Magaña (2011), resaltan lo mencionado por Bonfil (citado en Pincemin y Magaña 2011:10) quien ya habla de culturas y las ve como:

“conjunto de símbolos, valores, actitudes, habilidades, conocimiento, significado, formas de comunicación y organización social y bienes materiales que hacen posible la vida de una sociedad determinada y le permiten transformarse y reproducirse como tal de una generación a la otra”.

Desde esta perspectiva, los autores enfatizan sobre la “sociedad determinada” porque en ello se encuentra ya una particularización que se interpreta en la posibilidad de considerar cultura: a todas aquellas en la que participan los individuos que pertenecen a un sistema social e interactúan con él,

creando y recreando su contexto, a través de sus valores, símbolos y formas de comunicarse y vivir específicas. Pincemín y Magaña (2011) proponen que en estas culturas y sociedades determinadas o particulares, se deben ver en interrelación sociedad y cultura, porque no existe sociedad sin cultura, ni cultura sin vida social; con ello enfocamos nuestra mirada a la relación social de intertextos, de complejidad, de constelaciones que nos sirven para comprender los elementos y procesos que constituyen la vida social y determinadas culturas.

El análisis que nos regalan los autores, por destacar relaciones de poder y saber, mucho contribuye a abonar para la comprensión sobre la UniTierra, en la que sus agentes se agrupan y cohesionan a partir de la filosofía amerindia, creando una identidad propia que les permite resistir y luchar contra el sistema económico capitalista, su ideología y prácticas que se han citado como cultura de la muerte. Esto habla de conflicto en la vida social, y el conflicto se da por contradicciones entre intereses de grupos, entre culturas, en los que aparece una hegemonía que pretende una cultura universal basada en el consumo y por tanto en el despojo y exterminio de quien se opone a su visión de mundo material-dual, descalificando y descobijando su propio discurso de democracia, y derechos humanos entre otros muchos que caen por sus propias contradicciones.

Estos son los términos de que se parte para entender a la cultura, observada desde la contradicción, donde el conflicto no es ajeno por muchas razones, como por ejemplo, el intento de homogeneidad que a través de la historia persiste, porque están presentes sistemas económicos y políticos en la sociedad (global) que han creado una cultura que pretende la desaparición de todo aquello que no la reproduzca o se le asemeje. Es en este sentido que a pesar de que hoy sabemos del hombre y su constitución y que conocemos que en el mundo hay un solo ser humano, por su composición genética Pincemín y Magaña (2011), en la actualidad y sigue prevaleciendo el desprecio a la diferencia cultural en pro de un mundo homogéneo y global que descarta las diversidades que se viven en las regiones y localidades del mundo, ciñéndolas a lo que presume ser el saber único y universal, el que ofrece el desarrollo, el progreso y la felicidad como grandes metanarrativas que hoy más que nunca se encuentran bajo sospecha.

Para poder profundizar en los conflictos entre culturas Del Val (2000), sugiere buscar los hechos siempre en situaciones concretas, específicas en tiempo, espacio y modalidad. En el caso que nos ocupa en la UniTierra, la historia se remonta a la colonización entre el siglo XV y XVI (y hasta nuestros días), la llegada de los españoles potencializa el conflicto al sufrir los grupos indígenas imposiciones de una cultura venida de occidente, cuyas creencias religiosas y visiones del mundo en general contrastaron radicalmente con las locales. Esta es una realidad concreta que se enuncia y sufre -porque se vive en carne propia- en la UniTierra como la herida colonial que hoy presenta nuevas laceraciones que hace la globalización neoliberal que se vive. La historia concreta que se ha vivido en los Altos de Chiapas nos remonta a lo que se plantea en el capítulo II de este documento, donde se describe el paisaje y las formas de vida que históricamente se han expresado en esta región y que invariablemente se acompañan de actos de violencia y discriminación contra los grupos indígenas, por lo que mucho ha determinado la imposición de la cultura de occidente en la geografía de los Altos. Las situaciones en que se expresa son múltiples, en la educación, en la salud, en el trabajo, todo ello ha intentado ser integrado, cooptado, reducido hasta su desaparición en favor de una cultura de mercancías y consumo en un mundo global.

Muchas letras se han escrito respecto a las luchas contraculturales, sobre el racismo, el despojo, y el valor de las regiones mesoamericanas, Palerm (2006) Marín (2001) Batalla (2000) entre otros. Por el objetivo de este trabajo retomo a Del Val (2000), quien pide no perder de vista que el mundo actual, el mundo de las naciones se construyó mediante violencias como necesidad de anteriores globalizaciones. Como sabemos muchas de las actuales naciones son el resultado de la imposición a sangre y fuego de un grupo de mercaderes guerreros que agruparon pueblos, culturas y procesos diversos en unidades nacionales bajo la égida de Estados nacionales, y que intentaron homogeneizar a los pueblos que quedaron dentro de sus fronteras, compulsiva y sistemáticamente. En esta temática de lo nacional, de acuerdo a Del Val (2000) hemos ido asumiendo lentamente los valores y cultura de lo que hoy se denomina ciudadanía, que a la

vez es percibida como ciudadanía universal en la que aparecen las narrativas de democracia, derechos humanos, que mencionamos citando a Wallerstein (2007) y a los que Del Val (2000) agrega la diversidad cultural y el cuidado al medio ambiente. Para este autor, la justicia social no aparece como valor universal, quizá por la creencia de que la justicia es el resultado de la liberación de los mercados y no un valor en sí mismo, deseable y por el cual hay que trabajar intensamente. Por lo que la igualdad como forma de respeto a los diferentes, como proyecto histórico-cultural particular de un pueblo desaparece en el discurso universalista.

3.4 Las 4 ruedas del capitalismo

Entrelazado a este saber universalista que se impone y clasifica a las culturas distintas en una posición egocéntrica encontramos a la egopolítica Mignolo (2007b), cuestión que se irá enlazando con la teoría del territorio y las cuatro ruedas del capitalismo.

Al centrarse en primer momento la clasificación en el saber teológico, pasamos a una teopolítica Mignolo (2007b) en la que se define a los pueblos bárbaros como aquellos de conductas extrañas o violentas y cuyo sentido de la justicia, la razón, los modales o la generosidad era aberrante para los colonizadores, así como la carencia de una lengua desposeída de una locución literal que respondieran al latín que según Las Casas “garantiza la verdad de todo enunciado”, en Mignolo (2007b:43-44). Eso y la ausencia de estudios –desde la perspectiva de los colonizadores- por parte de los indígenas sobre poesía, retórica, lógica, historia y demás campos que constituyen la literatura escrita en latín, hacía de esos pueblos: *bárbaros*.

Otra característica de estos pueblos que permitió la clasificación Occidental, fue su gobierno, de acuerdo a los colonizadores este gobierno suponía carencia y debilidad de los indígenas: todo pueblo que carecía de gobierno y Estado se encontraban en estado *natural*. Pero la religión se antepuso a todo, se podía tener derecho, Estado, estudios, pero al ser infiel o pagano, eso hacía que se cayera en el barbarismo y en esta perspectiva, según Las Casas “no existe nación (salvo las cristianas) a la que no le falte algo o que esté exenta de fallos significativos en el

campo del derecho, las costumbres, el estilo de vida y la política pública” en Mignolo (2007b:44), por lo tanto todos, excepto los cristianos, eran *bárbaros*.

Por lo anterior, todo pueblo que no se acerque al saber colonial es catalogado como bárbaro y a lo largo de la historia esto ha pasado para todos aquellos que se opongan a los ideales de occidente: democracia, libertad y modernidad. Al igual que en la colonia, aquellos que se ponen al Estado de cosas existentes hoy se definen como enemigos potenciales al imperio o como dictadores, terroristas o narcotraficantes⁷⁰, Rodríguez (2010).

De esta manera, desde el siglo XVI la única y verdadera historia de América empezó a escribirse en latín y en las lenguas imperiales europeas; todas las demás historias fueron enterradas, carentes de verdad, de autenticidad. La conquista y colonización de América fue, entre otras cosas, una colonización de saberes existentes que estaban codificados en lenguas de locución no literal, por lo que estas lenguas se volvieron obsoletas en términos epistémicos; los saberes se fueron alineando a la historia universal concebida desde la experiencia de occidente.

Al ser pueblos inferiores se tenía el derecho del despojo material y espiritual, la lucha por la explotación del territorio era una tarea obligada, considerando las características de los *bárbaros* y se dio la colonización del saber y la colonización del ser Mignolo (2007b:56). Al tener dos Américas la Latina y la Sajona, los nuevos criollos se nombraron americanos; los indios y negros quedaban fuera de esta clasificación, por eso los movimientos indigenistas de América del Sur históricamente han propuesto el *Abya-Yala* (tierra en plena madurez o tierra de sangre vital, (López, 2004) y los pueblos afroindios en Ecuador y Colombia usan el nombre de la gran co-marca (“co” de cooperación), que brinda la idea de territorio compartido por una raíz común. Esta idea de dominación espiritual y material, acompañada del desprecio, el despojo, la explotación y la represión, es histórica por la constante ocupación militar de las colonias, las rebeliones de los naturales y las expediciones coloniales que eran enviadas para someterlos en Rodríguez (2010:102-103). Está latente en este

⁷⁰ Es el caso de algunos representantes de Estado, como de Cuba F. Castro, de Panamá M.A. Noriega, de Nicaragua D. Ortega, de Venezuela H. Chávez.

discurso el análisis de la teoría del territorio en el que éste siempre se verá bajo el conflicto, las luchas permanentes de grupos que tienen una actitud de resistencia contra otros que buscando el despojo hacen uso de la represión, apostando por el agotamiento o la extinción de sus contrarios.

También es histórico que el capital y su búsqueda de acumulación apresurada, no espera la conversión social pacífica de las formas de vida no capitalista, por lo que usa permanentemente la violencia; una violencia que no respeta razas, tradiciones, formas de vida distintas a su ideal empecinado en la súbita expansión de mercados, a costa de devastar la naturaleza por la sobreexplotación de los recursos naturales, de la vida misma por ello se habla de él como cultura de la muerte (Rodríguez, 2010), porque la conquista, la esclavización, el robo, el asesinato, la violencia en una palabra, se convierten en motor del capital.

Las cuatro ruedas, de acuerdo con Rodríguez (2010), giran en sincronía, se coordinan y marchan bien calibradas por una imposición de saberes en el que el desprecio a la diferencia es la clave para justificar la ocupación del territorio donde habitan *bárbaros*, atrasados que hoy componen el tercer mundo; aunado va el despojo de territorios en el que América Latina es visto como un lugar de mano de obra regalada a la que se puede explotar sin que nadie ponga límites, donde los hombres y mujeres como objetos son reemplazables. Le apuestan de esta manera, a la naturalización de una historia de dominio, de jerarquías y clasificación que a vistas del mundo se muestran como subculturas que no logran alcanzar el desarrollo, por lo que para civilizarlos se recurre a cualquier tecnología que manipula al ser o se llega como hoy vivimos bajo la amenaza, la represión y el exterminio de todo aquel que no se refleja en el espejo de la virtud de Occidente.

La depredación, el fraude y la violencia son prácticas presentes en toda Latinoamérica, el capitalismo avanza, hoy se nombra neoliberalismo pero es política de mercado que favorece el despojo, por ello el Delegado Zero del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (Subcomandante Marcos en la Otra Campaña, citado en Rodríguez 2010) afirma que la máquina de hacer mercancías se esconde en la causa pero no en el efecto devastador que conllevan sus acciones,

porque tras el mercado y tras el salario se oculta el núcleo fuerte del sistema: la propiedad privada de los medios de producción y de cambio. Con ello vemos que el dominio del territorio y la represión hacen un macabro encuentro.

El Delegado Zero en Rodríguez, (2010:234-235) habla de la neo conquista de México formada por bancos, industrias, comercio, todos extranjeros y con ellos están sus ejércitos de conquista y ocupación en los que se destaca a presidentes de la república, gobernadores, diputados. Para el Delegado, los tiempos de fin del siglo XIX han regresado y con ellos el despojo de tierras, destrucción de la cultura e historia, destrucción de la naturaleza, del tejido comunitario, de la cultura organizativa, violencia de género contra las mujeres, intrafamiliar, social, cultural e institucional. Desprecio a los mayores, a los ancianos, mercantilización de la niñez, criminalización de la juventud, privatización de enseñanza media superior y superior, desmantelamiento del sistema educativo primario y secundario, desmantelamiento de la seguridad social, destrucción y reconstrucción de las condiciones laborales.

El deterioro de la vida social, política, cultural e individual es innegable. Nuestro país vive hoy en un caos del que no se vislumbra ninguna ventana por la que se pueda salir para mejorar este sistema, sólo vemos puertas abiertas al saber homogeneizador de un sistema económico que continúa rodando sobre cuatro ruedas que nos arrastran a las mayorías hacia un profundo abismo de muerte.

Esto que se ha venido agudizando es causa directa del levantamiento zapatista; el alzamiento indígena en 1994 es por el reclamo de derechos: tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz. Como muchas situaciones indignas que viven los grupos humanos, el sufrimiento de los indígenas de Chiapas no se puede traducir en estos conceptos, mucho es lo que tendríamos que profundizar para acercarnos a tan solo un viso de su realidad y sufrimiento. Ante esto podemos decir: en un mundo que históricamente ha intentado olvidar a los indígenas y exterminarlos, la discriminación se convierte en un veneno que al regarse por su cuerpo, éste sufre

un deterioro que le deja una huella intensa y su alma se contrae, el ánimo se difumina y la esperanza, si no se cultiva, muere.

"Somos el producto de 500 años de lucha", afirmaba la declaración de guerra zapatista. "La lucha es hoy por el trabajo, por la tierra, por la vivienda, por la comida, por la asistencia sanitaria, por la enseñanza, por la independencia, por la libertad, por la democracia, por la justicia y por la paz [...] Nosotros, hombres y mujeres íntegros y libres, estamos conscientes de que la guerra que declaramos es una medida última pero justa. Los dictadores están aplicando una guerra genocida no declarada contra nuestros pueblos desde hace muchos años, por lo que pedimos tu participación decidida apoyando este plan del pueblo mexicano trabajo, tierra, techo, alimentación salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz.

Declaramos que no dejaremos de pelear hasta lograr el cumplimiento de estas demandas básicas de nuestro pueblo formando un gobierno de nuestro país libre y democrático". 1ª. Declaración de la Selva Lacandona. Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (citado en Kfezapata.bitacorras.com).

Esta declaración de guerra que hace el EZLN al ejecutivo federal, se da por la falta de atención a los derechos indígenas, pueblos que viven en extrema pobreza; no es que Chiapas sea en sí un estado pobre, porque de acuerdo a Castro (1998) y a los datos referidos en el capítulo II, Chiapas aporta más del 46% de la energía eléctrica del país, el 21% del petróleo y el 16% de gas natural. Así mismo aporta el 40% del café, ocupaba los primeros lugares en la producción de maíz, plátano, cacao, entre otros productos; es el único lugar en México donde se produce palma africana. En Chiapas se han detectado más de dos distritos mineros importantes entre ellos en los municipios de Solosuchiapa y Chicomuselo, cerca de la frontera con Guatemala, donde hay oro, plata, cobre, plomo y zinc; 4 zonas mineralizadas en los municipios de Ostucán, Tenejapa, Arriaga; y en la

región del Soconusco donde se localiza aluminio, cuarzo, sílice, hierro y un cinturón cuprífero de más de 100 km, según el Secretario de Desarrollo Económico (citado en Castro, 1998). Los yacimientos de aluminio y uranio se viene explorando desde 1983 por el Consejo de Recursos Minerales del gobierno federal en Tenejapa, y otras ubicadas en una parte de San Juan Chamula y Ostuacán, por lo que gran parte del territorio se encuentra militarizado para la “protección” de recursos naturales, cuya explotación no se refleja en el beneficio de sus pobladores, quienes por el contrario, son expulsados de territorios con recursos naturales ricos; en la actualidad se puede investigar acerca del desarrollo minero en distintos municipios del estado⁷¹ y con ello el despojo de las tierras a pobladores originales que no caben por sus costumbres en el mundo de la globalización porque atentan contra la voraz presencia transnacional.

De acuerdo a Chomsky (2006) los campesinos indígenas son las víctimas más perjudicadas por la política del gobierno mexicano y al estar cerca de los millones de mexicanos que viven en extrema pobreza se sabe que se vive junto a una bomba de relojería.

Chomsky (id) nos habla que en la década de los noventas (aunque en muchas regiones de México esto se ha vivido en forma más severa desde décadas anteriores), por las reformas económicas neoliberales, el número de personas que viven en la extrema pobreza en las zonas rurales ha aumentado casi un tercio. Más del 50% de la población carece ya de recursos para satisfacer las necesidades básicas, con un aumento espectacular desde 1980. Esto debido al seguimiento de las políticas del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial. La agricultura se concentró en productos para la exportación beneficiando al agronegocio, lo que también conlleva un profundo deterioro a la tierra y subsuelos por el tipo de producción (la mayoría de las veces monocultivos) y el uso de químicos. Pero este tipo de política, fundada en la devastación de la naturaleza favorece exclusivamente a los consumidores extranjeros y a los

⁷¹ Ver problema de despojo en Motozintla por minería (enero, 2011) que de acuerdo a entrevista/informal con trabajadores de educación básica (UPN-5 febrero, 2011), los servicios de bancos e instituciones públicas están siendo reubicadas en otros municipios cercanos a fin de que la población de Motozintla salga del lugar.

sectores acaudalados de México, mientras que la malnutrición se convierte en un grave problema de salud; de acuerdo a Chomsky (2006) en la última década del siglo XX disminuyó el empleo agrícola, se abandonaban tierras cultivadas y México empezaba a importar cantidades masivas de alimentos. Los salarios reales de las manufacturas cayeron en picado. La parte del producto bruto correspondiente a la mano de obra, que había ido creciendo hasta mediados de los años setenta, se disminuyó desde entonces en bastante más de un tercio. Son los efectos que normalmente acompañan a las reformas neoliberales. Aunado a todo esto, está la disminución de empleos por los programas de estabilización, esto y el desprecio por los indígenas agrava la situación de vida de esos grupos y por tanto aparece la guerra zapatista:

“Cuando llega a nuestros pueblos el Ejército Zapatista, allá por 1984, 1985, nosotros de por sí ya habíamos probado otras luchas pacíficas. La gente ya estaba protestando contra el gobierno. En este tiempo cuando llega la organización clandestina, se nos habló de una lucha revolucionaria [...] nosotros de por sí entendimos más o menos rápido, porque de por sí ya está la idea de otros movimientos en los que habíamos participado [...] por la tierra, por el café, por la brecha lacandona ahí en Los Montes Azules. Como de por sí existían estas represiones de las que nos hablaban los compañeros, cuando llega el mensaje del EZLN pues rápido nos alegramos, y nos pusimos contentos de que hay otra lucha que va a defender la seguridad de los campesinos y de los pobres...” Comandante Abraham, Comité Clandestino Revolucionario Indígena en Muñoz (2003:31).

Con los datos citados nos puede quedar claro, qué transportan las cuatro ruedas del capitalismo: en un mundo clasificado con la geopolítica, las políticas económicas pasan a ser metanarrativas de libertad, democracia, derechos humanos ocultando su mayor interés relacionado con el territorio, la privatización, la explotación y si existe oposición la represión, la violencia como arma naturalizada en nuestros días, conforma ya el imaginario del miedo que este

sistema ha propagado por Chiapas y por todo el sistema-mundo subjetivando al ser humano.

Esto es lo que continúa viviéndose en los Altos de Chiapas y en otros rincones del estado y de México; la maquinaria sigue andando, pero no todos engrasan su engranes, hay quienes resisten, luchan y se sostienen por dignidad, quienes al margen del Estado y sufriendo su militarización y paramilitarización viven los embates homogeneizantes, como la matanza de Acteal en el 2007 perpetuada por Zedillo de acuerdo a Kilombo (2010). Estos grupos no necesitan leyes del Estado que respeten sus derechos y cultura (como aparece en los acuerdos de San Andrés -firmados en 1996- que el gobierno se niega a respetar) tienen una historia, una cultura que recrean cada día, viven a su modo. El derecho impuesto que no toma en cuenta a las diversas manifestaciones culturales que se presentan en un Estado transnacional que sólo sirve a intereses ajenos, es ignorado, no lo necesitan para llevar a cabo sus formas de gobierno, no esperan nada porque históricamente todo se les ha negado, ellos viven a su manera sin pedir permiso.

Si se persiste en vivir bajo la clasificación universal del sistema mundo, sin las leyes que fortalezcan y no obstaculicen las manifestaciones de las culturas desde su propia visión de desarrollo y fortalecimiento, las culturas diferenciadas seguirán por su camino; cuentan con los recursos, con las ganas, lo demás es exigencia de respeto, derecho a vivir a su manera, es dignidad humana.

Ante esta realidad de desprecio, despojo, explotación y represión, los discursos sobre derechos humanos, democracia, igualdad, diversidad, tolerancia son vacíos que no tocan la vida social y en la historia se asientan como códigos de poder que registran la desigualdad como nuestra condición de comunicación, de vida-muerte. López (2007) habla de la marginación en Chiapas, que se acentúa con mayor agudeza en los grupos indios quienes entre 1990 y el 2000 experimentaron un descenso en sus niveles de bienestar pues 116,686 personas indias agravaron sus condiciones de vida frente a 77,686 no indias que mejoraron su situación. Para este autor lo anterior nos lleva a una reflexión entre lo indio y la marginación que se ha articulado de manera histórica (2007:440-441):

“Produciendo y reproduciendo territorios de exclusión, con graves rezagos sociodemográficos producto de la concepción de las sucesivas políticas públicas <indigenistas> instrumentadas por distintos regímenes, que plantearon de forma central la integración económica y sociocultural de los pueblos indios basadas en políticas de asistencia social, desencadenando procesos de dependencia y subordinación política y socioeconómica”.

Siguiendo a López (*ibid*) la coyuntura actual, después del levantamiento armado y en el contexto de un deterioro del tejido social indio es la siguiente: a partir del levantamiento zapatista hay grupos de indígenas que rompen con el Estado en sus tres órdenes federal, estatal, municipal y con ello aparecen conflictos con otros grupos que reciben los beneficios de la ayuda gubernamental, usada así mismo como política de contrainsurgencia. Esto es algo que se sigue viviendo cotidianamente entre los pueblos indígenas de Chiapas, grupos de contrainsurgentes⁷² que, auspiciados por el gobierno, sistemáticamente atacan las políticas zapatistas y a sus representantes a cambio de recibir las dádivas de un Estado cuyo principal objetivo es el exterminio de todo viso de cultura originaria y distinta que se contraponga a sus deseos de expansión, explotación y ganancia⁷³. Por ello en capítulos anteriores citamos que muchas veces las luchas indígenas más que ser propias, vienen de fuera como aseguran muchos indígenas en Chiapas o como los triquis en Oaxaca⁷⁴, por citar algunos ejemplos.

Lo descrito se ha convertido en una forma de operar del Estado transnacional, es una práctica de lobo vestido de oveja. Así el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional brindan sus “ayudas” técnicas, económicas para “contribuir” al “desarrollo” de Latinoamérica, llevando con ello el control del territorio, aniquilando posibilidades de organización de los grupos de acuerdo a su cultura y necesidades, imponiendo formas de cultivo, de intercambio que favorece a un mercado global en el que América Latina participa, sin ver aún las ganancias

⁷² Ver anexos 2-8,

⁷³ En el reporte especial de Ojarasca, julio, 2010, se hace un detallado relato de las formas de represión y exterminio por parte de grupos paramilitares contra los pueblos indígenas de México, la revelación trasciende la denuncia nacional, citando datos de las denuncias organismos internacionales de los hechos sangrientos que sistemáticamente vienen sufriendo dichos pueblos.

⁷⁴ Anexo 2, Gómez, 2010.

de ese juego inequitativo. La dependencia tiene muchas caras y el Estado transnacional las oculta bajo políticas de apoyo mundial: la “ayuda” de EEUU de más de 500 millones para continuar con la lucha contra el narcotráfico es otra de las máscaras que usa la dependencia, en la que el territorio mexicano se convierte en territorio libre para los intereses del poderoso país del norte, en el que las muertes “colaterales” de civiles, niños, jóvenes, hombres y mujeres nada importan al imperio, son bárbaros más o bárbaros menos, eso es insignificante porque pueden verse como ciudadanos de segunda, de acuerdo a las clasificaciones occidentales. Con esta realidad, la comparsa de “representantes de país que están para salvaguardar la seguridad de los mexicanos” (gobernantes) se ponen al servicio de las transnacionales para venerar las políticas globales, la lucha por la democracia y los derechos humanos.

El sistema-mundo aplica su reingeniería, afina sus herramientas para el manejo de la eficiente maquinaria que lo mueve; las ruedas alineadas y calibradas se perfeccionan con las nuevas tecnologías, todo debe de fluir, funcionar de acuerdo a las leyes de la física, de las ciencias naturales. Debe existir correspondencia entre el modelo y la realidad, reducción de los hechos sociales a sus dimensiones externas, observables y medibles; todo es posible de ser condicionado y determinado para que funcionen los mecanismos que constituyen la trama. Y los imprevistos deberán ser absorbidos, cooptados y corregidos para que respondan a los parámetros de calidad que el sistema establece, la uniformidad en los productos es una de sus características, la diferencia entre ellos es motivo de clasificación dentro de los “productos no conformes”, como señalan las políticas de calidad. El proceso debe buscar la homogeneidad de las mercancías, que sea con las mismas características el que se fabrica en China que el de Europa o México, el cliente debe saber que adonde vaya cuenta con el servicio que asegura las condiciones que satisfacen su consumo, previamente estudiado.

Semejante metáfora de la vida social se sufre en este sistema-mundo donde no cabe el respeto a la diferencia, no se comprende que todos los seres son diferentes y que al hablar de igualdad estamos recurriendo a una voluntad de

entender la diversidad como signo de vida, de supervivencia del mundo que se encamina ya a la desaparición.

Para Pincemin y Magaña (2011) se habla de la necesidad de toma de conciencia de un fenómeno tan evidente como es la diversidad cultural, por lo que la aportación más importante de esta concepción de diversidad es que pone el énfasis en el otro, en la diferencia, y su fuerza consiste en captar el carácter constitutivo de la cultura y revelar los prejuicios etnocéntricos que normalmente están relacionados con las otras culturas y en esos prejuicios se encuentra un saber que ha subjetivado desde occidente al mundo: la separación hombre/naturaleza “porque conocer significa dividir y clasificar para después poder determinar relaciones sistemáticas entre lo que se separó” (Descartes citado en Santos(2009:25), sin reconocer -de acuerdo a Santos- que este tipo de pensamiento responde a la generación de leyes y por tanto al ordenamiento y estabilidad del mundo, un mundo en el que la naturaleza queda subsumida a los intereses de una política económica como es el caso de la triada ciencia-técnica-industria, apareciendo nuevamente las cuatro ruedas en que se mueve el mundo, esto se puede notar en el dicho Santos(2009:39):

“La ciencia y la tecnología han venido a revelar las dos caras de un proceso histórico en que los intereses militares y los intereses económicos van convergiendo hasta casi ser idénticos”

En el prefacio del *Diálogo sobre los grandes sistemas del mundo*, escrito por Einstein (citado en Santos 2009:22-23) se da una total separación entre la naturaleza y el ser humano. La naturaleza es tan sólo extensión y movimiento, es pasiva, eterna, reversible, sus mecanismos y elementos se pueden desmontar y después nuevamente relacionar bajo la forma de leyes, sin que la naturaleza tenga cualidades propias que le impidan al hombre revelar sus misterios; este develamiento se muestra como no contemplativo sino más bien activo, ya que apunta a conocer la naturaleza para dominarla y controlarla como lo afirma Bacon (citado en Santos 2009:22-23) *“La ciencia hará de la persona humana el señor y el poseedor de la naturaleza”*.

El lazo entre ciencia y capitalismo nos lleva a ver a la naturaleza como materia prima para la industria, como valor de cambio al servicio del consumo; así sin respeto y arrogancia, movidos por el saber absoluto de la ciencia, hombres y mujeres en sociedad, se inclinan por seguir retándola, teniendo como principal arma a la tecnología. Sin embargo los errores técnicos son innumerables y los daños irreversibles, baste el siguiente ejemplo:

“British Petroleum asegura que pagará los costos del desastre en el Golfo de México. Pero el pozo sigue sin control, expulsando diariamente miles de barriles de petróleo y generando el peor desastre petrolero en la sucia historia de esa industria. En realidad, ni BP, ni el gobierno de Estados Unidos podrán cubrir el costo de esta tragedia [...], desgraciadamente, por sus alcances y duración, el parámetro de comparación más adecuado es Chernobyl”⁷⁵.

Hoy se dice que el problema de las plantas nucleares en Japón, por el tsunami sufrido el pasado 11 de marzo del 2011, superará la tragedia de Chernobyl. El mundo entero se encuentra a la expectativa de los efectos de esta desgracia nuclear. En México se espera un “peligro regular”⁷⁶, sin embargo ya se ordenó el cierre de todos los puertos de la costa del Pacífico y se precisa que de cualquier manera se tomarán las medidas correspondientes para que se conserve en el escenario de peligro administrable, es decir “que nosotros nos tornemos menos vulnerables y menos expuestos”. Países como Alemania, Suiza, Colombia declaran detener sus proyectos nucleares, aunque EEUU insiste en continuar con la expansión de este tipo de energía.

Como observamos hoy, la arrogancia del saber “científico” ilustrado no para y los congresistas de EEUU insisten en que se debe continuar con las perforaciones y confiar en los avances de la ciencia. En esta postura, la realidad es subsumida a los intereses del poder, del sistema económico-político. Hoy la arrogancia es superada por la visión del superhombre, proponiendo la geoingeniería que busca blanquear nubes, fertilizar el océano, tapan el sol,

⁷⁵ Anexo 2, Nadal, 2010.

⁷⁶ www.tiempo.com.mx

inyectar nanopartículas de azufre en la estratósfera, abrillantar los mares, “sembrar” miles de árboles artificiales, plantar millones de árboles para quemar como carbón y enterrarlos como biochar, invadir las tierras con mega-plantaciones de transgénicos súper brillantes para reflejar los rayos solares, estas son algunas de las propuestas de la geoingeniería como solución para la crisis climática⁷⁷, esto parece un juego de cinematografía hollywoodense, sin embargo es la propuesta desde la ciencia para el sistema-mundo capitalista, manipular el clima con geoingeniería. Toda la tecnología a favor del sistema, pero el sistema debe seguir por el mismo camino, en las mismas ruedas, nada lo puede detener; se aplica la autopoiesis, el sistema absorbe los obstáculos aunque en este caso sea el propio sistema el que se contradice agudamente al observar los colapsos naturales en el mundo.

No alcanzaría el espacio de este trabajo de comprensión para exponer este complejo tejido que alude al saber impuesto desde occidente desde hace más de 519 años, ni tampoco para citar la devastación de la tierra; existen miles de ejemplos en la vida sociocultural mundial que puedo citar como analogías de las cuatro ruedas del capitalismo (desprecio, despojo, explotación y represión), otros muchos para ver como esta tecnología de las cuatro ruedas del capitalismo atropellan a su paso a la naturaleza, a la cultura y por tanto guía todos sus caballos de fuerza contra la humanidad. Las voces de indígenas del mundo que sufren estos embates capitalistas son infinitas, sus propuestas son sencillas y logran situar al ser humano en una cosmovisión integrada entre hombre/naturaleza.

Los sentimientos que me mueven con todo este análisis de la problemática entre cultura-historia, economía y política, como ya se escribió en otros capítulos, abruman, nublan la razón. Muchos no logramos entender cómo esto ha llegado a ser lo que hoy es, cómo es que el hombre ha olvidado sus orígenes, sus raíces, sus formas de vida fuera del consumo y alejado de la depredación del medio. El hombre contra el hombre, clasificándose, categorizándose, negándose la escucha por el desprecio a la diferencia, por la imposición del poder que a todos nos aleja

⁷⁷ Ribeiro, 2010.

de la gracia de vivir, del buen vivir relacionado con una correspondencia entre antagonismos, luchas (porque no debemos olvidar que también en los pueblos originarios se vivía la violencia), creencias, cuidado del medio que desde hace también más de 519 años defienden las culturas indígenas, cuestión que es simbólica en la UniTierra.

A manera de síntesis que nos permita continuar los encuentros con la UniTierra, se puede decir que lo narrado en todo este capítulo nace de la interacción que he tenido con esta universidad en la que cada lectura, cada sesión, cada contacto, cada reflejo que como grupo hemos tenido al mirarnos cara a cara y como en un enorme espejo colectivo, reflejarnos, a veces con alegre asombro, otras con angustia y miedo por lo estudiado, nos ha permitido irnos configurando como tal.

Por los sentimientos dialogados que a veces se dicen con la mirada, con el gesto seco por el dolor, con la sonrisa complaciente por las exigencias que nos hace una realidad tan cruda y tan cruel que viven nuestros semejantes, porque salimos de la comodidad para enfrentar-nos a un mundo consciente de que históricamente se intenta su exterminio, porque ser indígena como se ha dicho en la UniTierra es más que una clasificación de color, lengua, raza, es una decisión personal y porque muchos han decidido, porque cuando se vive el “si nos tocan a uno nos tocan a todos” que reza la Otra⁷⁸, se sabe que se guarda una filosofía, *la del nosotros* que rompe el individualismo que ha intentado implantar en todos el sistema-mundo capitalista. Porque la UniTierra nos ha ido formando en el análisis de los marcos que encierran la problemática de la vida indígena, porque se sabe de política, de un sistema económico devastador, porque se habla de estrategia zapatista, de dignidad rebelde, de sueños nuevos, de tierras refundadas con la ilusión, con la esperanza y con el vivir en otro mundo posible, por eso busco comprender en profundidad filosófica su hacer.

⁷⁸ La Otra Campaña surge con la integración de grupos de la sociedad civil, entre otras, con la intención de buscar otras formas de organización política, ajenas a las impuestas por el Estado y sus instituciones, que organizan las elecciones de gobernantes que no cumplen ni responden a las necesidades reales de la sociedad actual en México y de otras sociedades en el mundo.

Por eso se ha escrito lo que han leído sobre la devastación del mundo, porque es lo que se vive en la UniTierra: se vive la retirada de mantos, el despeje de nubes que intentan cubrir al sol con un dedo, una posición política ética y crítica, sentimiento siempre a flor de piel al borde, siempre al borde porque el peligro acecha, el enemigo espera, apuesta al cansancio, es perseverante e insiste de noche, de día; no duerme, esperando comerse la presa que cerca, que intenta arrinconar para al verla entre el miedo y la impotencia de su poder, desgarrarla hasta su desintegración. Pero no cuenta con que todos los días, en muchos territorios zapatistas y en la Universidad de la Tierra (UniTierra) se trabaja con los símbolos zapatismo y se refuerza la filosofía de buen vivir y a la Pachamama⁷⁹ se le conoce y se sabe que en el inframundo hay muerte, pero también hay vida, de él sale el agua que inunda con su armonioso correr los bosques, las flores, las plantas todas, que con su sencilla hermosura le dan su sentido de esperanza y paz que regala a todos los que acuden a esa universidad. Desconoce el acechante que la dignidad indígena es la fuerza que mantiene la lucha y que ésta no se puede comprar, no cabe en las estanterías del mercado y desconoce también que las horas de ese mundo particular no se cuentan con el reloj de los de arriba, para los de abajo, abajo, son otros tiempos, tiempos de lucha y resistencia, por lo que se viven tiempos otros, calendarios otros, que traen esperanza y no cuentan las horas porque no caen en desesperación:

“En el calendario de arriba se celebra, en el de abajo se construye.

En el calendario de arriba se festeja, en el de abajo se lucha.

En el calendario de arriba se manipula la historia, en el de abajo se hace.

En el calendario de arriba los premios compran conciencias y palabras, en el de abajo se calla.

En el calendario de arriba la gris mediocridad es reina y señora, en el de abajo se pintan todos de colores...”⁸⁰

⁷⁹ Es importante considerar que la filosofía amerindia abarca desde lo que se denominaba Anahuac hasta el Tawantisuyu (desde México, Centro y Sudamérica); hoy se puede observar que las denuncias indígenas en el mundo aluden al término Pachamama, por lo que ha rebasado estas fronteras fluyendo y articulando su sentido de resguardo y respeto a la naturaleza.

⁸⁰ “De calendarios y geografías”, Rebeldía (2010).

Por eso, como se tienen otras horas y calendarios otros, que no esperen los poderosos que los valientes humildes se doblen, son así como las palmeras en ciclón, se doblan hasta el suelo, pero no se quiebran. Sus tiempos, sus fechas, sus espacios son distintos, sus raíces son profundas, bien agarradas a la tierra, no se cansan, se agarran de ellas, toman su historia y vienen luchando por varios siglos, su dignidad los sostiene un dios los acompaña.

3.5 De la UniTierra como un boomerang: zapatismo y buen vivir.

El boomerang, como antiguo instrumento utilizado por indígenas australianos para aturdir o matar animales, podía ser usado en contra de algún ser vivo para luego regresar a quien lo lanzaba con el fin de que continúe con su herramienta de poder, algo semejante, pero contrario, pasa con el capitalismo, crea situaciones (como la explotación, el despojo, la represión) con el objeto de obtener ganancias, pero cuando estas acciones se le regresan, a veces no las puede controlar ni puede seguir manteniendo el poder incólume. Por ello continuamente se habla de sus crisis y algunos teóricos predicen que esas graves contradicciones que produce son las que lo llevarán a su fin.

Una de las situaciones que el poder económico-político no ha podido controlar es la resistencia de los grupos indígenas, porque a pesar del despojo, la represión y de la explotación que les han lanzado (el sometimiento que viven), estos grupos que tanto han sufrido su embate, continúan adelante, buscando nuevas formas de resistir, de sobrevivir de acuerdo a sus intereses y cultura, recuperando la historia, pero reavivándola desde sus momentos y espacios específicos, desde sus territorios que además de una materialidad son espacios simbólicos a los que los grupos les otorgan significado. Estos territorios son defendidos con la vida y no sólo por su materialidad que permite la supervivencia, no como valor de cambio sino por lo que significan culturalmente para sus moradores, por sus creencias, por sus mitos, que no por serlo dejan de surgir de la realidad, la realidad de un territorio como espacio de vida en un momento y tiempo determinado.

Existen quienes respetan el saber indígena. Para muchos representa una filosofía de vida y una alternativa para un encuentro de respeto, con la naturaleza, para aprender de ella, de sus misterios y mágicas respuestas, creando así un lazo indisoluble hombre/naturaleza. Entre ellos se encuentra el proyecto educativo de la UniTierra, ya que como pudimos leer en el capítulo II, la precede una historia de trabajo en la educación indígena por parte de su coordinador que comprende que la educación oficial no corresponde al mundo de vida de ellos (los indígenas) y no sólo eso, sino que ni le interesa conocerla. Por el contrario, busca la integración al sistema-mundo y por tanto la desaparición de los pueblos originales. Se habla de educación en interculturalidad, de educación en diversidad, para todos; empeños que se orientan a la desaparición de las lenguas y costumbres de los pueblos originarios, cuestión histórica como podemos analizar con la política educativa de Vasconcelos (1984)⁸¹, quien al encontrarse frente a un pueblo que casi en su totalidad era analfabeto en lengua castellana, buscó superar las limitaciones desechando las singularidades históricas de dicho pueblo. La cultura prevaleciente las veía (y todavía se ven casos) entonces como limitaciones materiales y culturales, por lo que para cambiar esta realidad se basó en el modelo de la empresa educativa que la colonia había utilizado: la evangelización masiva mediante el contacto directo, esto es lo que se denomina una pedagogía popular basada en la pedagogía hispánica, que niega lo bárbaro y afirma lo civilizado (Zúñiga, en Dussel, 2009).

Sobre estas relaciones de poder, en que se discrimina al otro por su color, lengua, raza, mucho es lo que se ha escrito como hemos citado; desafortunadamente son problemas que se están viviendo en la actualidad en Chiapas. Por ejemplo, en la educación llamada bilingüe, creada con la intención de atender grupos indígenas; esto en la realidad se convierte en otra más de las grandes narrativas que pasan al grueso de los discursos de poder del Estado, porque de acuerdo al trabajo de investigación realizado en Chiapas por Gómez (2010) para los indígenas es otra la realidad:

⁸¹ Ideas en las que abundaremos más adelante.

“Nosotros no queremos seguir el camino de la educación oficial, porque en vez de ser un lugar de transmisión de conocimiento se convierte en un lugar para olvidar nuestro conocimiento. El maestro oficial quiere que los niños dejen de hablar su lengua familiar-comunitaria y que la comunidad se avergüence de ser indígena desconociendo a sus pasados, padres y familiares, quiere que olvidemos lo que nuestros abuelos nos han enseñado con tanta paciencia y dedicación en los primeros años de vida (Proyecto Semillita de Sol, s/f).

Queremos una educación que no sea clasista, sexista y racista, en la cual nos tomen como sujetos y no como objetos. La educación debe construir al hombre y a la mujer nuevos, sin explotación, marginación, opresión o desprecio, y reconociendo todos los derechos que merecemos como pueblos. Debe ser una educación en donde se hable de la situación real que vivimos, y no debe ser alienante, explotadora o abusiva en contra de nuestras culturas (Fichas de trabajo de la Escuela Secundaria Rebelde Zapatista 1º de Enero)”.

Estas son experiencias que se han podido constatar, por la oportunidad que hemos tenido de trabajar muy de cerca con maestros de educación primaria bilingüe-indígena, en el estado de Chiapas, en las distintas regiones: costa, montaña, centro, altos, selva, incluyendo a Ixtepeq, en el estado de Oaxaca. En estos grupos de trabajo y en las investigaciones de los estudiantes (docentes o directivos que trabajan en este tipo de educación) en las que he participado como lectora, encuentro una serie de problemas como los que cito a continuación:

- Docentes que no manejan ninguna lengua originaria.
- Algunos que manejan una lengua, pero no la del lugar en que fueron asignados.
- No se cuentan con libros de texto en las lenguas originales.
- Los docentes dan prioridad al uso del castellano.
- No comprenden que los indígenas aprenden (en la experiencia cotidiana, a partir del trabajo, del funcionamiento) de otra manera.

- Prohíben el uso de la lengua original o materna, así como la vestimenta tradicional indígena.
- Promueven la burla en el grupo cuando no se expresan en castellano (como dicen los maestros) o cuando comente errores de dicción.
- Los ejemplos usados como estrategias de enseñanza-aprendizaje fortalecen la cultura Occidental.
- Los padres de familia solicitan a los docentes no dejen hablar en su lengua originaria a sus hijos.
- Los docentes indígenas son discriminados por las autoridades de educación.
- Los docentes se burlan por los alimentos tradicionales (pozol) que llevan los niños a la escuela.
- Los niños se ausentan porque deben participar en las actividades del campo con sus padres.
- Los tiempos establecidos por la escuela no corresponden con la cultura de trabajo-costumbres de las familias indígenas.
- Algunas familias migran por temporadas en busca de trabajo y el niño se ausenta de la escuela.

Entre otros muchos que podría citar y que nos hablan de acciones políticas integracionistas como un currículum homogéneo, la aplicación de evaluaciones internacionales, entre otras que van en menoscabo del respeto que se debe a una población pluricultural, como la que existe en Chiapas. En la práctica la educación en la diversidad, para la diversidad, la viven las autoridades y los docentes como discursos de oportunidad que enuncian la igualdad sin reforzarla en la acción, o sin reconocer que a la igualdad también la acompaña la diferencia, por lo que queda como una política más del Estado que no es atendida en la profundidad que demanda un país como México. Para Gómez (2010), la educación oficial acarrea para los indígenas un quiebre con su cultura:

“La educación escolar en un contexto específico, como el municipio de San Andrés Sakamch’en, nos muestra que ésta se impone como cultura de clase sobre los valores culturales locales. Así se van transformando los escenarios, las percepciones de la realidad, existen cambios en las relaciones familiares y se opaca —cuando no se suprime— la enseñanza del modelo educativo indígena, de la enseñanza de la tradición oral —de los/as ancianos/as se pasa al conocimiento sistematizado en los libros—; la escuela ha introducido «...un cambio de lenguajes, una modificación del sentido común. No más la tierra y la casa, no más la voz sino la escritura y un lugar de aprendizaje separado de aquel en que se vive han reconstruido las jerarquías cognoscitivas ... del saber indígena al saber nacional» (Gorza 1998: 33); de la enseñanza teórica y práctica del trabajo para la vida se pasa al conocimiento abstracto del aula del profesor o profesora. Todo esto también dio paso a pensar en una nueva forma de educación: la educación para la autonomía”.

Sabemos que los espacios educativos bilingües se convierten en verdaderos reproductores de las relaciones de poder y en las experiencias de los docentes indígenas de estas escuelas cada tesis se convierte en demanda de lo que sucede en esos espacios denominados educativos. En ellos se vive la discriminación, el desprecio, el racismo de manera habitual; enlistar algunos de los problemas que viven los niños y maestros en las escuelas no hará que se comprenda la realidad de lo que se vive en la educación indígena, pero relataré dos ejemplos que escuché directamente de la voz de dos docentes de educación bilingüe-indígena del estado de Chiapas (Mayo, 2010):

Ejemplo 1.- El docente pide a las niñas que al entrar al salón se presenten vestidas “decentemente” por lo que deberán dejar su capa a la entrada (una capa bordada con flores que usan principalmente los grupos tsotsiles; dichas capas se presentan en variedad de flores y colores, los cuales pueden ser muchos o morado y rosa, principalmente).

Las niñas fueron haciéndolo así, pero una se resistió y le dijo al docente:

“no me la quito”, él reafirma la orden y ella dice que no, “porque en el grupo están niñas que tienen piojos y ella no quiere que se los peguen”.

El docente dice pues te vas y otra niña se para y dice “yo tampoco me la quito” y se va con la niña. Al percatarse el director (quien me relató el hecho) de que las niñas abandonaban la escuela, las llamó y ellas le explicaron el motivo.

El director llama al docente y le dice “¿pero qué te pasa?, además de que hace frío, esa es su forma de vestir, así se visten sus madres, ¿qué mensaje estás dando? y por otra parte ¿no ves que juntas son como un puñado de rosas?”

Ejemplo 2.- El caso de docentes indígenas discriminados por un grupo de capacitadores que acuden a la región de los Altos a dar un curso a jefes de sector y directores de educación básica de educación bilingüe-indígena.

Son tres coordinadores del curso que llegan de la ciudad de México. Al irse acercando la hora del almuerzo 10 u 11 de la mañana, los docentes esperan un descanso para comer algo, los coordinadores del curso se van turnando y saliendo en distintos momentos. Así se la pasan los docentes hasta dar la una de la tarde y al pedir un participante que se les deje ir a comer porque tienen hambre, uno de los coordinadores lo increpa de manera tajante, diciéndolo que no; el participante insiste y el coordinador le dice que no y que si insiste mandará llamar a la autoridad superior, jefe de los directivos; los demás participantes ya molestos ante la actitud del coordinador y la falta de respeto a sus tiempos y necesidades, inician a quejarse en grupo a lo que el coordinador termina diciendo: “Está bien vayan a comer sus elotes porque eso es lo que comen ¿no?”.

Si esas son las autoridades de educación que acuden a “capacitar” sobre educación en diversidad ¿qué podemos esperar?, del Estado no se puede esperar mucho en materia de educación con respeto a la diferencia porque a pesar del esfuerzo que hacen muchos de los docentes por prepararse para atender la educación en respeto a la diversidad que existe en Chiapas, las autoridades van por otro camino, no comprenden que trabajar en la diversidad exige vivirla críticamente en todo espacio, exigirla, sentirla, comprometerse con ella como bien señala Mignolo (2007a), es importante movernos entre la ética del discurso y la ética de la liberación; la primera reclama el reconocimiento de la diferencia así

como la inclusión del otro, pero este acto que se puede ver como benevolente, en realidad deja sin reconocimiento al otro, porque no se da la oportunidad de diálogo que respete la opinión de los actuantes, y se piensa sólo en incluir dejando al otro silenciado, como si no existiera la posibilidad de escuchar una voz que puede decirnos lo que quiere y lo que no quiere, de lo que desea seguir cultivando y lo que quiere cambiar, es decir no se da la *traducción* que propone dos posturas en las que surja una nueva.

Estos discursos y prácticas educativas se pueden asumir como una abstracción universal, es un discurso estandarizado como una *hybris* de punto cero que aparenta ser neutral, sin tiempo ni espacio y que se ha naturalizado en docentes y niños. Se desconoce la ética de la liberación que habla de la filosofía de reconocimiento y respeto al otro desde su propia posición, su lugar, desde su propia voz y espacio. Mignolo (2007a:44) habla de diversalidad que sólo puede darse en la revolución teórica con su doble traducción (en diálogo y reciprocidad), no como reproductora de discurso universal; el discurso desde esta posición universal sólo es un conector al que los agentes sociales le dan sentido, lo reconfiguran de acuerdo a sus aspiraciones –que están subjetivadas por el poder-. Pero vale pensar si el otro desea ser incluido, integrado y también preguntarse para qué, bajo qué condiciones, porque puede ser para considerarlo como elemento de consumo en un mundo de comercio al que ya no le importante tanto la diferencia sino la homogeneidad cuyos valores sean mediados por la ética de mercado.

Como se menciona muy poco interés ha mostrado el Estado para atender y respetar la educación indígena ya que conoce y sabe de las exigencias y necesidades de estos pueblos, tal como lo inscribe en su estudio Gómez (2010:s/p) al citar algunos acuerdos creados en San Andrés en 1996 y en los que el Estado se comprometía a respetar la cultura de los pueblos indígenas:

“Se ratifica el derecho a la educación bilingüe intercultural de los pueblos indígenas. Se establece como potestad de las entidades federativas, en consulta con los pueblos indígenas, la definición y desarrollo de sus programas educativos con contenidos regionales, en

los que deben reconocer su herencia cultural. Por medio de la acción educativa será posible asegurar el uso y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la participación de los pueblos y comunidades de conformidad con el espíritu del Convenio 169 de la OIT (4º punto de las Propuestas conjuntas que el Gobierno Federal y el EZLN se comprometieron a enviar a las instancias de debate y decisión nacional, correspondientes al apartado 1.4 de las reglas de procedimiento. Acuerdos de San Andrés, 1996)”.

Otro ejemplo muy habitual en estas escuelas bilingües creadas en el discurso desde la interculturalidad, es cuando los padres solicitan a los maestros no hagan hablar en su lengua original o materna a los niños porque al entrar en otras escuelas se van a burlar de ellos, o porque quieren que manejen bien el castellano para que se puedan ir de la comunidad a la ciudad y traer dinero. O cuando los maestros de un plantel le dicen al director que no es bueno en su actividad porque no les pega a los niños. La carga discursiva ha subjetivado de tal manera a los agentes sociales que se puede decir que el acto educativo basado en la pedagogía colonial, sigue dando sus frutos en acciones pedagógicas actuales; de esta manera muchos indígenas consideran pertenecer al grupo de los bárbaros y las prácticas educativas se encargan de reforzarlo. Esta también es una característica de la educación colonial: en su tesis había una tensión dialéctica entre la cultura buena y la mala, entre lo ignorante y lo sabio, en donde ser europeo era el fundamento de los juicios de las nuevas instituciones, una negación espiritual del otro, mediante la supresión de la memoria histórica y la afirmación pedagógica y práctica del espíritu de la totalidad y fue, de acuerdo a Zúñiga (en Dussel 2009:609) en la cotidianidad de los pueblos originarios, de donde se arrancó su destino para dárselo al dominador como sucede hasta nuestros días.

Un testimonio más que nos muestra la falta de respeto a la diversidad cultural, es la denuncia del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) que emitió una Resolución por Disposición (01/2011) dirigida a la SEP (citado en impreso.com Milenio, 2011) en la que se expone la generación de un

acto de discriminación indirecta en contra de niñas y niños indígenas al ser evaluados a través de la prueba ENLACE que es estandarizada y no contempló adecuadamente su contexto cultural y lingüístico. Esta denuncia en contra de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se originó porque maestros de una escuela primaria bilingüe del estado de Chiapas presentaron una reclamación en el Conapred en relación a que dicha prueba se aplica en español y está pensada en términos urbanos, dificultando la comprensión de niñas y niños indígenas al no ser tomada en cuenta su lengua materna ni su contexto cultural.

La atención y respeto a lo distinto no será tarea fácil en una sociedad y en un sistema-mundo que ha configurado su historia en el desprecio a los diferentes, confinándolos a las periferias. Por ello se habla aquí de la UniTierra como un boomerang que se le regresa con fuerza al poder que no la puede asir, se resbala de sus dedos y además esto le enfurece y así mismo le molesta su hacer de humanidad. Es un boomerang que fue lanzado por la hegemonía para destruir a los grupos indígenas y la UniTierra lo regresa a través de luchas fundadas en la dignidad rebelde, en el amor, respeto, trabajo y educación desde el saber de los otros, con los otros, para los otros, respetando sus tiempos, su calendario sus tradiciones; como bien señala Zapata⁸², respecto a este trabajo en la UniTierra:

“Escribir sobre el acaecer de la educación no formal, sobre la posibilidad educativa inaudita de la UniTierra supone la distancia de toda posición etnocéntrica, de toda altivez cultural, de toda biopolítica de poder. No, no, no es posible estar de acuerdo en que "...la historia continúe siendo escrita por la hegemonía".

Llama la atención el acento que adquiere en la UniTierra el zapatismo, el buen vivir, la labor educativa-política, su filosofía, su ética-estética (en lo particular diría su filosofía poética). Así como la re-creación de la historia y la cultura en ese espacio universitario (único)... por todo considero que esta Universidad, sí que es sin condición”.

La UniTierra alberga a todo a quien se acerque a ella, sobre todo a los indígenas que creen en otra forma de vida, allí refuerzan sus creencias, fortalecen

⁸² Evaluación de avances de tesis, noviembre, 2010.

su cultura de campo, de agroecología, de pensamiento de la historia de manera crítica y ética, de nosotros en lucha, de música, de arte, creatividad constante y en cada paso que se da. Por ello es boomerang en sentido contrario, no preserva al poder que se lanza buscando muerte y se regresa pleno de vida, amor, poesía.

El símbolo de zapatismo, en la UniTierra, se vive en esa dimensión de vida, de dignidad, de rebeldía que lleva a la cohesión del grupo, que deja de ser un yo individual y pasa a convertirse en un yo generalizado en el que las acciones se realizan con base a un hacer coordinado, en el que el todo suma más que sus partes. El interaccionismo simbólico habla de un juego de beisbol en el que la situación de cada jugador en su base depende del otro, es entonces cuando la mente deja de ver lo individual y comprende la importancia del grupo, porque se es a partir de él, con él y para él. En el pensamiento tojolabal como en otras culturas amerindias –que iremos citando al adentrarnos en el símbolo zapatismo -, el nosotros incluye no sólo a la sociedad humana sino a todo el cosmos, porque desde esta perspectiva, todo vive, no hay nada que no tenga corazón. Así se puede comprender la lucha zapatista, el buen vivir, donde la relación con la naturaleza no consiste en separación, ni en dominación, sino en respeto y convivencia en correspondencia y unión, porque la naturaleza misma es: *“ja jnantik lu’um, es decir nuestra madre tierra”* (Lenkersdorf, en Dussel 2009:33).

Tratar de comprender la filosofía que subyace al símbolo zapatista y que ha sido adoptada por la UniTierra, nos lleva a remontarnos a mundos otros en el que el sentido del colectivo varía, porque no se trata de un número mayor a uno, ni a dos, se trata de una visión y de una necesidad de organización para vivir en armonía con el todo. Lo que existe es en la naturaleza –en sentido amplio, se refiere a la función de un nivel ontológico- como las creencias y tradiciones son en la naturaleza. Es ver a las cosas más allá de la cosificación y como reflejo del sentir humano en colectivo y en conjunción con la naturaleza, con el mundo, en correspondencia, donde no existen jerarquías que desdeñan al otro, ni saberes individuales separación de la mente, el cuerpo y el ser, sino saber colectivo para el colectivo en un todo integrado; en relación a esto encontramos lo que señala el Subcomandante Marcos:

“Tomando en cuenta la hegemonía que el “arte por el arte” ha tenido sobre la “creación”, a los zapatistas nos recuerda que la creación no tiene relación alguna con la producción de objetos (artefactos), sean para el goce estético o no. La creación no pertenece (y no debe pertenecer) a una esfera social aislada de la colectividad que pueda ser dominada indistintamente por el genio o el recluso; para los zapatistas, la creación nace de la necesidad colectiva. El capital nos ha impuesto una vida lejos de la satisfacción y nos queda sólo una opción, la de crear nuestras vidas de otra manera”. (El Kilombo, 2010:15).

En este pensar-hacer zapatista, de acuerdo a la filosofía maya estudiada por Hernández, (en Dussel 2009:29), la materia está en primer plano al realizar una acción trascendente, la acción física en la búsqueda del bien *yutsilal yo'on* (moral) y en la satisfacción de los *slajesel* (deseos). Es el cuerpo el que realiza una actividad sustancial y mental con la que reflexiona sobre todo mediante la constitución psicosomática que se ubica en el entendimiento, para entender la conducta propia como la de los otros e incluso nuestras conductas comunes o compartidas y ante ello reflexionan:

“buch'un (¿quién soy?), bu talemun (¿de dónde vengo?), bu chi bat (¿a dónde voy?), bu talem jch'iel (¿cuál es la causa de mi existencia?), k'ucha'al li jtakupaltik ja'ba'i yu'un snopobel ta k'ustique (¿por qué nuestra materia es previa al pensamiento del mundo?)” (Hernández, en Dussel 2009:29).

Por su pensamiento son temas de educación para los mayas la vida, el trabajo y la cultura, por ello la educación de la UniTierra y el símbolo zapatismo giran alrededor de los temas y problemas que se vive en el mundo indígena y su reflexión sobre el actuar, y en el comportamiento del cuerpo (individual y colectivo) en concordancia con ese actuar en y con la naturaleza, les lleva a pensar en formas otras de vida en la que no se separe más el hombre de la naturaleza, cuestión que el capitalismo y el saber de occidente han llevado a la práctica con fatales consecuencias. Por ello su lucha no es por el poder, por ser gobierno; su

lucha es por su filosofía, por su forma de vivir congruente con la naturaleza. Por eso están contra el capitalismo (como mecanismo que subjetiviza al ser y su existencia) por sus prácticas de deterioro a la vida.

En este sentido, la discusión que se da en su existir, sobre los temas de la vida y los problemas y necesidades que tienen los pueblos, los lleva a buscar soluciones acordes a su mundo y cosmovisión interrelacionadas; en las prácticas del *popol na*⁸³ los ancianos llamaban a asamblea e impartir sabiduría sobre los conocimientos sociales, políticos y culturales, sobre las concepciones desarrolladas de astronomía, matemáticas, calendarios como una forma de trabajo colectivo, comunitario, integrado a las acciones de reciprocidad que se viven entre los colectivos originarios. Esto es una práctica zapatista actual en las comunidades, que se desarrolla también con algunas variantes en la UniTierra, pero también es una práctica de los pueblos andinos y alude al buen vivir (*Sumak Kawsay*).

Esta propuesta del buen vivir, que en la actualidad está en las políticas públicas como por ejemplo, en las de Bolivia, abanderan la lucha de muchos pueblos originarios desde Centro a Sudamérica y en otros lugares donde la voz originaria se levanta. Es una propuesta muy antigua y se relaciona con esto que venimos diciendo, con formas otras de vida interconectada con el micro y macrocosmo; nos habla de vida en plenitud que se da en interconexión con todo lo existente en su diversidad, en su forma equilibrada en búsqueda de la armonía del todo, por ejemplo la vida comunitaria, ésta no solamente a nivel socio-humano sino entre toda clase de vida, la que deben a dos fuentes: la de *Pachakama* (Padre cosmos, energía o fuerza cósmica) y la de *Pachamama* (Madre tierra, energía o fuerza telúrica. Hernández, en Dussel 2009). El cielo y la tierra en vínculo crean un equilibrio en el que toda forma de vida toma su existencia. Este buen vivir es un modo espiritual que se da en la unión cielo-tierra, y la misión es reconstruir este equilibrio en la tierra. Los seres humanos tienen una tarea y ésta se da enlazando con los lugares sagrados que nos otorga la naturaleza, estos son fundamentos de las filosofías amerindias en las que el ser se pregunta: ¿Quién

⁸³ En las formas de organización de la educación maya, esta es una institución o escuela de la comunidad, (Hernández citado en Dussel, 2009).

soy, qué hago aquí, cuál es mi compromiso en esta totalidad? Cuestiones que analizamos con la finalidad de comprender que en estas culturas existe un pensamiento filosófico que ha sido negado, silenciado y que esta actividad de pensamiento profundo se atribuye sólo a culturas occidentales, lo que hace invisible el hacer cultural-educativo de los pueblos originarios que posee sus propios matices, usos y costumbres colectivos como en la UniTierra.

En esta visión comunitaria, las relaciones se dan en reciprocidad y este sentido ético cosmogónico se da en la visión interrelacionada que habla de la comunidad más allá del espacio, habla de la comunidad cósmica; la reciprocidad de esta manera, alcanza a toda clase de vida. Para los mayas la casa es el reflejo de la vida espiritual de quien la habita, es su personalidad, la casa entonces tiene espíritu, tiene corazón (Hernández, en Dussel 2009:30)⁸⁴.

En los estudios de Gómez (2010:s/p) en San Andrés la reciprocidad se ve también en lo educativo:

“La concepción indígena de reciprocidad señala que, en el aspecto de la formación de los hombres y mujeres para la correcta vida en familia y en comunidad, los consejos, las enseñanzas que un día recibieron los que ahora fungen como maestros/as de los/as jóvenes y niños, es decir, los padres, principalmente, aunque también participan los/as abuelos/as y tíos/as, deben fomentar —enseñar-devolver— las conductas socialmente aceptadas por las familias y la comunidad”.

Así mismo para estos grupos indígenas-mayas en Chiapas el alma se relaciona con el todo: “El concepto de alma, *ch’ulel*, entre los grupos indígenas tsotsiles, se entiende como una entidad sobrenatural con tres significaciones: la primera entendida como la vida misma, *kushlejal*, la fuerza que dinamiza y hace

⁸⁴ Una de las cualidades de esta filosofía y cultura, es la fusión de espíritu y materia manifiesto, pensado y actuado, por lo que en las cosas y objetos no se ve la materialidad y utilidad, sino la trascendencia del ser en ellas. En ello va el respeto, la distancia que se toma también ante las cosas que reflejan el ser de otro que se maneja con poder, así, por ejemplo, las grandes casas hechas por quien explota a otros, cuando quedaban solas, no eran ocupadas para vivir por aquellos que el poderoso había sometido, éstos ocupaban esas casas como bodegas, porque representaban un ser autoritario y por ello, no las quería habitar, (Hernández en Dussel 2009).

existir, el alma que tienen todos los seres de la tierra, humanos, vegetales, animales e inertes, como las piedras” Gómez (2010/s/p).

Vemos la presencia de la naturaleza en su pensamiento y la vemos como categoría de sujeto, contraria al pensamiento occidental donde es un objeto, de esta manera, las cosas hechas por un mortal automáticamente pasan a la existencia material como objetos, por lo que están sin *o'on* (corazón), sin ánima. Pero en la filosofía amerindia las cosas de la naturaleza al ser sujetos tienen corazón, que les otorga sensibilidad y les permite el pensar sobre sí mismos y sobre las cosas del mundo, dando vida en reciprocidad, en respeto.

El aporte, el dar, es una cualidad dinámica en la vida comunitaria, y todo aporte se une a la red de relaciones que se da en la comunidad cósmica; la reciprocidad es la que refuerza los lazos de unión en toda clase de vida. El don gratuito que otorga al que necesita, habla de reciprocidad en el otro como querer corresponder; esto es un eterno dinamismo de dar y recibir en donde los roles se cambian continuamente.

En la visión indígena, la reciprocidad es la única manera de garantizar el equilibrio económico y ecológico. La reciprocidad no es considerada como obligación con la que uno debe corresponder matemáticamente con la misma medida, sino es un querer corresponder en la misma forma que recibió: en forma de don para mantener y consolidar la unidad; se trata de una actitud ética que marca la vida y la conciencia colectiva en correspondencia entre el micro y el macrocosmos, es la relacionalidad de todo; no es el ente cuanto ente, de la metafísica occidental, sino la relación (Estermann, en Dussel 2009:36). La separación que hace la filosofía occidental tiene como fundamento ontológico la sustancialidad de todo lo que existe, en sentido realista ser-en-sí-mismo, o sea en sentido trascendental como autonomía del sujeto; pero para el saber quechua, la situación es a la inversa: el universo es ante todo un sistema de entes interrelacionados, dependientes uno de otro, anárquicos, heterónomos, siempre en trascendencia, en relación con otros, no puede ser principio en sí mismo. Para esta filosofía no existen entes absolutos (*absolveré*: “soltar”, “desconectar” en

Estermann, citado en Dussel, 2009:38). La realidad, entonces, se ve como un conjunto de seres interrelacionados en el que el ser es también existir, tener.

Desde esta perspectiva, el conocer no se da en diástasis entre sujeto conocedor y un objeto conocido; la relacionalidad como concepción filosófica se manifiesta en todos los niveles y los campos de la existencia, en la naturaleza, la vida social y el orden ético. Esto habla de buen vivir y es un principio que compone a la reciprocidad al igual que la correspondencia. Lo anterior puede ser el fundamento filosófico de la transdisciplina que observa de manera interrelacionada la vida, más allá de las disciplinas y la separación que éstas imponen, en la comprensión de la realidad; por ello insiste en ver juntos los saberes como el religioso, el estético, el ético, la cultura.

La correspondencia es un principio básico de relacionalidad, se da a nivel cósmico como correspondencia entre lo micro y lo macro, entre lo grande y lo pequeño: el orden cósmico de los cuerpos celestes, las estaciones, la circulación del agua, los fenómenos climáticos y hasta de lo divino tiene su correspondencia (encuentra respuesta correlativa) en el ser humano y sus relaciones sociales, culturales, económicas, (Estermann, en Dussel 2009). Este principio de correspondencia, según el mismo autor, se puede palpar en las manifestaciones culturales religiosas de Mesoamérica y el uso del maíz como polisimbólico: como alimento, como fortaleza económica, como símbolo religioso. Rompe la validez universal por la causalidad física; la relación entre micro y macrocosmos no es causal en sentido mecánico, sino simbólico-representativo; por tanto los *chakanas* (en la filosofía andina) o puentes cósmicos - como los cerros, las nubes, el arco iris, los solsticios y los cambios de luna- tienen un carácter numinoso y sagrado. El ser humano con sus actos simbólicos representa lo que pasa en lo grande, en respeto a la perduración del orden cósmico. Los simbolismos entonces forman parte del buen vivir que respeta, recrea y busca la continuidad del universo, contrario a las filosofías capitalistas actuales. Esta correspondencia une a la esfera de aquí y ahora con la del espacio de arriba, existe una tercera esfera que representa el mundo de adentro: de los difuntos y ancestros que en la filosofía maya puede ser el inframundo.

Para que pueda existir un ente o un acontecimiento debe de haber como contraparte un complemento, como condición necesaria para ser completos y capaces de existir y actuar. La oposición no paraliza la realidad más bien la dinamiza, hombre-mujer, sol y luna, bondad y maldad coexisten de manera inseparable, por lo que el verdadero ente es una unión de oposiciones un equilibrio dialéctico o dialógico (Estermann, en Dussel 2009).

Al haber analizado estos principios podemos entender al buen vivir como una reciprocidad, en donde la ética no es limitada al ser humano y su actuar, sino que tiene dimensiones cósmicas; no es algo libre y de voluntad, más bien es un deber cósmico que refleja un orden universal de que el ser humano forma parte, en equilibrio. En la reflexión sobre la filosofía del buen vivir, podemos entender por qué y desde dónde es tomada por la UniTierra y el zapatismo; sabemos que la UniTierra, en su actuar cotidiano integra todo tipo de culturas y saberes, aunque da prioridad al valor de la cultura originaria indígena, busca la integración de distintos pensamientos, de actores diferentes, que pueden en correspondencia, en relacionalidad, en complemento, llegar a un acto de reciprocidad que concuerde con las formas de buen vivir y de buen gobierno por las que luchan y en las que debe prevalecer el respeto al macrocosmos, al orden del cosmos, sin exclusión a la diferencia de raza, color, saber, pensar o sentir como sucede comúnmente en la vida actual que excluye culturas, saberes, ideologías o religiones.

Este bordado de ideas tan profundas y a la vez tan sencillas para la comprensión humana, refleja el amor a la vida que propone el buen vivir, a una vida en comunidad, en colectivo, en comunión entre lo micro y lo macro, en reflejos simbólicos que nos hablan de sabiduría, de humanidad, de mundo en conjunción con la naturaleza, con saber de honda historia que nos puede dejar de manera más clara cuál es el hacer de la UniTierra y el porqué ha tomado como suyo el símbolo zapatismo que fortalece con su hacer la filosofía de buen vivir. Por otra parte, da elementos para comprender por qué el zapatismo no queda en discurso analizable desde la interpretación de la diástasis de relaciones de poder y por qué era necesario analizar la filosofía del saber mesoamericano, amerindio del Centro y Sudamérica desde la relacionalidad. Porque sólo de esta manera

podemos comprender su decir, sus símbolos, de lo contrario me quedaría en la separación de acciones y palabras-clasificaciones-categorizaciones y esto no nos ayudaba de ninguna manera a entender una filosofía que subyace en el símbolo zapatismo y su búsqueda del poder con sus actos políticos.

Hablar de la ética del cosmos que puede ser para muchos locuras sin sentido, palabras necias para una razón instrumental o ilustrada, abre la posibilidad de ver de otra manera el mundo y comprender el porqué de las luchas que sostienen en la UniTierra contra un sistema que ha insistido históricamente en desaparecer la diversidad, como señala Mignolo (2007a). Ayuda también a pasar de una construcción desde el saber de occidente a recuperar el saber de lo local, desde lo local, lo que genera un nuevo modo de ver la vida. Porque la vida local de los indígenas de los Altos de Chiapas y de los indígenas zapatistas específicamente, solo puede entenderse desde aquí, desde esta existencia, desde este estar, ser, existir, desde su tener filosofía de culturas originarias, lo demás sería una interpretación desde cabezas aún colonizadas.

¿Cómo se podría comprender la insistencia de la lucha zapatista sobre la palabra, si no es desde esta perspectiva de profundidad filosófica? Ahora se ve que la palabra busca esa unidad relacional, de correspondencia que propone la doble traducción, la búsqueda de comprensión desde la cosmovisión del otro, pensando en una correlación, en una complementariedad, esto sólo es posible cuando analizamos en la vida práctica las acciones, la palabra, la filosofía, los símbolos, la naturaleza, la ética, política, religión, el micro y macro cosmos de estos grupos.

Considerando lo anterior, la palabra desde el EZLN enuncia encuentros, diálogos, comunicados, donde está la palabra o el silencio, es decir, la ausencia de palabra, el decir callando porque para ellos la palabra puede ser arma y el silencio, estrategia. Las palabras para este ejército daban buenos resultados “[...] vimos que aventar muchas palabras, sobre todo a través de los medios de comunicación, luego vimos que producían buenos resultados. El silencio lo venimos a descubrir a la hora que descubrimos que el gobierno estaba más interesado en que habláramos” (Muñoz, 2003:273); a decir de los rebeldes, el

gobierno quería oírlos hablar porque así sabían lo que estaban haciendo, por eso el silencio se presenta como estrategia que pesa entre los antagónicos.

La palabra, en una filosofía de liberación, también puede verse como poder de cambiar las cosas, buscar formas otras de decir, desenganches de Occidente para que prevalezca la palabra propia; esto se hace en la acción EZLN-UniTierra-zapatismo (como símbolo). La palabra para ellos es parte del cosmos, para los mayas viene del corazón del cielo, de *Tepeu* y *Gucumatz* que con la palabra hacía cosas en la tierra (Hernández en Dussel 2009:27).

La palabra del EZLN depende de la cuestión indígena de acuerdo al subcomandante Marcos y esta palabra indígena puede hacer eco con sus valores significativos para japoneses, kurdos, australianos, catalanes, chicanos o mapuches Mignolo (2007a), y no como ideas de exportación, sino para conectar a través de la lógica de la doble traducción y la diferencia colonial que han sufrido los distintos pueblos del mundo. La palabra zapatista es para los refugiados, para los pobres, para los desposeídos, para los que sufren un sistema cuya filosofía se centra en la separación hombre/naturaleza, objeto/sujeto, saber/no saber, para los que no existe el respeto ético de la vida, del hombre, del cosmos. Es una palabra que busca la interrelación de los distintos entes del universo, es una palabra que pelea por la reciprocidad.

Ahora podemos contar, con una visión más profunda de la filosofía de los pueblos originarios y del símbolo zapatismo, así como del por qué la UniTierra toma para sí –como parte integradora del todo- estas realidades que se expresan en otras esferas de la vida (con la que se complementa). Hoy sabemos que su ser, existir y tener, no se mueven en un saber que fortalece aquello que amenaza la vida del cosmos, que su desobediencia tiene un vivo fundamento que es un arte de equilibrio y paz económica, política, social, cultural, ética. Su luz y la correspondencia que existe en cada uno de sus rincones, ángulos, jardines, libros, palabras, sentimientos y gente, será muy difícil que se apague como lo ha sido el saber de los pueblos originarios. Ahora sabemos por qué perdura, por qué sobrevive, por eso, porque está sobre la vida que nos han querido imponer desde la colonización de Occidente, porque su saber es sencillo, humilde, alude a lo más

básico y fundamental para la existencia. Su filosofía es un canto de vida, son notas que crean armonía en los corazones de quien las escuchan. Bien dice Zapata⁸⁵: es poesía.

3.6 Pedagogías: Originaria, colonial, liberal, positivista y de la liberación

En su saber local –de micro y macrocosmo- la forma de crear en educación bajo una filosofía de reciprocidad lleva a la comprensión de las prácticas educativas desde otras perspectivas y nos puede servir para analizar críticamente el proceso histórico de la educación “moderna” en México, en su devenir filosófico de Occidente que desdeña la filosofía local indígena, subjetivando a los seres humanos que hasta la fecha actúan bajo relaciones de poder que los actos pedagógicos histórico-sociales han impuesto.

Para iniciar este análisis, podemos ubicar distintos momentos de la pedagogía latinoamericana que Zúñiga, (en Dussel 2009) ubica en seis momentos teóricos o históricos:

- La pedagogía de los pueblos originarios
- La pedagogía de la conquista
- La Educación liberal
- La pedagogía positivista
- La Educación popular
- La pedagogía del oprimido

3.6.1. La pedagogía de los pueblos originarios.

Esta pedagogía se reconoce por su acercamiento a los hábitos de vida. Los niños iniciaban aprendiendo las técnicas del oficio que desarrollaban sus padres, práctica que continúa conformando los hábitos de educación en las culturas indígenas y campesinas de los Altos de Chiapas, en las que se ve a los niños acompañando a su padre y realizando las labores del campo, como la colecta de

⁸⁵ Evaluación de avances de tesis noviembre 2010.

leña, siempre bajo su enseñanza y supervisión. En el pasado en esta relación cara-cara, mediante adagios (discursos del padre hacia el niño o de la madre hacia la niña) y metáforas, los padres enseñaban a los hijos e hijas los principios normativos bajo los que se regían, esto es aún una práctica vigente. Por eso se dice que los indígenas aprenden de otra manera, no en la relación teoría-niño sino en la reciprocidad vida-teoría-práctica-niño-padre madre, en la que media el afecto, el conocimiento a partir de la experiencia que cubre necesidades reales, que se tocan y comprenden vívidamente.

Como señalamos en renglones anteriores, también se encontraba la educación a cargo de los sabios ancianos, a quienes se les tenía un gran respeto y su parecer era guía de la vida comunitaria. En distintas culturas también existía el templo-escuela; en él se trabajaban funciones sociales (políticas, militares, económicas, religiosas), la vida moral y la trascendencia religiosa era de gran importancia para rendir culto a sus dioses (Zúñiga, en Dussel 2009:608). El respeto a la integralidad del cosmos y al vínculo de la observación de la vida material-natural en sus expresiones, es una muestra de su saber que hasta hoy perdura: el sol, la luna, el aire y el agua, son símbolos cuyo significado fundamental de la vida se refleja en sus mitos, en sus rituales que aún hasta nuestros días podemos compartir, como son el caso de las ofrendas (muerte de bueyes) que en Palenque, Chiapas y en muchas partes del sureste se ofrecen a fin de que no falte el agua, prácticas con las que he tenido contacto.

3.6.2. Pedagogía de la conquista.

De esta pedagogía ya hemos tomado algunas características en el espacio anterior, vemos que existe el interés por beneficiar a las coronas europeas y desde esa perspectiva se buscó colonizar y explotar las riquezas con las que contaba América, en la que apareció la eliminación física de una gran parte de la población: la explotación y extracción de los metales preciosos de los pueblos originarios acabó en la eliminación física por la propia explotación de los humanos vistos como objetos de trabajo, seres sin alma. Todo ello acompañó la práctica e

imposición de un modelo cultural material y espiritual del *ser* europeo. En la imposición del modelo cultural europeo, se aplicó la pedagogía-colonial que buscaba transustanciar la conciencia ideológica de otro pueblo al pueblo colonizador. Esto se da principalmente por las órdenes de la iglesia cristiana: franciscanos, jesuitas, dominicos y agustinos, Zúñiga (en Dussel 2009:608).

Esta pedagogía dominadora se practicaba en todos los campos de la vida cotidiana de los indios. Así la pedagogía de espíritu católico-cristiano, buscaba la subjetivación del ser a partir del ser católico-cristiano y todo lo que ello implica en relación al reconocimiento de un solo Dios, del Dios verdadero, el de Occidente; en este sentido, la educación se da para que se pensara bajo la ética y normativa de la nueva doctrina religiosa que se extendía para la organización de los diferentes ámbitos de la vida social, política, cultural. Un ejemplo de lo anterior se observa en la creación de los *hospitales*, en el centro del país y en Michoacán, trabajo realizado por Vasco de Quiroga. Estos lugares eran comunidades en donde los indígenas desarrollaban las actividades cotidianas en los diferentes campos (político, económico, religioso, pedagógico, cultural). En la República del Hospital, como oficialmente se le llamaba, los niños, jóvenes y padres de los hospitales, subjetivaban pedagógica y culturalmente la ideología y religión cristiana, se organizaban políticamente para elegir un principal (interlocutor entre la República y el rector), trabajaban la agricultura (principal fuente de la comunidad). El mundo cotidiano se desarrollaba bajo los principios normativos y éticos del cristianismo, Zúñiga (en Dussel 2009:609).

A la par de estas instituciones estaba la escuela de Tezcoco, para niños indígenas, en donde se daba la alfabetización castellana; estas escuelas siempre estaban al lado de una iglesia.

- En síntesis, podemos decir que este tipo de escuelas tenían como principal intención: formar a los hijos de nobles y gobernantes indígenas para contar con una élite responsable del nuevo gobierno cristiano.

- Contar con intérpretes que auxiliaran la labor de los religiosos y formar sacerdotes cristianos.

Como mencionamos anteriormente, este tipo de pedagogía se centra en un pensamiento dual entre la cultura buena y la mala, tal y como se catalogaba por parte de los colonizadores: lo bueno era lo impuesto por ellos, su saber, su verdad, sus creencias, lo malo es todo lo que era la forma de vida de los colonizados, (Mignolo, 2010).

Posterior a este momento pedagógico surgen las luchas para liberarse de la dominación colonial. La lucha ideológica, influida por el liberalismo, giró en torno a la crítica de totalidad del orden colonial y del bloque hegemónico en el poder. Desde esta posición, la estructuración de la vida independiente de México era indispensable y la educación laica y pública jugaba un papel muy importante.

3.6.3. Educación Liberal

En esta posición política, el sentido de la **educación liberal** sería la subjetivación sobre el Estado y las leyes que lo rigen; este es por lo tanto el ethos nacional.

“Para entender la Constitución y las leyes es indispensable saber leer; para pesar las razones alegadas en la tribuna general [...] se requiere tener algunos conocimientos generales, a lo menos haber adquirido algunas reglas en el arte de pensar, para sujetar el juicio. Mora, (en Dussel 2009:610).

Por ello la educación debía ser pública y bajo la ideología del nuevo bloque histórico. Con ello el espíritu cívico de ciudadanía formada en la virtud ciudadana, la educación moral, cívica y patriótica fue uno de los importantes momentos de esta educación. Un ejemplo de lo que se propone superar este modelo pedagógico se presenta en una de las críticas que hace su principal impulsor, Mora, (citado en Dussel 2009:611) a la educación colonial:

“El que se ha educado en colegio ha visto por sus propios ojos que de cuanto se le ha dicho y enseñado, nada o muy poca cosa es aplicable a los usos de la vida ordinaria [...] Esto lo conduce a establecer una distinción entre lo que se enseña y lo que se obra, o como se dice entre nosotros, la teoría y la práctica” .

3.6.4. La pedagogía positivista

Se desarrolla en la segunda mitad del siglo XIX como un segundo momento crítico de la escolástica y busca poner fin a la pedagogía de la conquista. Aunque bajo la influencia de Comte, esta pedagogía no tomó la orientación conservadora y fueron tomadas algunas de sus ideas sólo para la crítica al sistema pedagógico colonial.

Es una pedagogía que se desarrolla con Benito Juárez en la República Restaurada⁸⁶. Continuó con la educación pública y se plantea otro modelo de ciencia (moderna) y sus verdades, las cuales ya no estarían dominadas por un dogmatismo metafísico, sino por los principios de la razón y el empirismo, así como por un proyecto de educación pública regida bajo el espíritu positivista:

“Después de tres siglos de pacífica dominación, y de un sistema perfectamente combinado para prolongar sin término una situación que, por todas partes se procuraba mantener estacionaria, haciendo que de la educación, las creencias religiosas, la política y la administración, convergiesen hacia un mismo fin bien determinado y bien claro, la prolongación indefinida de una dominación y de una explotación continua. Barreda, (citado en Dussel 2009:611).

En esta pedagogía se trata de formar en el niño un cúmulo de conceptos y nociones positivas; la mente ocupa un lugar primordial, la mente en su carácter

⁸⁶ Es el periodo de la historia de México que se comprende entre la derrota del segundo imperio encabezado por Maximiliano de Habsburgo en 1867 y el primer período presidencia de P. Díaz en 1876, se distingue por la salida del imperio de Maximiliano en favor de las ideas liberales de Juárez.

cognitivo, que a través de una gimnasia mental logre la capacidad analítica y de abstracción, esto bajo un proceso de tránsito entre educación primaria, secundaria, preparatoria y de educación superior, en la que se entra al estudio de las ciencias exactas, empíricas y experimentales mediante el razonamiento deductivo e inductivo; las matemáticas serán de inicio y la lógica al final.

La educación en la moral debe de formar al estudiante alejado de las malas inclinaciones y acercarlo a las buenas (practicando las buenas y reprimiendo las malas), para evitar la corrupción de la vida social, para que el Estado se conforme por gente de bien. Por otra parte, la razón se ve como la posibilidad de llegar al conocimiento verdadero de los fenómenos, para inducir el orden y deducir una ley, por lo que sólo pueden existir el método intuitivo (ir a la realidad), el inductivo (ir al orden) y el deductivo (el orden de las leyes naturales), Hostos (citado en Dussel 2009:613).

Lo que se busca en esta pedagogía son modos de concebir e interpretar a la naturaleza para lo que se debe seguir un método. La verdad, al ser develada por un método es determinada. Las inclinaciones del individuo se subsumen a la verdad y a la razón que la funda (*ibid*) y esto sólo se puede dar en la escuela que tiene como postulado formar a los hombres de conciencia que le hacen falta a la patria y a la humanidad o familia de naciones.

3.6.5 La Educación Popular

Cuando parece que el positivismo logra homogeneizar la educación, surge la **educación popular** en donde destaca J. Vasconcelos (citado en Dussel 2009). La pedagogía popular, como una crítica al positivismo, intenta rescatar el espíritu humano contra una visión civilizatoria que se vive con el positivismo; la pedagogía estadounidense comenzaba a tener influencia en la mexicana por obra de los constitucionalistas de 1917 y contra el pensamiento indigenista que se esparcía por el territorio. Ya señalamos que Vasconcelos tiene un papel fundamental en este tipo de educación que busca la subjetivación en el nacionalismo a través de la búsqueda de su origen que, para él, no eran los pueblos originarios, sino la cultura católico-cristiana que ve la igualdad de los hombres ante el espíritu y la

castellanización de la lengua para el logro de tales fines. El ethos de esta educación es lo nacional, estos principios debían orientar las acciones pedagógico-culturales retomando la cultura hispánica de América Latina, donde el hijo mestizo de la colonización es el criollo, por lo que la lengua nacional sería la lengua castellana.

“[...] el criollismo, o sea la cultura de tipo hispánico, en el fervor de su pelea desigual contra un indigenismo falsificado y un sajonismo que se disfraza en el colorete de la civilización, más deficiente que conoce la historia; tales son los elementos que han librado combate en el alma de este Ulises criollo, lo mismo que en la de cada compatriota.
Vasconcelos, J. (citado en Dussel 209:614).

3.6.6. La pedagogía de la liberación (o del oprimido)

Nace en un contexto mundial en el que dos modelos y sistemas sociales de la modernidad están en competencia por ser el bloque hegemónico mundial: socialismo y capitalismo Zúñiga (en Dussel 2009:615) y en el que los países de América Latina viven en tensión política por adoptar uno de los dos modelos económicos-políticos; en esta tensión surgen los gobiernos populistas, muchas veces a través de golpes de estado que buscan o pretenden implementar el neoliberalismo. En este contexto emerge la pedagogía del oprimido para ubicar las demandas materiales y culturales de los desposeídos. Esta pedagogía con P. Freire (1921-1997) hará una fuerte crítica a la pedagogía moderna y parte explícitamente como atención a los excluidos, no a los escolarizados. Por ello no se fija en el funcionalismo (en lo técnico-pedagógico) de la escuela que refuerza una pedagogía de dominación, sino en la totalidad de la ontología pedagógica vigente, con un sentido ético-crítico en el que la educación se ve desde una práctica educativa y política; en esta mirada ética crítica se ven las contradicciones derivadas de un sistema político-económico capitalista, en las que surge la lucha entre un grupo opresor y otro oprimido, por lo que Freire propone su propia postura pedagógica fuera de la visión ontológica modernista. En su Pedagogía de

la Esperanza (1993), propone un sistema que no tienda a la opresión del dominador sobre el oprimido, sino a una liberación de ambos, Zúñiga (en Dussel 2009:617).

Las críticas de Freire son que el modelo pedagógico moderno tiene como característica esencial tomar al otro no como persona sino como objeto educable de acuerdo con lo que el educador considera lo bueno y/o apropiado para el educando. En esta práctica existe una conciencia dominadora que ella misma es fundamento de las demás. Esta relación soberbia es la que dicta todas las prácticas que deben de seguirse por parte de los dominados, por lo que la conciencia despojada queda subsumida a la del dominador, evitando con ello la autonomía de la conciencia.

La propuesta de la filosofía de la liberación difiere de este tipo de prácticas dominantes; es aquella que no aloja la conciencia dominadora y por el contrario, se articula con el pueblo y su imaginario, para con humildad reconocer las condiciones simétricas del conocimiento y participación lo que permite establecer un diálogo entre iguales, por lo que Freire reflexiona:

“Si no amo al mundo, si no amo a la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo; no hay por otro lado diálogo, si no hay humildad. [...] El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común del saber actuar, se rompe si uno de sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad. ¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? Freire (citado en Dussel 2009:617).

El desarrollo de la autonomía del otro es la tarea de esta pedagogía que propone romper con la diada dominador-oprimido, la pedagogía tradicional dominadora. Es la educación como práctica de la libertad; es pensar desde la exterioridad o alteridad pedagógica y pensar en lo *inédito viable* es un futuro por crear, Freire (2009:617).

Ivan Illich (2006), por su parte, hace una crítica a la cultura de la educación moderna que se funda en la escolarización y la acreditación, porque esta cultura dispone y subjetiviza para creer que el espacio pedagógico es sólo la escuela; por

lo que sólo el saber y los conocimientos que son producidos en la escuela son los únicos social y económicamente relevantes, cualquier otro tipo de saber al no estar institucionalizado no es igual de reconocido que el otro. Por ello de acuerdo a Illich la educación moderna buscó escolarizar a la sociedad.

“La idea de alfabetización universal sirvió para declarar a la educación competencia exclusiva de la escuela. Ésta se transformó así en una vaca sagrada más intocable que la iglesia en el periodo colonial” (Illich 2006:103).

Para Illich (2006) detrás de esa realidad hay un mito dándole sentido de alguna manera a lo que sucede en la realidad. Este mito social hace que se sostenga la cultura moderna, la subjetivación del mito hace que las consciencias permitan, acepten y legitimen formalmente las contradicciones que se puedan presentar entre el mito y las condiciones reales. El mito liberal centra a las escuelas como la panacea para la integración social. Este reduccionismo para Illich trae consigo la desigualdad social en el mundo:

“Llegamos a la conclusión de que en América Latina la escuela acentúa la polarización social, concentra sus servicios en una élite, y está facilitando el camino a una estructura política de tipo fascista. Por el sólo hecho de existir, tiende a fomentar un clima de violencia” en Dussel (2009:618).

A su vez, propone la desescolarización social en la cual se reconocen diversos medios de la formación de consciencias que incluso tienen un mayor impacto en la conciencia de los niños y jóvenes que la propia escuela. Esto para él trae la liberación del hombre, por lo que cada uno es responsable de su propia desescolarización y sólo nosotros tenemos el poder de hacerlo. Lo que propone es el alejamiento de la pedagogía moderna, la desescolarizar la sociedad; propone también alternativas que pueden ser institucionalizadas bajo un sentido ético-crítico. Distingue varios puntos que deberá tener este tipo de educación, ya citados algunos de ellos en el capítulo I de este trabajo y que se dirigen a una

mayor apertura y atención de acuerdo a sus propios tiempos y modos de aprendizaje de los participantes, entre otras cosas.

Al reflexionar sobre estos modelos educativos-culturales que han marcado la historia y la subjetividad respecto a la forma de apreciar y conocer el mundo, podemos decir que desde la pedagogía de la colonia se aprecia un rompimiento con la visión cosmogónica que los pueblos tenían respecto al mundo y los seres vivientes –no sólo humanos como pensaría la modernidad-; en este sentido y con intereses de dominación ideológica y material, la pedagogía colonial, liberal, popular y positivista se mueven entre modelos de intelectualismo y materialistas, reduciendo una realidad compleja a sus intereses teopolíticos y geopolíticos, donde los valores originarios propios de la región mesoamericana fueron subvertidos de manera por demás violenta, ya que históricamente se ha utilizado el desprecio, la represión, y el despojo material, espiritual y cultural en los pobladores originarios.

Una visión utilitaria se va instalando en el campo pedagógico de nuestra historia en educación, la visión de “instruir” para que el bárbaro conozca al *ser* a partir del *ser* europeo, para que el ciudadano reconozca la Nación y al Estado; para que acceda al saber “verdadero” a través de la ciencia, sus conceptos y teorías y comprenda la universalidad del saber constituido como ley. Esta visión ha ido despojando históricamente al espíritu de las dimensiones emotivo-sensibles que dan sentido al *ser*, hacer y tener humano, en una visión integradora del todo que refleja a su vez singularidades (culturales), formas de vida heterogéneas y autónomas.

El rompimiento que hace la pedagogía colonial de formas de producción simbólica en la economía, de la religión, de las expresiones ético-estéticas a las culturas originarias –sin contar la crueldad despiadada que se usó- es un daño histórico a los saberes originarios; pero por fortuna tienen raíces tan profundas que no se han podido desprender de la tierra que las vio florecer.

La moral que se impuso a las culturas Amerindias, es una herida que no se podrá cerrar, los testimonios de la organización originaria, de las cualidades de los indígenas que refiere De las Casas al hablar de su nobleza y obediencia con los

extraños; de sus creaciones estéticas, organización política, de los registros de sus actividades y símbolos en la arquitectura y estructura de sus espacios, son muestra de la reciprocidad que practicaban; sus obras son verdaderos museos vivos señala Florescano (2002), quien retoma un testimonio indígena que refleja el dolor de la conquista:

Esta es la cara de Katún

La cara de Katún, Trece Ahau:

Se quebrará el rostro del sol.

Caerá rompiéndose sobre los dioses de ahora.

Cinco días será mordido el sol y será visto.

Señal que da Dios

Que sucederá que muera el rey de esta tierra...

¡Castrar al sol! Esto es lo que han venido a hacer los extranjeros.

El llanto se extiende, las lágrimas gotean allí en Tlatelolco.

[...] ¡Déjennos pues ya morir,

Déjennos ya perece,

Puesto que ya nuestros dios han muerto!. León Portilla,(1970).

Para intentar comprender el profundo sentido de este relato, tratemos de recordar sobre la relacionalidad que escribimos en renglones superiores, sobre la correspondencia y la cosmovisión que integra el micro y el macrocosmos para el mundo indígena, una visión orgánica del mundo en la que la naturaleza, el hombre y todo ser vivo formaban parte de un todo interrelacionado; por lo que para los pueblos originarios la conquista representó el desquiciamiento del orden cósmico. Ya sin dioses, la agricultura, la religión, su vida misma perdía sentido, apareció entonces la perturbación del mundo de los seres vivos. En el libro del Chilam Balam de Chumayel, versión de Médez Bolio (2002:29-30), se habla de estos tiempos como un “tiempo loco”:

“Solamente por el tiempo loco, por los locos sacerdotes, fue que entró a nosotros la tristeza, que entró a nosotros el cristianismo. Porque los

muy cristianos llegaron aquí con el verdadero Dios; pero eso fue el principio de la miseria nuestra, el principio del tributo, el principio de la limosna, la causa de que saliera la discordia oculta, el principio de las peleas con armas de fuego, el principio de los atropellos, el principio de los despojos de todo, el principio de la esclavitud por deudas, el principio de las deudas pegadas a la espalda, el principio de la continua reyerta, el principio del padecimiento. Fue el principio de la obra de los españoles y de los padres”.

Este y los demás testimonios citados en este espacio, que se asocia a la educación-política impuesta, no pueden dejar de articularse con las 4 ruedas del capitalismo y conlleva a la necesidad impostergable de un buen gobierno y buen vivir.

Con el pensamiento positivista esta separación y rompimiento de la totalidad integrada, se refuerza. Entre 1492 y 1700 se produce la ruptura de la forma como se venía entendiendo la naturaleza previamente, la idea de que la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados y la función del conocimiento de ejercer un control racional sobre el mundo subalterniza cualquier otro pensamiento. Es decir, que el conocimiento no busca las conexiones ocultas entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos a fin de dominarla. Ya hemos hablado de esto citando a Boaventura De Sousa Santos en espacios anteriores y en esta filosofía de la descomposición aparece una geopolítica del saber, el conocimiento proviene de Occidente; Mignolo (2007a) nos habla de la necesidad de localizar al conocimiento, evitar la *hybris* del punto cero.

En esta perspectiva de observación, es en la ilustración que ya se habla de la ciencia y de la jerarquía moral entre los hombres basada en el color de la piel, ubicando a los hombres de acuerdo a su color y la “raza roja” caracterizada por Kant, se ubica en el estadio más primitivo del desarrollo moral, estableciendo de esta manera un contraste entre el ayer (primitivo) y el hoy de la Ilustración. Para Kant, algunas razas no pueden elevarse a la autoconciencia y desarrollar una acción racional, mientras que otras van educándose a sí mismas a través de las ciencias y artes, (Dussel 2009:141).

La raza, categoría elaborada desde occidente, se asocia a la ignorancia y más tarde se verá en la educación positivista, liberal y popular que esta ignorancia crea perjuicios a la causa pública, por lo que la norma, la regla, la sistematización, la moral asociadas al método científico, al discurso de la ciencia, operó en la ejecución de políticas de gobierno y en la apropiación epistémica, deslegitimando así otros saberes que no poseían esta estructura conceptual, ni “fundamentos teóricos que garanticen su comprobación” Dussel (2009).

La superioridad con que se impuso la Ilustración y el positivismo, no es sólo supremacía de saberes sino de hombres blancos que traen la luz a los pueblos incivilizados, salvajes, bárbaros, incultos, trayendo así mismo la condena a todo modo de vida indígena. Esta es una lógica totalizadora que elimina toda posibilidad de alteridad.

“Ocupados siempre con sus necesidades presentes, jamás piensan en lo venidero; ni atormentándoles la previsión de los males futuros no aplican á sus enfermos otros remedios que los muy sencillos que en tales aprietos les suministran las plantas de sus montes. Y así sería una excepción nunca vista que conserven los indios en sus humildes chozas algún repuesto de remedios quedando vemos su infeliz y deplorable actual modo de comportarse a pesar de la civilidad y la cultura con que se les trata en nuestros tiempos” (Mutis, citado en Dussel 2009:145).

Juzgar a los indígenas a partir del saber de Occidente fue una práctica permanente en los periodos histórico-pedagógicos que hemos traído para su análisis y reflexión. Vasconcelos (1984) citaba en su modelo que el atraso de México se debió principalmente a desatender la pedagogía colonial; los liberales y populistas de la educación buscaron modelos externos; la cuestión fundamental era desaparecer todo viso de lo originario, de lo indígena, porque eso nos situaba en graves desventajas; los modelos a seguir eran por tanto los de occidente. Así la vida educativa y política de nuestro país se vio inundada por el saber de lo “científico”, una base cultural “única” señaló Barreda en su *Oración Cívica* Zea (1980); la educación con el positivismo representaba para él un “fondo común de verdades”, para organizar a una sociedad libre y ordenada que nos conduciría al

progreso. Para él, la educación era como un manantial inagotable de satisfacciones, el más seguro, preliminar para la paz y el orden social, porque todos los ciudadanos podrían apreciar la realidad de manera semejante, lo que uniformará las opiniones Zea (1980:321).

Estos hechos históricos pasan a conformar situaciones de vida actual en las escuelas bilingües-indígenas y en todas en general: el colonialismo, positivismo, la educación popular y sus prácticas enmarcan la vida cotidiana escolar. La desatención a las diferencias culturales es un trazo político que, aunado a las narrativas de democracia, derechos humanos, justicia, libertad, intenta borrar la historia de un país pluricultural. La escuela se levanta como un poder infranqueable, se muestra como la única posibilidad de desarrollo y de vida del mundo moderno. El ultraje que hace de las expresiones culturales que existen y sobreviven en nuestro país, se convierte en una norma de su propia supervivencia. El entramado de poder que ha elaborado abraza a los educadores y educandos, sin que estos logren percibir la urdimbre que ata su pensamiento y somete a su cuerpo dócil reproductor de violencia, de discriminación, de relaciones de injusticia y violación cotidiana al derecho de la humanidad a la diferencia, a la cultura particular.

El poder es un fluido que no podemos detener porque tiene la cualidad de reproducirse día a día en todo espacio, es histórico y en los actos narrados, en las comparaciones entre culturas originarias y modernas hemos podido constatarlo, de ahí la importancia de recuperar lo que apunta Mignolo (2010), una genealogía de la colonialidad, no el desprecio del otro por su geografía y su saber hegemónico, sino el develamiento de relaciones que subordinan a los hombres, a las culturas a los países.

Este capítulo nos ha permitido así mismo, reflexionar sobre las brechas tan inmensas del educar de los pueblos originarios y del educar bajo modelos y métodos el cúmulo de saberes ilustrados, científicos de los que bien podríamos preguntarnos ¿cuán útiles les son a los indígenas?, cuando la educación oficial cada día se fortalece más en la instrumentalización de su práctica, cuando hoy se habla de competencias disciplinares y se dejan atrás muy atrás los saberes del

amor y la solidaridad a los otros, y el corazón, el sentimiento es tema que no cabe en estos cada vez más rígidos lugares, las contradicciones están, se exponen, se viven cada día en la región de Chiapas que analizamos, la especialización que separa, la relación “objetiva” entre sujeto y objeto que se busca en la ciencia racional se sufre individualmente pero lo que es más grave socialmente, porque las bifurcaciones no quedan en eso también se han establecido entre el hombre y la naturaleza que hoy ha protesta ante los abusos que esta modernidad en pro del progreso le ha impuesto.

Y mientras nosotros en la vida social y educativa actual competimos para ver que sobrevivan los mejores, las escuelas de más calidad, los docentes e investigadores que tengan más puntos logran más estímulos, en otro lado entre las familias indígenas de San Andrés Larráinzar en Chiapas, se lucha por hacer hombres y mujeres con “corazón recto” de acuerdo a Gómez (2010/s/f):

“Este se refiere al proceso de inculcación-introyección de los valores considerados como positivos en los espacios sociales indígenas, que son, a saber: respeto, estima, ayuda mutua y honradez. La persona que posee un «corazón recto» es capaz de comprender el sufrimiento de los demás y se ofrece para ayudar a corregir los errores y problemas de sus semejantes, además muestran gran temperancia y tolerancia, no se molestan con facilidad ante actitudes arbitrarias de sus semejantes. El proceso de enderezar el corazón es para toda la vida, porque los seres humanos trabajamos, pensamos, erramos y nos corregimos mediante los consejos permanentes de los que nos rodean”.

En esta educación tradicional indígena tsotsil aparece la búsqueda del modelo ideal intersubjetivo que busca el equilibrio a partir de las relaciones entre tres elementos: naturaleza-personas-deidades, un equilibrio que se da en respeto a uno mismo a su responsabilidad con los otros, y entre los otros está la naturaleza, todo ser inerte la complejidad del cosmos.

Ante las contradicciones de un mundo que se nos presenta en desequilibrio, en crisis permanente, cabe preguntarnos si acaso estos saberes, estas formas de vivir y ver el mundo pueden representar una alternativa de mundo otro, y

cuestionarnos también la naturalización de la educación oficial, de sus teorías, de sus métodos, repensarlos a fin de comprender que esa objetividad que pretende que no se presenten ideologías, ni afectos, ni posiciones, esa educación que alude a la neutralidad, no lleva consigo una ideología que reproduce un estado de cosas ya muy deteriorado, quizá moviendo la cabeza hacia atrás a nuestro pasado, encontremos algunas respuestas.

CAPÍTULO 4. REFLEXIONES FINALES

4.1 Modelos educativos, educación formal y violencia

Con cada una de las reflexiones y narraciones de hechos históricos que ubican seis de los modelos por los que ha transitado la pedagogía a través de la historia de México, puede quedarnos claro la fuerte dependencia material, ideológica, subjetiva en general, que hemos tenido con occidente quien ha venido configurando el sistema-mundo de acuerdo a sus miradas en los que la explotación, el despojo, el desprecio y la represión, se unen como elementos conformadores de los proyectos políticos-económicos-educativos de actualidad en nuestro país. La historia, como elemento vivo nos ayuda, en este caso, a comprender el por qué de la UniTierra, de su historia y lucha permanente en favor de los excluidos, de los nadie para el sistema-mundo actual.

Illich (2006), observa en la escuela una cruda enunciación de violencia; esto no es cualquier cosa, no es tampoco una idea descabellada como puede parecer a las mentes conservadoras del sistema de cosas impuestas. Es más bien una vuelta a la mirada de la historia, de la institucionalización de la educación, de la vida escolarizada y del mal añejo que le aqueja y la vuelve inhumana, sin

correspondencia ni reciprocidad con la vida. La educación y la escuela (pública y privada) en sí, desde la colonia hasta nuestros días (salvo muy honrosas excepciones) se mueven en el entramado político-económico hegemónico, la dominación de ideas, la modelación de subjetividades alineadas al perfil de Occidente está en cada modelo, en cada propuesta instituida, en cada reforma educativa. La búsqueda de uniformidad, de orden y control, cada día en la educación y en la vida social en general, se fortalecen con el discurso cientificista en favor del Estado transnacional orientado hacia políticas globales y desprotegiendo las culturas locales.

Los que no tienen acceso a la educación escolarizada por su raza, situación económica, cultural, ideología u otras clasificaciones que ha generado el propio sistema, se catalogan como inferiores, quedan para la historia que habla de: los bárbaros, los incultos, los incivilizados y no tienen ante el discurso operante posibilidades de éxito y progreso de alcanzar “mejores niveles de calidad vida”. La escuela de acuerdo a Illich (2006), se erige como espacio único proveedor de conocimientos, es así mismo la única con posibilidades de certificar conocimientos y que éstos sean reconocidos en el sistema educativo, fortaleciendo con ello las diferencias entre seres humanos, entre clases, entre culturas y subjetividades otras.

La especialización de saberes que trae la ciencia/moderna/racional, la separación de dimensiones interactuantes en un mundo de vida tan complejo, la imposibilidad de diálogo entre ellas, entre los elementos vivientes, sólo es posible en esta realidad academicista-racional. Las políticas impuestas en el sistema-mundo impiden el surgimiento de otras realidades, el destino da pasos por un solo camino, esa es la intención, la homogeneidad, la unificación, el orden. Esto es realmente grave, pero resultan aún más graves las consecuencias de este tipo de educación, porque hoy podemos ver en los espacios de academia como se reproducen relaciones de poder de la vida social, por lo que los espacios macrosociales interactúan en lo micro social configurando las singularidades de los agentes sociales, en ello la deshumanización está presente, la falta de amor a la vida en general que debiera verse en equilibrio entre hombres y naturaleza,

impide que se establezcan relaciones de tolerancia, de escucha ante las lógicas y pensamientos distintos, por lo que la educación en la diversidad no opera en muchos de los espacios del sistema escolarizado.

La especialización técnica separa la educación afectiva y en emociones y reduce al ser a la realización de operaciones en favor de la vida productiva que promueve el discurso del mercado global. En esta imposición cognoscitiva/instrumental, el arte, el juego, el diálogo, el debate, el análisis, la crítica entre iguales no tiene cabida, se venera la jerarquía, el método, el saber del docente, su autoridad incuestionable, la negación del otro, son las reglas que imperan en un espacio que pasa a ser campo de batalla en el que casi siempre se sabe quién tiene la razón, el gane, el poder de someter a los más.

En estos procesos educativos formales, histórico-sociales, la vida camina de manera lineal, las prácticas de poder se naturalizan, pocos cuestiona las estructuras de la escuela, de la sociedad, todo camina sobre las cuatro ruedas que hacen girar el sistema capitalista, nada ni nadie busca detenerlas, a menos que se arriesgue a ser excluido en cualquiera de las formas que el poder suele manifestarse, ya sea física, intelectual, cultural, psicológica, como expresiones de la represión. Esto a pesar de que venimos sufriendo las fuertes contradicciones del sistema político-económico y que nos encontramos ante violentos sucesos en el mundo, aún con ello, persiste el reforzamiento ideológico, las acciones de explotación de los seres vivos; hoy cuando más se necesitan acciones contundentes para transformar una sociedad que decae en valores de todo lo que la rodea, sobre todo aquellos que aluden al ser humano solidario, libre que ama la paz y la justicia para todos, se continúa reforzando una educación en la violencia.

4.2 UniTierra Filosofía del buen vivir, liberadora y saber regional

El surgimiento de la UniTierra en este contexto de realidad universalista que nos agobia, aparece como una educación liberadora, porque brinda atención a los excluidos y porque cuestiona el estado de cosas existentes, desde su lugar, desde

su saber, desde su localización geopolítica, desde la herida colonial, desde la filosofía de la liberación.

Para Dussel (1971:27- 32), se puede hablar de una filosofía –liberadora– sólo con la condición que sea desde la autoconciencia de su alienación, opresión, sabiéndose desde donde surgen las propias frustraciones. Para ello es indispensable repensar la dialéctica de la dominación, porque a partir de ello se piensa la opresión; es ir pensando junto, desde dentro de la praxis liberadora, una filosofía ella misma también liberadora. Este ejercicio es un hábito en las reuniones de los jueves en la UniTierra, pensar-se a partir de los problemas que analizamos en el ámbito de la vida diaria, en las relaciones de poder. Como se menciona en el capítulo II, estos actos son como espejos donde nos reflejamos, donde vemos atrás del reflejo y donde a veces a decir de Toral (2006) nos ponemos atrás del espejo. Es una reflexión que se da en colectivo, para el colectivo, contrario al yo conquistado, yo soy, yo pienso, yo conozco, que se ha impuesto desde occidente; es el reconocimiento de la exterioridad del otro, más allá del sistema pedagógicamente dominador, del sistema políticamente opresor (Dussel, 1973).

Esta filosofía liberadora se declara en una tarea destructiva de la filosofía que oculta a los oprimidos y al trabajo constructivo desde una praxis de liberación, analizando categorías reales que permitan acceder a la justicia interpersonal, nacional, internacional como proponen los zapatistas para que se haga una red de intercomunicación que permita desnudar realidades silenciadas por más de quinientos años y que no han permitido el surgir de la fuerza de hombres y mujeres de Latinoamérica que son capaces de hacer, de pensar, de sentir y proponer otras reglas del juego donde el trabajo en equipo es lo que permite alcanzar las metas.

En la UniTierra se propone el trabajo colectivo, la integración social, la posibilidad de reunir ideologías y posiciones políticas distintas, pero que en el diálogo se unan las fuerzas con una propuesta que permita la transformación de este mundo en desequilibrio ello corresponde al buen vivir que sostiene al símbolo zapatismo, la UniTierra busca esto a través de la reflexión conjunta, del trabajo

con los otros, dejando atrás la conquista ibérica y desde un punto de vista de la cosmovisión indígena contra la visión hegeliana, kantiana, de la historia universal, para que se desestructure lo que Dussel llama “la estructura de la conciencia colonizada” (*Ibid:27*) por la modernidad europea; articulando la reflexión de hechos de la historia y filosofía latinoamericana. Esto para Dussel es un “claro dominio epistemológico decolonizador” (*ibid: 27*); es una educación política como la pedagogía de la liberación y esta sólo se da en la praxis, porque si no se cambian la infraestructura socioeconómica, las condiciones teóricas y su respectiva implementación pedagógica, éstas seguirán actuando como ideología (*ibid*). Eso es lo que debiéramos reflexionar los educadores en la educación formal, ir tras bambalinas y mirarnos frente y detrás del espejo como un hecho reflexivo de nuestro pasado, presente y futuro, del cual podamos desprender nuevas acciones que favorezcan la educación crítica y liberadora.

Para lograr esto es importante capturar la filosofía implícita del pueblo latinoamericano, interpretándola críticamente: una crítica histórico-social para lograr una máxima conciencia de ella (Dussel 2009:407). El análisis que estamos haciendo respecto a encontrar el fondo filosófico que sostiene el hacer de la UniTierra articulado a su símbolo zapatismo, nos lleva a esto, a la comprensión crítica histórico-social de su surgimiento, de su lucha, de su rebeldía, de reconfiguración de signos como el EZLN. Esto, en contradicción a lo que sugieren algunos investigadores sociales que recomiendan mejor el análisis de las actuaciones individuales de los agentes en la UniTierra, analizar al poder, los roles, etcétera, para interpretarlos desde la disciplina, desde el saber disciplinar racional. Es decir centrarse en el yo, en la interpretación del investigador, en su saber sobre los otros, sin los otros y quizá si hubiéramos tomado ese paradigma, no reconoceríamos sus exterioridades, sus lazos culturales histórico-sociales desde su sentir profundo que revelan relaciones de dominio, discriminación, despojo, represión y explotación de los elementos vivos, y esa no era la tarea, ésta va más allá de la observación de un “objeto de estudio”, sin mover nada, sin cambiar nada, sin proponer, sin exponer saberes y culturas otras, espacios educativos frescos que reconfiguran la geografía política-educativa.

En esta actividad si existe transformación “renovación epistémica” como señala Ibáñez (1985), a partir de una práctica de vida en la UniTierra; ello es un valor que no es separable, es interrelación, correspondencia, reciprocidad, es buen vivir. Aquí exponemos una praxis creadora, transformadora, política que se vive en la UniTierra y en la palabra que viene del corazón del cielo y toca al otro que busca comprenderla (el denominado: investigador) haciéndolo hablar, es boca y oído en reciprocidad como dice A. Chacón⁸⁷.

En una actividad que libera, como la reunión de los jueves, muchos de nosotros hablamos de la UniTierra como un espacio libre que nos hace pensar, sentir, sufrir, frustrarnos, agobiarnos; da gusto y alegría por la cohesión, por la correspondencia de sentimientos antisistémicos, por el compromiso de muchos -a veces cada cual en su trinchera, pero en correspondencia-, por el valor de tantos que se admiran por su valor y que quizá muchos de nosotros aspiramos a ser como ellos algún día, para poder alcanzar, como muchos de ellos, a quitarnos el miedo de la pérdida del cuerpo; esto es una práctica de pedagogía liberadora que incluye a muchos no incluidos en una sociedad prejuiciada por el distinto en cultura, en ropa, en pensamiento, en mente, en ideas y palabras otras.

En este sentido y como lo se enuncia en el capítulo I, este saber es local, responde a las características de una región en un espacio donde se puede capturar la participación activa de los agentes sociales en la producción de bienes materiales, en la organización política, en la creación de su propia historia y reconocimiento y rediseño de cultura. Esto, como tejido complejo, refleja elaboraciones materiales y simbólicas que activan la vida social de la localidad y la región de análisis, otorgándoles sentidos propios, en este caso, decolonizadores, liberadores y en lucha antisistémica.

Este análisis de lo regional nos ha ayudado a comprender las relaciones contradictorias que aparecen en los territorios sociales-simbólicos; el proceso instituido de normas y reglas que el Estado transnacional impone de manera arbitraria, proponiendo leyes que buscan el orden, el control, la homogeneidad nacional; sin respeto, ni atención al derecho de las distintas culturas a vivir de

⁸⁷ En comunicación informal, acerca de la filosofía amerindia, febrero, 2011.

acuerdo a sus propias cosmovisiones y necesidades. Este cruzamiento de hilos económicos, políticos, ideológicos, culturales que invaden los espacios regionales intenta la invisibilidad de los grupos indígenas. Por ello a muchos nos asombra el reconocer que la maquinaria globalizante y sus tecnologías comunicacionales echadas a andar, funcionan, este es un sistema que excluye a tal grado a sus contrarios que llega a desaparecerlos en el imaginario social de muchos.

Lo anterior es parte de las contradicciones que se dan por luchas de territorio y se distinguen en el caso del zapatismo y la UniTierra más por el fuerte simbolismo que representa la tierra, la naturaleza y el propio existir, ser y tener en correspondencia integradora del hombre y el cosmos, que por la satisfacción de lucro y de posesión del capitalismo en el que se vive el predominio de un centro negando a las periferias, que de acuerdo a la cultura amerindia serían un todo compuesto por todas las lateralidades en correspondencia.

Pero en este contexto de problemas que se dan por el deseo de subsumir, de dominar para explotar, como es algo que sufren los pueblos indígenas autónomos, también aparecen aspiraciones Palacios (1983), no está sólo lo político-administrativo que intenta organizar territorios en Naciones, Estados, municipios Bataillon (1993), es también, como lo amplió en el capítulo I, el lugar donde brotan palabras, ideas, actos como símbolos, signos y significantes de vida, como vientos que nos sacuden el polvo que nos cubre desde la historia colonial y nos empujan a ser libres sin pedir permiso, así es el zapatismo en la UniTierra.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

El trabajo de comprensión que se inició con la asistencia a la sesión de los jueves, la convivencia, el estudio de los documentos que se reflexionaban y discutían cara a cara con el grupo, el análisis de contradicciones entre esta realidad y la que se viven en la educación formal, la detección del símbolo zapatismo y su filosofía: buen vivir, el estudio de sus orígenes (histórico-filosóficos) y articulación con otros pensamientos teorías y filosofías, la forma en que los viven en la UniTierra, y la necesidad imperiosa de un pensamiento (y acto) dialéctico, complejo y transdisciplinar, nos ha llevado al entendimiento de lo simbólico en una integración de la vida en sus aspectos sociales, históricos y culturales, porque, como señalamos en el capítulo I, los símbolos son creaciones sociales, surgen en lo social y moldean el actuar de los grupos sociales, en este caso el hacer de la educación no formal en la UniTierra; por ello el valor del estudio de los actos comunicativos a partir de los símbolos, porque representan textos que nos regalan narrativas de la vida cotidiana de una región. Estos símbolos se enuncian, se actúan, y pueden ser capturados y decodificados por quien se empeña en recurrir a la complejidad y transdisciplina que nos permite

tocar el valor de los significantes que generan los grupos en un horizonte simbólico, de acuerdo a sus propias experiencias de vida y necesidades.

Esta deconstrucción de lo simbólico conlleva los recortes de análisis del territorio, la presencia de la geopolítica, del poder en sus más amplias acepciones; el poder que como líquido se cuele por todo recoveco, por todo espacio, reconfigurando, remodelando, reordenando la vida material y espiritual. Por eso no es tarea sencilla la comprensión simbólica, porque se compone de distintas capas que tenemos que ir descomponiendo, para al final acercarnos al entendimiento de su textura; esto nos ha requerido estar en el lugar, flexibilidad para cambiar de posición ideológica, cultural, política a fin de escuchar y atender al saber y ser del otro, cuestiones que ya trabajamos abundantemente en la experiencia en la UniTierra y que hemos registrado en este documento como parte de la construcción de esta obra transdisciplinar.

La forma en que se ha llevado este trabajo en la UniTierra, ha convocado el análisis permanente de hechos histórico sociales que en ella se viven; a la proposición de marcos o constelaciones que diseñamos para comprender lo que había detrás de ellos, detrás de las palabras, de la estructura administrativa, de sus metas y empeños, de sus actores. Este por lo tanto es un trabajo de reconstrucción y de deconstrucción desde la complejidad.

A partir del diseño del trabajo vemos que la UniTierra es un lugar donde se trabaja por la reterritorialización, donde existe dinamismo, se proyectan intenciones plenas de historia y cultura local, espacios del universo en los que el tiempo y espacio tienen su propio sentido, donde los calendarios no se cuentan a través de números porque se sabe que los de abajo, abajo viven bajo metáfora y con lo que ellos cuentan es con corazones valientes y nobles que sólo aspiran al buen vivir.

En los tiempos que para muchos de nosotros se repiten en la cuenta de 365 días, otros perciben que ese tiempo es inamovible, ajeno, no avanza, se quedó parado, su historia ya está escrita, su destino ya está marcado; pero en los espacios y tiempos de la gente de la tierra, la esperanza vive y la historia se hace todos los días, nada es de una vez para siempre, todo es mutable, como ya

dijimos no creen en lo absoluto. Todo está por hacerse, otros mundos son posibles, hombre y naturaleza van juntos para lograrlo, para alcanzar sus deseos, porque lo que impone el sistema-mundo en nada les satisface. El territorio se reinaugura con nuevos aires, los del sureste, los de la montaña y la selva, los de muchos rincones de México y el mundo que confían en la correspondencia, en la reciprocidad, en el don de dar para todos, todo, buscando su equilibrio.

5.1 Hallazgos

A través de los pasos que dimos para comprender a la UniTierra encontramos en el símbolo zapatismo, un símbolo que los lleva a la acción porque para ellos el territorio del mundo requiere nuevas formas de organización, en ese territorio se escriben otras culturas, en la que subjetividades otras reconocen su pertenencia a ellas, su vínculo con todos y cada uno de sus elementos vivos para respetarlos, preservarlos y acercarlos así al buen vivir; para ello proponen arrebatarse a esta maquinaria del sistema-mundo actual el modelo que impone, desarmarlo, descomponerlo, desecharlo por obsoleto, porque la inercia que lleva genera en su devenir sólo destrucción y desesperanza.

Podemos decir que el trabajo de la UniTierra va de la mano con el pensamiento decolonial, con su filosofía libertaria amerindia; va abriendo brecha, territorializando, generando territorios objetivos y subjetivos nuevos. Lo que han sufrido los pueblos indígenas que experimentan la desterritorialización, los lleva a cohesionarse en este lugar de resistencia y dignidad. Esta cohesión ha traído consigo la necesidad de luchar por sus valores histórico-culturales, que les han dado un sentido a su quehacer, a su existir, a sus símbolos que los hace pasar de un yo a un nosotros. Esto pasa en el territorio que sólo puede ser explicado a partir de la acción humana y de la circulación de capitales simbólicos y culturales particulares, los cuales dan soporte a su ser y hacer cotidiano que se erigen en sus formas de relación y decisión fundadas en la dignidad rebelde.

Ante lo comprendido en este espacio se puede estar seguro que en la UniTierra se da un pensamiento otro, nacido en la cultura Amerindia (como la del

Tawantisuyu, Mignolo 2010), y se trabaja por otra comunicación: la intercultural, que regala el intercambio de experiencias y significaciones como la base de una racionalidad otra, retomando a Quijano (1992) y de acuerdo a los zapatistas: “un mundo donde quepan todos los mundos” (citado en Muñoz 2003:125), un mundo que propone la articulación de genealogías desperdigadas por el planeta y que ofrezcan modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas “otras” que favorezcan su intención pluriversal (Dussel 2009:674). Hablamos del deseo en la lucha de la UniTierra, de que los saberes locales y regionales distintos que existen en este mundo y que tienen correspondencia en ver la necesidad de que se viva a modos otros, se articulen de tal manera que sus fuerzas y su corazón sigan empeñados en alcanzar un buen vivir.

Ante lo descrito, de ninguna manera se puede decir que la UniTierra al igual que la lucha zapatista pretenda en su hacer la creación de un modelo que se deba seguir a pies juntillas. Mucho de lo que ambos proponen no es una novedad efímera que más temprano que tarde sea una moda superada. Es, por el contrario, una recreación del saber indígena, es una forma de lucha fresca, distinta, en la que ambos se acompañan de insurrección ante el estado de cosas histórico-colonial, donde se dice: ¡Ya Basta! de tanta miseria, de tantas muertes sin razón, de tanta irracionalidad del sistema mundo y se lucha y se avanza, quizá no como la rapidez con la que nuestras anteojeeras mediáticas nos han enseñado a ver el mundo, tal vez no con la rapaz velocidad en que se maneja el mundo capitalista, pero la semilla da frutos que proliferan por el mundo y alimentan el alma para seguir los caminos del buen vivir. Cuando el ánimo decae por tanta pesada ideología hegemónica, cuando el alma se entristece por el que no ama a su semejante, cuando la tristeza invade por lo que los ojos ven y el corazón no soporta, cuando prefiero guardarme las palabras, las obras, los pasos, aparecen otras alternativas, otros horizontes simbólicos que muchos se empeñan en seguir.

Porque reconocemos que existe una diversidad, porque cada ser es único, porque los grupos tienen distintos intereses, diferentes dolencias (que vienen quizá de la misma enfermedad que propaga el mundo capitalista), porque los territorios y regiones son lugares donde cada grupo inscribe su cultura con sus

propios códigos; porque existen diferentes prácticas culturales, regiones matizadas por paisajes diferentes en donde los seres vivos conviven a su manera; porque las contradicciones son de género, sexuales, ideológicas, porque los espacios se pueblan de subjetividades polifónicas y las emociones y afectos se enuncian con lenguas y gestos heterogéneos caracterizados por sus símbolos de pertenencia socio-territorial. Por muchas razones no se puede dar contestación simple a la pregunta con la que se inició este trabajo de comprensión de la UniTierra y que versa sobre si la UniTierra fortalece la región, su cultura e historia.

Para dar respuesta tenemos que reiterar la idea de región, de cultura e historia. La región se podría distinguir por uno de sus elementos más fuertes desde nuestra perspectiva de análisis: es creada por quien busca comprenderla; él o ella es quien la delimita y en principio hablamos de región como los Altos de Chiapas y en esta región hoy comprendemos, por lo que he planteado en este trabajo, que no hay una cultura, hay culturas y éstas al estar generadas por grupos humanos tienen características propias, expresiones que se generan de acuerdo a sus procesos histórico-sociales particulares, que se vinculan a caracteres étnicos, económicos, políticos y por circunstancias especiales de clima, topografía, administración y en otros elementos como los que se refieren en el capítulo II sobre el contexto de la UniTierra, en los que se habla de la región de los altos especificando su clima, topografía, paisaje, situación forestal, etcétera. Sin embargo es verdad que aún con la especificidad de estos datos no se pueden determinar todos los procesos subjetivos-culturales que se generan en esa región, los rasgos de identidad, las representaciones sociales e imaginarios: las concepciones del mundo son distintas. En la actualidad existen grupos en los que un gran número de miembros solo hablan la lengua original tseltal, tsotsil, chol, u otras originarias, por lo que no es válido tazar en una sola clasificación a los grupos de esta región, porque eso habla de reducción, lo que contradice la visión de complejidad en la que se considera la diferencia, la incertidumbre.

Por otra parte las manifestaciones religiosas son diversas, las formas de trabajo, de organización social también; retomando a Pincemín y Magaña (2011), se debe entender que las culturas no son entidades cerradas, por tanto ninguna

cultura está aislada, existen interacciones permanentes entre culturas, por lo que toda cultura puede abrirse hacia otras aunque no por ello pierda sus propios rasgos, por el deseo de resistencia, esto agrega que no se pueda citar “a la cultura de los Altos”.

Dussel (2009) en otro sentido, señala que las narrativas simbólicas no son irracionales, ni se refiere sólo a fenómenos singulares; son para él enunciados simbólicos y, por ello, de “doble sentido”, que exigen para su comprensión todo un proceso hermenéutico que descubra las razones y en este sentido son racionales y se unifican en su significado múltiples fenómenos empíricos y singulares que enfrenta el ser humano. Por lo tanto existen múltiples formas de racionalizar y aunque hay ideologías dominantes los significados se pluralizan, existen distintos marcos de análisis, distintas expresiones empíricas y esto impide hablar de una sola forma de comprender la cultura o de señalar la existencia de una sola cultura en la región los Altos. Así lo aseguran Pincemín y Magaña (2011) y para ellos los símbolos son diferentes en cada cultura y cada símbolo puede tener distintos significados en cada una, porque los símbolos son arbitrarios. En esta perspectiva cada grupo humano le da su configuración a la información que transmite mediante el aprendizaje social y en un espacio geográfico como en el que se ubica la región de los Altos existen, como señalamos, diversas culturas y formas de vida, por lo que no se puede hablar de una sola cultura y cosmovisión educativa o política.

Cuando al principio pensamos en la cultura e historia de la región de los Altos, lo hicimos pensando en una totalidad articulada, hablantes de tsotsil, tseltal con problemáticas semejantes basadas en una historia de dominación y discriminación racial. Hoy no podemos decir que no sea esto real, pero queda comprendido que aunque en los territorios se dan luchas y contradicciones que muchas veces se erigen por una hegemonía que busca imponerse, persiguiendo la disolución cultural de su contrario, sabemos que al existir una diversidad humana los grupos responden de distinta manera ante la imposición del poder, algunos simulan ser coptados, otros luchan en firme resistencia, otros tantos son absorbidos sin ninguna traba, por lo que las situaciones problemáticas de la vida socio-cultural

son altamente complejas y demandan de un trabajo muy profundo y extenso para intentar comprenderlas en sus distintas manifestaciones.

Lo que sí se puede palpar es de que existen realidades tangibles, es verdad como se ha señalado en el capítulo II que los problemas sobre salud, vivienda y educación se vuelven más agudos cuando hablamos de los pueblos indígenas; es igual de cierto que en Chiapas se vive la discriminación de razas, que el desprecio y la represión se han naturalizado a través de la presencia permanente de paramilitares y de instituciones coercitivas del Estado, muchas veces por las alianzas que establecen con las transnacionales, volcándose estas acciones en el desplazamiento de grupos indígenas de sus tierras, hostigamiento del que siempre se acompaña la pobreza y la muerte. Debemos reconocer que el centro del estado no es igual a las montañas, a la selva, a la sierra, allá se continúa muriendo y viviendo como si el tiempo se hubiera detenido, sin servicios de luz, de agua potable; se carece de servicios de salud –cuestiones todas constatables en estadísticas del INEGI, 2010- y eso a pesar de las cantidades de dinero que a partir de 1994 el Estado federal y estatal han vertido.

En el capítulo II se observa que dentro del estado se localiza la mayor cantidad de presas hidroeléctricas del país: Chicoasén, la Angostura, Malpaso, Peñitas, que producen entre el 45 y 65 por ciento de la energía que se genera por hidroeléctricas en México y que se exporta a otros países. A pesar de ello Chiapas es una de las regiones en el país con los costos tarifarios más altos, razón por la que no pagan su consumo más de 450 mil usuarios. Aproximadamente 1.2 millones de habitantes de los 3.5 que tiene el estado, no tienen acceso a la electricidad. En las zonas de selvas y cañadas, más del 60 por ciento de la población vive sin servicio eléctrico. En un comunicado la Junta de Buen Gobierno “Nueva Semilla que va a producir” Caracol V⁸⁸, presentan un resumen de todas las agresiones, injusticias y violaciones de las que las comunidades han sido víctimas en los últimos años:

“Todos estos problemas se están presentado en el caso del Municipio Autónomo el Trabajo, con las comunidades Belisario Domínguez,

⁸⁸ Los caracoles son comunidades donde los grupos zapatistas organizan su vida de acuerdo a sus propios referentes políticos, ideológicos, culturales.

Progreso, Babilonia primera sección, donde se han provocado enfrentamientos; o en las comunidades de Flores de Chiapas, León Brindis, Flor del Río, La concordia [...] donde les están amenazando con cortar la energía eléctrica si no pagan,[...], en otros municipios como en el municipio autónomo Vicente Guerrero, desde el 2005 no tienen luz”⁸⁹

Para Ceceña y Barreda, (s/f), cuanto más resalta la gran riqueza natural de Chiapas más agrade la miseria de su población, lo que es a su entender la otra cara de la reproducción mundial del capital. Para estos autores el desarrollo del conocimiento y el valor y manejo de la naturaleza tomada como recurso de producción, pone a Chiapas muy cerca de la explotación ilimitada de sus recursos bióticos, lo que acarrea contradicciones en este territorio que a la vez es de los más ricos, pero también seguramente de los más pobres del país.

Esta importante problemática se analiza en la UniTierra y se distingue de la educación formal por su carácter político-ideológico contrasistémico, para comprender un poco más los hallazgos y diferencias entre educación formal y no formal, cuestiones ya trabajadas en los capítulos I,II y III de este trabajo, se presenta el siguiente cuadro que mucho puede servirnos en la comprensión del horizonte simbólico de esta universidad indígena.

Educación formal y no formal

Educación Formal	Educación No formal en la UniTierra
Educación tradicional. <ul style="list-style-type: none"> ✓ El Estado/global establece el tipo de educación y de ciudadano que se va a formar ✓ Se diseña una curricula nacional-transnacional obligatoria ✓ Promueve la especialización del saber 	Educación liberadora. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Autonomía, El colectivo decide la educación que necesitan ✓ Se diseña curriculum regional/local ✓ Educa en la complejidad ✓ No tiene reconocimiento oficial ✓ No exige pago alguno ✓ El colectivo es el centro ✓ La experiencia sociohistórica orienta la práctica

⁸⁹ Anexo 3, “El ¡no más! a las tarifas de CFE”, se publica en 2010.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Certifica oficialmente el saber ✓ Establece cuotas de recuperación ✓ El docente como centro ✓ El método rige la práctica ✓ Se busca orden y control ✓ La supresión de deseos ✓ La separación de la escuela de la vida social 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El pensamiento crítico-análisis de problemas económicos, políticos, ideológicos, culturales ✓ La participación del colectivo en colectivo ✓ pensamiento/sentimiento/acción ✓ Vínculo saber/hacer escuela/sociedad
<p>Pensamiento positivista: saber teórico-filosófico, teniendo como eje el racionalismo/modernidad: pensamiento dual</p>	<p>Pensamiento liberador: Análisis de problemas mundiales, nacionales, locales, pensamiento complejo, pensamiento decolonial, filosofía amerindia: equilibrio del cosmos</p>
<p>Tiempos preestablecidos y rígidos Duración de cursos, tiempos de entrada, salida, descansos.</p>	<p>Tiempos flexibles y de acuerdo a las necesidades del participante El estudiante establece sus propios tiempos en cuanto a duración en cursos, fechas de entrada, salida.</p>
<p>Educación ahistórica-apolítica-acultural Los hechos sociales/históricos se naturalizan en tiempos pasados, la historia como estática- así fue, siempre ha sido así. La vida académica no es política Se promueve el saber monocultural (de occidente), las ideas de producción, mercado, consumo, privilegiando la relación hombre sobre la naturaleza en favor de la producción (acumulación)</p>	<p>Educación histórica-política-cultural Los hechos socio/históricos se recrean, se transforman, la historia se hace cada día, existen posibilidades de transformación. La vida académica es política Se respeta el saber de todos y se promueve el respeto en correspondencia y reciprocidad con todo ser vivo, producir sólo lo necesario para vivir en equilibrio hombre y naturaleza</p>
<p>Se educa para el acierto, se relaciona a tiempos, movimientos (filosofía del capital)</p>	<p>Se educa en la recuperación del error se relaciona con aprender a hacer y a ser desde la experiencia</p>
<p>Educación para reproducir el sistema de cosas preestablecidas por el poder económico-político-ideológico</p>	<p>Educación para transformar el estado de cosas existentes rompiendo con el saber y hacer hegemónico</p>
<p>Educación que promueve las relaciones verticales La autoridad jerárquica, la subordinación, el monosaber (racionalista), la</p>	<p>Educación refuerza relaciones transversales, el respeto entre iguales, las prácticas interculturales, la inclusión y la diversidad de: razas, preferencias,</p>

exclusión, racismo	ideológicas, mentales
Educación establece diferencias de género	Educación que no logra aún establecer la igualdad de género
Educación promueve religión católica*	Educación promueve la religión católica
*Por ejemplo: a pesar de ser laica se respetan fiestas religiosas nacionales locales, otorgando días de asueto.	

Se sintetiza diciendo que entre la educación formal y la no formal, existen diferencias políticas, ideológicas importantes sobre todo en lo referente al tipo de hombre que se busca formar, así mientras que en la educación formal se pretende la formación de un hombre que contribuya al fortalecimiento del Estado y de la Nación por el camino donde transita la economía de mercado global y sus concomitantes normas e ideologías, en la educación no formal de la UniTierra se propone un hombre que cambie el sistema mundo actual, esa consideramos que es una diferencia muy significativa que corresponde al símbolo zapatismo y su filosofía sobre el buen vivir.

5.2 Sugerencias

Los problemas relacionados con la naturaleza y su equilibrio, las formas de organización social diversas y la vida el libertad, justicia e igualdad, quizá serían menores si verdaderamente existiera el respeto a las formas de organización de los pueblos indígenas, si los derechos indígenas no se violentaran y no se les impidiera vivir su autonomía sembrando el miedo y la muerte en los espacios donde se lucha por ella, si no se volcaran los medios masivos a la distorsión u omisión de la realidad que viven los indígenas en Chiapas, si la educación que promueve el estado en todos sus niveles tuviera correspondencia con la pluriculturalidad existente en el territorio, para que los problemas que les aquejan no se ocultaran y se les respetara educarse y vivir como ellos quieren, alejados de lo que denominan mal gobierno, si en todo espacio se trabajara en la diversidad y por ella rescatando los saberes regionales, las riquezas locales, quizá se lograra

constituir otro tipo de sociedad civil. Porque lo visto en los aportes de distintos autores, la región sólo se fortalece si sus agentes participan activamente en proyectos que contribuyan a mejorar la calidad de vida, y esto demanda de personas críticas que comprendan la problemática social en la que se encuentran inmersos, que posean elementos de análisis, conocimientos de su entorno, herramientas para la explotación racional del medio, habilidades para sortear una sociedad occidentalizada que no comprende las diferencias culturales que se presentan en los distintos territorios de México.

La educación mucho tiene que ver con este tipo de agente social, por ello se piensa que es mejor dejar atrás esos modelos pedagógicos que insisten en separar la vida sociohistórica y el saber en las aulas, por eso sería importante desconfiar sobre el discurso que pone al centro del conocimiento al docente y privilegia el método de enseñanza, el control, el orden escolar. Hoy la educación debe proponer y perseguir en la práctica intervenciones creativas, flexibles, que respondan a las necesidades del medio en el que se forma el estudiante y no se deje atrás el contexto sociocultural que también es medio de educación y cultura ya que la escuela no alcanza a tocar los distintos saberes que cada día genera el ser humano en correspondencia con sus aspiraciones.

Si se considerara a la escuela como se describe en el párrafo anterior, entonces quizá así conocieran y valorarían otras experiencias educativas, como la de la UniTierra, se vería que existen otras filosofías, otras visiones del mundo, esto podría abonar al respeto a la diversidad y podría contribuir a la formación de hombres y mujeres más reflexivos, tolerantes que vieran en la diferencia la posibilidad de enriquecer al mundo y se dejara de ver lo diferente como negativo, necio, fuera de época y de lugar. Si se trabaja por ello, si se respetara el hacer distinto como el de esta universidad, otros tendrían mejores posibilidades de avanzar en sus proyectos, así en la región Altos más grupos indígenas podrían acceder a la universidad y acercarse a un modo de educación más acorde a su vida, por la correspondencia que tiene con sus raíces, con su modo de ver la integralidad del mundo de esta manera se fortalecería esta región. Sin embargo, muchos viven bajo el miedo a la represión y esto es obstáculo para la libre

decisión. Otros están bajo el embrujo de engaño que producen los medios de comunicación y tal vez los más, indígenas o no, viven absortos en la seducción de los paraísos del consumo, el progreso y el éxito, que las grandes narrativas del sistema-mundo como canto de sirenas dejan llegar hasta sus oídos.

Podemos proponer así mismo, además del respeto a la diversidad cultural-educativa que debiera fortalecer el Estado, la necesidad de interacción entre espacios educativos formales y no formales, a fin de que los grupos humanos conozcan que otras prácticas son posibles, tal vez ello ampliaría panoramas y formas de intervención en los espacios de educación distintas a las que hoy se ubican más en el control que en el acto de educación que ayuda a pensar y construir un ser humano completo en el que se reconoce su espíritu y su corazón y no solo los aspectos cognitivos, ello podría reflejarse en regiones y relaciones sociales más humanas.

5.3 UniTierra, educación no formal: ¿alternativa que fortalece la región, su cultura e historia?

Lo narrado en el anterior párrafo tiene que ver con la UniTierra, porque ella se ha comprometido históricamente por atender la vida educativa desde las posiciones política y ética y en estas no pueden quedar fuera los análisis de la macro y microeconomía, de macro y microcosmos, la explotación de los recursos naturales a todos niveles y el devastamiento de nuestro planeta y el deterioro de las relaciones sociales. Por su filosofía no puede ser incongruente: por ello cotidianamente se estudian las voces que gritan -en toda América y en muchos rincones del mundo-, exigiendo respeto al territorio, por la defensa y protección de los recursos naturales y de su autonomía, contra la grave impunidad de autores intelectuales, así como a las autoridades que, por acción u omisión, participan en los asesinatos y amenazas hacia las y los líderes indígenas defensores de los derechos de sus pueblos y sus cosmovisiones en las que observan que la lucha es por la tierra, porque las raíces sin tierra no son nada. Es por ello que la UniTierra retoma como símbolo al zapatismo, porque a partir de su levantamiento:

“Los indígenas se volvieron extrovertidos, dejaron de pedir, determinados a exigir y resistir [...], Ya bullía un despertar histórico de

*los pueblos mayas en Chiapas cuando, gracias a los zapatistas, miles de familias indígenas ocuparon la tierra para ocuparse de ella [...] México descubrió que la dignidad es un tributo profundo de nuestros pueblos [...]*⁹⁰

Históricamente las prácticas de poder se acompañan de mentira, desvirtúan la realidad, la ocultan y para muchos este levantamiento ya no existe por su ausencia en los medios masivos. Por ello en la UniTierra se trabaja el desvelamiento de estas relaciones de poder y se labora cada día cada instante por la conciencia de lo que viven los pueblos indígenas, esto es en todo momento y quienes participamos en ese espacio sabemos que ese es un lugar de ética, de verdad; por eso sobrevive a los embates de la autoridad, porque su verdad exige un buen gobierno, un alto a la omisión que se reafirma cuando se habla de paz en un estado de guerra altamente intensa como se vive en Chiapas, Oaxaca, Michoacán, Guerrero contra los grupos indígenas, una guerra que hoy se puede confundir en el río revuelto que se ha generado por las políticas del actual gobierno federal, pescador que seguramente lleva su ganancia.

Dentro del seminario en la UniTierra aparece el análisis de demandas y reflexiones indígenas como las que hace Hugo Blanco⁹¹, luchador indígena peruano hace, él distingue que la lucha contra el capitalismo por ser un sistema injusto, se da en todos los países donde existe población indígena porque ésta viene luchando fuertemente en defensa de la Madre Tierra contra los ataques de empresas petroleras, mineras, madereras. Industrias en las que también aparece la agroindustria que es enemiga del suelo y de la población, pues mata al suelo con el monocultivo y el uso de agroquímicos, sobreexplota a sus trabajadores y en general produce para la exportación, en otras cosas agrocombustibles para alimentar los carros. Los ataques que demandan los pueblos indígenas son también por la construcción de represas, hidroeléctricas, aeropuertos, carreteras, que sólo sirven a los grandes capitales y sumen en la pobreza a los pueblos. Este tipo de denuncias hablan de masacres de nativos amazónicos peruanos, de

⁹⁰ Anexo, 3 “Gracias a los Zapatistas”.

⁹¹ Anexo 2 “Si no derribamos al capitalismo, éste exterminará a la especie humana”.

Mapuches, de Andagalá. Así indígenas de Guatemala luchan contra la legislación sobre minería; indígenas de Estados Unidos defienden a “La gran abuela” (el Cañón del Colorado). En Columbia Británica, Canadá, los indígenas luchan contra la irrupción de construcciones en su territorio. En Cauca, Colombia, las luchas van en este mismo sentido. No sólo se trata de la defensa del medio; la defensa es por la propia supervivencia de los pueblos, ya que el capital, al proponer sus leyes propicia que éstas se vuelquen contra la vida humana misma.

En el trabajo educativo-político no formal de la UniTierra, los mantos se caen, la injusticia se revela; se expone la trama del capital girando contra todo ser vivo, la depredación sin límites, la cultura de exterminio que se propaga y todo se ve como natural; extraño resulta quien ve la posibilidad de otra vida. Ante este monstruo es el que desde su trinchera combate la UniTierra, pensando en la cultura de los pueblos originarios, apostándole al equilibrio hombre/naturaleza.

Por lo anterior se puede decir que la UniTierra fortalece la cultura e historia de muchos indígenas de la región de los Altos que creen en ella, en su símbolo y filosofía de zapatismo y buen vivir. Agarrados en su fe, saben y pelean por ello: otro mundo es posible porque lo viven cotidianamente en sus labores equilibradas en la UniTierra transformando el paisaje y trabajando en el territorio, en sus talleres y aulas; respetando alteridades en convivencia con otros distintos; reforzando su identidad en el habla y escritura en su propia lengua, allí donde el habla original se respeta profundamente, con atenta escucha que algunos no logramos decodificar, pero que sentimos y sabemos el valor de lo que se dice, desde dónde se dice, cómo y con qué honda y valiosa intención se hace. Allí en la UniTierra es donde se crean imaginarios de cambio, de valor, de poesía, donde se percibe la exigencia de la naturaleza que no puede ser más ultrajada por las manos del cruel capital, en donde la problemática mundial, nacional, regional y local exige el trabajo organizado, las redes que pasen fronteras y que nos lleven a una cultura de amor y buen vivir.

En este sentido la UniTierra escribe la historia cada día, tomando el pasado como impulso henchido de orgullo y firme resistencia presente hace más de quinientos diecinueve años. Respeto el saber amerindio y con su hacer lo

preserva, lo abona y lo cuida en una conjunción de vida cósmica y con el valor de la reciprocidad escarba en el hacer vernáculo, en el saber de los de la tierra.

Su caminar pleno de historia ve en ella al pasado, al sufrimiento, a la muerte de tantos cuyo delito es haber sido nombrados bárbaros, salvajes, rojos y su dolor sirve de alimento para seguir tras el deseo reflejado en el halo de la luna que mira avanzar a un caracol.

Si su hacer es trabajo, es historia, es cultura amerindia que se modela cada día, va repleta de arcoíris y se guarda en fresco barro; si sus palabras llenas de energía como ríos nos conducen al pensamiento descolonizador vamos poniendo proa hacia la justicia, hacia la libertad que derriba fronteras, regiones, lugares. Porque quien pone pié en su territorio pone su oído, su boca y su corazón; llevará por siempre honda huella, sus códigos, su profundo sentir.

La UniTierra es una alternativa educativa no formal en tanto que rompe con la reproducción de saber Occidental; no respeta la asimetría de los espacios escolarizados formales que se usan como norma para estudiar las disciplinas y disciplinar al ser, seccionándolo, fragmentándolo, confundiéndolo con lo que es teoría y realidad; esta universidad no busca formar para el éxito, para la eficiencia terminal, para los porcentajes de aprovechamiento, ni para la calidad educativa; al serlo va aprendiendo del error, su intención es afectivo-emotiva no instrumental, se aprende en colectivo no en competencia, es educación de vida, de correspondencia para la comunidad.

El trabajo que presenta es integrador en correspondencia, atiende al saber de una cultura pero, en su reciprocidad, la dona al mundo porque las hojas de los libros que edita, sacudidas por el viento vuelan y abonan otras tierras, saltando por distintas regiones traspasando límites, así van. En sus encuentros de reflexión, en sus congresos, talleres de análisis de problemas sociales, conferencias, se unen comunidades del mundo que traen consigo su mensaje acompañado de propuesta nueva, de crítica que penetra, de alternancia, alteridad, de inquietante realidad, de poesía que da esperanza y que hace saber que no estamos solos, que somos muchos los que apostamos a realidades otras.

No se puede limitar el hacer de la UniTierra a una región. Su don humano se multiplica. Su decir, como eco en las borrosas montañas que la enmarcan con la niebla, se escucha a través de múltiples ondas de sonido en distintos lugares de la región, en el estado, en el país, en el mundo. Los que se remodelan allí entre sus manos, llevan ya el calor de la tierra en su piel, cada mirada, color, cada voz, las letras, los pensamientos, el aroma del café y el sabor de su pan, los acompañan en su tarea en la vida, en sus viajantes pasos; por lo que ya su voz es de un nosotros, el del colectivo intercultural de la UniTierra que se da al mundo.

Aunque es mucho lo que falta por conocer de la UniTierra, de su armónica filosofía ético-estética, teórico y práctica, podemos decir que es una alternativa educativa distinta de las que se presentan en el mundo en que nos encontramos viviendo hoy, en el que la pérdida de equilibrio se sufre por la falta de atención a los valores básicos, como es el valor a la vida, el respeto a la complejidad del cosmos, podemos decir que por esta ausencia de lo valioso, mucho es lo que se ha perdido.

Cuando en la educación aparece la altivez, la soberbia del que sabe ante el que desconoce y se refuerza el desprecio al saber del otro, cuando se practica el racismo y se encumbra un solo saber, cuando el ser deviene en objeto ¿qué se puede esperar de ese tipo de educación? Cuando ya no importa el ser y la vida qué más podemos esperar; en esta sociedad mexicana en la que la educación se ve como política que se debe seguir, sin reflexión, si crítica, sin propuesta, cuando esa educación se alía con el poder económico, político, ideológico por su omisión al no formar agentes críticos y participativos que fomenten con su actuar valores como la justicia y la democracia es muy poco lo que se espera en posibilidades de transformación social, tan indispensable en estos días en nuestro país y sus regiones.

En un país en el que todos los días se pierde la vida y todos nos encontramos en riesgo; en el que el estado de cosas ha llegado a tal deterioro que su sólo observar nos ahoga llevándonos al desánimo, a la muerte paulatina del ser social; en un ambiente en donde la vida es absoluto objeto, ¿cómo se puede amar al agua, a la tierra, a las plantas, al cosmos?, cuando el corazón se envenena con

las mieles del mercado privado, con el saber científico racional, con la educación homogeneizante, ¿cómo se puede volver la mirada a una filosofía de correspondencia, de reciprocidad?.

¿Cómo podemos siquiera pensar en el respeto a la diversidad, si todo se mueve alrededor del dinero?, ¿cómo poder hablar sobre eso que nos ha llevado a donde estamos ahora, cuando el oído se ha agotado de tanto escuchar la balada de la explotación, la represión y la muerte?, cómo mutar subjetividades, si en todo rincón educativo formal no paran los discursos de calidad, de competencia, de mundo de expertos que enseñan al otro que es desprovisto de saber y que acude al templo de conocimiento ante los autorizados especialistas, a fin de certificar-se y entrar de esta manera al sistema de clasificación histórico-occidental, que señala a los distintos a los más manteniéndolos al margen del “progreso” y lo más grave, buscando su desaparición.

Si la ilustración y la modernidad traen consigo las narrativas de progreso, de libertad, de justicia, del hombre sobre la naturaleza ¿hasta cuándo continuaremos preservando estos falsos preceptos?, ¿qué necesitamos para quitarnos los velos que nos cubren la mirada y nos nublan la razón?. Acaso las respuestas están en el hondo mirar del corazón.

Con estas realidades que nos atraviesan el cuerpo y lo someten ante el poder geopolítico nos encontramos, algunos, levantando la cabeza en la región de los Altos en Chiapas y en otros lugares de América donde se yergue un puño que se agita para ser escuchado ante los gritos de: ¡Ya basta!, ¡déjenos vivir!, ¡déjenos creer en el buen vivir!; ante ese poder que lacera al cosmos, aparece la sabiduría amerindia y hoy más que nunca, se hace sentir en el mundo, debatiéndose entre la represión y la explotación. Su voz no se apaga y se aferra a seguir resistiendo en esta guerra de más de 519 años que se retuerce en la oscuridad instituida.

Por ello se considera que la UniTierra es una alternativa de educación no-formal, que cultiva el amor a la vida, a la justicia, a la libertad y que su hacer y ser puede fortalecer a una región, un estado y país que vive gravemente el racismo, la pobreza extrema y la falta de un proyecto que permita alcanzar una vida que se

lleve con dignidad y orgullo; un país cuya dependencia externa lo ha sumido en una crisis permanente de la que no se saldrá de continuar por el camino que lleva la actual política económica y educativa.

Porque una región sólo es y se fortalece, como señalamos, con la fuerza de la gente, con la organización humana, con un proyecto colectivo que sume las identidades diversas en pro del bienestar colectivo. Son los seres humanos capaces de poner las ganas en favor del equilibrio que hoy tanta falta nos hace. En este *tiempo loco* hace falta un corazón muy grande, nuevos símbolos producidos por el colectivo, para el colectivo, es así como han mostrado muchos grupos humanos que se puede llevar a una región a la vida –como ya lo describimos en dicho capítulo con el caso de la cultura del Istmo, en Oaxaca-, a través de las interacciones humanas orientadas hacia un sentido de vida propio desde lo local, y es así como trabaja la UniTierra en la región de los Altos.

Por lo anterior, hicimos este análisis de la UniTierra y uno de sus símbolos, viajando por dimensiones macro y microsociales y por otras cosmovisiones. Por el carácter de esta universidad nos adentramos en la cultura amerindia asombrándonos por el saber del continente: del Centro a Sudamérica, espacios donde se hermanan la razón y el corazón, donde el ancestral saber de la raíces se ha extendido de tal manera que se tocan, se enlazan y refuerzan cruzando el espacio, creando nuevos tiempos y generando una energía tal que será muy difícil pararla porque cada día esa hermandad crece, se atiende, se cuida y trabaja por ella, la razón asiste y el corazón se renueva con el júbilo que inunda la dignidad rebelde.

En este baño de saber del *Abya Yala*, a partir de los estudios regionales comprendimos las interacciones simbólicas que se generan sobre el territorio, y que se estudiaron objetivando una región con la finalidad de observarlas como base de comunicación e integración grupal de un espacio de educación no formal. Este esfuerzo puede valorarse desde distintas dimensiones, pero nos interesa destacar la posibilidad de que la UniTierra puede representar una alternativa viable para el fortalecimiento de una región, considerando las condiciones de deterioro de las instituciones sociales-formales y la brecha tan grande que se ha

creado entre las realidades que viven algunos grupos originarios en Chiapas y las narrativas de saber universalista, de democracia, derechos humanos, justicia y libertad. Ante esto, vale la pena preguntarse si la universidad de educación formal se acerca, aunque sea un poco, al cuidado y preservación de las culturas locales, si es capaz de brindar la oportunidad de reflexión de los problemas que viven cotidianamente los grupos indígenas o campesinos u otros que viven en pobreza, si desvela en su hacer las relaciones de poder, la función del Estado, las actuaciones de las autoridades de gobierno y los grupos de coerción que éste orienta en contra de la supervivencia de aquellos que son diferentes política, ideológica y culturalmente.

Podemos decir que son escasas las universidades formales que se empeñan en promover el análisis crítico, la deconstrucción de los saberes y formas de hacer que impone el saber de Occidente y esto para muchos de nosotros hace ver en su hacer instituido a la simulación el simulacro, y muestra su cara el descrédito en las instituciones y la necesidad inmediata de remodelar sus figuras.

¿Cómo podemos pensar que la educación que reproduce históricamente el saber histórico hegemónico que subsume los saberes regionales y locales, sus tradiciones y culturas, puede conducirnos hacia el desarrollo? Cuando se dejan fuera análisis serios de sus formas de vida, cosmovisiones y necesidades reales, cuando se impone desde un lado (el de arriba) y no se consideran todas las partes que componen el territorio, nos referimos a esas que son algo más que las cuestiones concretas, específicamente hablamos de los grupos humanos, la diversidad de grupos humanos y cosmovisiones que existen en dicho territorio y que son parte fundamental de su subsistencia.

Por ello la UniTierra puede considerarse una alternativa educativa que puede fortalecer la región, algunas culturas y sus historias, porque su hacer educativo unifica al hombre, la naturaleza, el trabajo, el estudio, los valores, la ética, la estética, la política y la vida social en comunidad, en correspondencia y reciprocidad, base del equilibrio económico y social de acuerdo a la filosofía amerindia y las propias experiencias que se viven en el hacer de esta universidad.

Podemos decir que este trabajo sobre la UniTierra abona al saber de los estudios regionales en Chiapas y nos ha llevado a rehacernos, porque el haber estudiado el pensamiento decolonial, la filosofía amerindia, los problemas sociales que se viven en el mundo, en la nación, en Chiapas y los que viven los grupos originarios, todo ello desde una posición dialéctica y transdisciplinar, nos ha ayudado a lograr un desenganche epistémico, respondiendo de esta manera a la práctica que se vive en la UniTierra; así es ella, hace que el colectivo sea capaz de crear a sus formas otras, un saber distinto.

En este trabajo de comprensión simbólica de la UniTierra, uno de los obsequios más grandes, es el valor de conocer en colectivo y para el colectivo, no para un grado académico, no para reproducir el hacer de academia occidental, ¡no!, lo que hoy tenemos y somos, es el valor de recuperar los saberes de una región, su historia y cultura que hoy son más, las tenemos, existen en nosotros, somos con ellas y a partir de los otros. Queda más claro que nunca que en toda cultura se genera conocimiento y en este mundo existen pluriconocimientos como pluriculturas. La cuestión de valor es conocerlas y compartirlas, esto es vital para la humanidad, saber que otros mundos existen y son posibles.

Por lo anterior consideramos que tenemos elementos que permiten responder que la UniTierra genera un saber propio de una cultura e historia que también tiene mucho que decir a la educación formal, al país y al mundo, porque su saber regional, local, en equilibrio y correspondencia, entre la razón y el corazón, son una alternativa que se fortalece en la región y fortalece a la región que atiende más allá de los intereses que sostienen al capitalismo salvaje que sufrimos en esta sociedad.

Por otra parte es importante reflexionar que este tipo de educación no formal, representa así mismo una alternativa de vida para los pueblos originarios al ser educación autónoma. Con su presencia y actividad independiente refleja la única posibilidad de sobrevivencia de la que se pueden asir estos grupos humanos: la autonomía, porque como hemos planteado el Estado persigue intereses contrapuestos a la cosmovisión indígena, al intentar integrarlos a un mundo racional que difiere de sus culturas, por ello el valor del derecho por la

defensa de sus propias formas de convivencia debe imponerse –y se impone- a las prácticas y discursos oficiales, esto se puede ver como un acto que permite democratizar la sociedad, brindando al pueblo la posibilidad de elegir políticamente su destino, sus gobiernos, y reconfigurar el modelo económico existente, de acuerdo a Codazzi (2002:6):

“Para los indígenas, la autonomía no constituye sólo una opción más a ensayar, un camino que puede tomarse o no; en realidad, es la vía que mejores perspectivas ofrece a las etnias para su permanencia y florecimiento. Si la comunidad es el núcleo actual de la etnicidad india, las amenazas contra la primera ponen en peligro a la segunda. En este sentido, la autonomía regional, en tanto supone no sólo la consolidación de la comunidad sino además la ampliación de la territorialidad es quizá la última oportunidad u opción histórica para los Pueblos Indios”.

En este sentido, el caso de la UniTierra su transcendencia traspasa el hecho educativo y se instala en la región como una posibilidad de vida y subsistencia en la que solo su dignidad y resistencia podrán marcar el surgimiento de nuevos caminos, como el de la UniTierra, que ve de maneras otras a la educación, la ve en una dimensión de cosmos integrado en un todo, diferente a lo marcado en los discursos oficiales sobre la educación enunciada como alternativa de desarrollo (económico-global):

“La educación se considera instrumento fundamental para el desarrollo humano individual y social. La región Sur-Sureste llegará tan lejos como llegue su educación. Dado que los problemas y el rezago educativo que presenta la región son aún más graves que los de otras áreas del país, se requiere un programa articulado que permita atacarlos de manera especial. El índice de analfabetismo del Sur-Sureste es diez puntos porcentuales mayor que el promedio del resto de México. Su índice de escolaridad media es de sólo 6,7 años, mientras que la del resto del país es de 8.1 años (1er. Objetivo básico del Plan Puebla Panamá) Gómez (2002s/p).

Sin embargo conociendo las realidades que se presentan en Chiapas, sabemos que por el camino por donde camina la educación oficial indígena bilingüe es muy poco lo que se puede esperar si se piensa en la asimilación de los pueblos indígenas, por otro lado y lo que resulta más grave es que en este intento se trastocan los saberes indígenas y se pone en riesgo la diversidad humana que es riqueza que sostiene la vida en el mundo. Esto se debe profundizar porque es muy peligroso continuar pensando que la unificación de la diversidad de las culturas traerá el progreso, tenemos muestra histórica que esto no ha dado resultado y las crisis existentes nuevamente nos lo corroboran, por ello se reitera: la autonomía es alternativa de vida integrada.

En el plano del paradigma emergente que acoge a la dialéctica, la complejidad y a la transdisciplina que han dado carácter a este trabajo, la búsqueda de una sola respuesta a si la UniTierra es o no alternativa que fortalece la región, su cultura e historia, contradice su hacer de comprensión, por lo que no hay una sola respuesta, no se tiene una sola verdad, muchos aspectos quedan en la incertidumbre, empero sabemos que en la colonia las maravillas de San Cristobal De las Casas una potencia impulsa: la UniTierra irradia esa energía que ilumina la esperanza de los pueblos indígenas que atiende, a la gente de la región que asiste, a los nacionales e internacionales, tocando su corazón haciéndolos así hombres y mujeres de *corazón recto* comprometidos, honestos, solidarios... *tzatzal vinik -hombres verdaderos-* esto no puede atraparse, su sabio hacer y vibrante sentir se escapa a todo aquel que intenta constreñirlo, encerrarlo, se protege entre las montañas, el cielo lo cobija, la tierra preserva sus raíces, el viento hace volar sus flores que esparcen vida en el horizonte, por eso, por su fuerza y composición no puede ser reducida en un trabajo académico, por lo que esto es sólo una mirada de su hacer ético-estético, poético; los planos y dimensiones que toca su existencia son infinitos y se necesita entrar a otras experiencias de vida con los otros para alcanzar a comprender aunque sea un poco su histórico actuar.

“Con su ritual de acero, sus grandes chimeneas, sus sabios clandestinos, su canto de sirena. Sus cielos de neón, sus ventas navideñas, su culto de Dios padre y de las carreteras, con sus llaves del

reino el Norte es el que ordena [...] Pero aquí abajo, abajo, cada uno en su escondite hay hombres y mujeres que saben de qué asirse aprovechando el sol y también los eclipses, apartando lo inútil y usando lo que sirve. Con su fe veterana el Sur también existe [...]" (Benedetti, en Serrat, 2007).

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, G. Teoría y práctica de educación indígena, SEP Setentas, México, 1973.
- Alvarado, M. El Espejo Rápido: notas sobre analogía estética e interculturalidad, ed. Punta Ángeles, Chile, 2005.
- Ardoino, J. Las posturas (imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor. ENEP-UNAM, México, 1993.
- Aubry, A. Chiapas a contrapelo, una agenda de trabajo para su historia en perspectiva sistémica. Ed. Contrahistorias/CIDECI-Unitierra, Chiapas, 2005.
- Baschet, J. La rebelión de la memoria, temporalidad e historia en el movimiento zapatista (1994-2009), ed. CIDECI-UNITIERRA, 2009.
- Bataillon, C. Las regiones geográficas en México, ed. SXXI, México, 1993.
- Baudrillard, J. Simulacros y simulaciones, Galilea, Paris, 1981.
- _____ La ilusión vital, ed. de Bolsillo, México, 1999.
- Bauman, Z. Vida líquida, Paidós estado y sociedad 143, Barcelona, 2006.
- _____ Globalización, las consecuencias humanas, Polity, Press, Cambridge, 1998.
- Blanco, O., "Tendencias en la evaluación de los aprendizajes", Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales, enero-diciembre No.9, Mérida, Venezuela, 2004.
- Blumer, H. Sociedad e interacción simbólica, Paidós, Barcelona, 1975.
- _____ Psicología social, ed. Universidad de California, California, 1970.

- Bonfil Batalla, G. México profundo: una civilización negada, Grijabo, México, 1994.
 _____ Pensar nuestra cultura, Alianza editorial, México, 2000.
- Boisier, S., “El vuelo de una cometa, Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial”, *Revista de Estudios Regionales*, No. 48, Santiago de Chile, 1997.
 _____ Palimpsesto de las regiones como espacios socialmente construidos. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert-Centro de Estudios Urbanos y Regionales, 1988.
- Borja J. y Castells M., Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información. Ed. Taurus, Grupo Santillana, Madrid, España, 1997.
- Bourdieu, P., Espacio social y poder simbólico en Cosas Dichas. Ed. Gedisa, España, 1988.
 _____ Capital cultural, escuela y espacio social, ed. SXXI, España, 1997.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C., La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Libro 1, ed. Popular, España, 2001.
- Buenfil, R.N. Análisis del discurso y educación, CINVESTAV, México, 1992.
- Canetti, E., Masa y Poder, ed. Muchnik, España, 1982.
- Carta a la Transdisciplina, Congreso Mundial de Transdisciplina, Portugal, 1994.
- Castells, M., Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional”, en Nuevas perspectivas críticas de la educación, ed. Paidós, Barcelona, 1994.
- Castro, G. Las causas que originaron el conflicto armado, la deuda, externa, interna y eterna, CIEPAC, Boletín 131, octubre, 1998, SCLC.
- Castro-Gómez, S. Filosofía, ilustración y colonialidad, en El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y Latino (1300-2000), SXXI, 2009.
- Ceceña, A.E., Barreda, A. Chiapas y sus recursos estratégicos, *Revista Chiapas* No.1, membres.multimania.fr/ . s/f.
- Claval, P. Espacio y poder, FCE, México, 1982.
- Codazzi, R. Tesina: *Autonomía Indígena en Chiapas: educación, usos y costumbres*, para el programa Diploma de Gobernabilidad y Reforma del Estado en América Latina Chiapas, México, 2002.
- Coello, U. La constitución abierta como categoría dogmática, México: México Universitario, JM Bosch, 2005.
- Coraggio, J.L. “Los complejos territoriales dentro del contexto de los subsistemas de producción y circulación”, Textos de ciudad, 2, Quito, 1987.
- Chomsky, N. *et.al.* La Sociedad Global, ed. Contrapuntos, 1995.
- Del Val, J. Diversidad, cultura y tolerancia, Gob. De la Cd. De México, Del Coyoacán, México, 2000.
- Devereux, G. De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento, ed. SXXI, México, 1982.
- Díaz Polanco, H., “Perspectivas de autonomía regional” VIII capítulo de Autonomía Regional. La autodeterminación de los pueblos indios. ed. SXXI, México, 2006.
 _____ El indigenismo: de la integración a la autonomía, El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y Latino (1300-2000), SXXI, 2009.

- Durkheim, E. Educación y Pedagogía, ensayos y controversias, ed. Losada, Buenos Aires, 1998.
- Dussel, E., Mendieta, E. Bohórquez, C. El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y Latino (1300-2000), SXXI, 2009.
- _____ Hacia una filosofía de la liberación Latinoamericana, ed. Buenos Aires, 1973.
- _____ Temas de filosofía-contemporánea, Sudamericana, ed. Buenos Aires, 1971.
- El Kilombo Intergaláctico, sin referente: Una entrevista con el Subcomandante Marcos, ed. Paper Boat, Press, P.O. Box 2103, 2010.
- Estébanes, J. La geografía hoy, un reto educativo en el marco de la reforma educativa, Grupo de Didáctica de la Geografía AGE, III Jornadas de didáctica de la geografía, Universidad Complutense, Madrid, 1996.
- Estermann, J. La filosofía quechua, en El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y Latino (1300-2000), SXXI, 2009.
- Esteva, G. "Sentido y alcances de la lucha por la autonomía", en Tierra y Libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas. México. CIESAS, México, 2002.
- Florescano, E. Memoria Mexicana, FCE, México, 2010.
- Fierro, C., Carbajal, P., "El docente y los valores desde su práctica", Revista Mapas, México, Febrero-Junio 2003. S/paginado.
- Foucault, M., Discurso y Verdad en la antigua Grecia, ed. SXXI, México, 2002.
- _____ Tecnologías del Yo, Paidós, México, 2000.
- _____ Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión, ed. SXXI, México, 1976.
- Freud, S., Psicología colectiva y análisis del yo, ed. Biblioteca Nueva, Vol. I, Argentina, 1978.
- Gadamer, H.G., Verdad y Método, Vol. III, ed. Sígueme, Salamanca, 1994.
- _____ Artes y verdad en la palabra, ed. Paidós, Barcelona, 1988.
- Galeano, E. Venas de América Latina, S XXI, México, 2002.
- García, Canclini, N., "Políticas culturales: de las identidades nacionales al espacio latinoamericano" En: Las industrias culturales en la integración Latinoamericana, ed. Grijalbo, México, 1999.
- Garzón Valdez, E., "El problema ético de las minorías étnicas" en Ética y Diversidad Cultural (comp. León Olivé), FCE, México, 2004.
- Giddens, A., "Tiempo, espacio y regionalización", capítulo 3 de La Constitución de la sociedad, ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1995a.
- _____ Política, sociología y teoría social: reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo, ed. Paidós, Barcelona, 1995b.
- _____ Modernidad e identidad del yo, ed. Península, Barcelona, 1993.
- _____ Acción Estructura, Paidos, Barcelona, 1986.
- Giménez, G. Cultura, territorio y migraciones; aproximaciones teóricas, Alteridades II (22), México, D.F., 1996.
- Ginsburg, L. "Significado del Término "región", Revista Mexicana de Sociología, vol.20. No.3, México, 1958.

Giroux, H. Teoría y Resistencia en Educación, ed. SXXI, México, 2003.

_____. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos, Ed. Era, No.44, México, 1985.

Goffman, E. Marco de Análisis, ed. Harper&Row, Nueva York, 1988.

Gómez, H. La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia, Revista Pueblos y Fronteras (junio/noviembre), pueblos y fronteras.unam.mx/a11n11/art_09h, 2010.

Gómez, M. "Copla: la violencia viene de otro lado", La jornada, México 11 mayo, 2010.

González, M. Al Otro Mundo, Chiapas, ed. Lito Balúm Canan, México, 2010.

Guattari, F. Caosmosis, ed. Manantial, Argentina, 1986.

Guerrero, G. Reformas Educativas, Discursos, Prácticas y Subjetividades, ed. Funda p Educación, Querétaro, México, 2008.

Habermas, J. Teoría de la acción comunicativa, ed. Barcelona, Madrid, 1992.

Hans, P.M., *et.al.*, La trampa de la globalización, el ataque contra la democracia y el bienestar, ed. Taurus, México, 1999.

Harnecker, M. Conceptos elementales del materialismo histórico, SXXI, México, 2000.

Hernández, G. "De la educación indígena tradicional a la educación bilingüe". Revista Bicultura América Indígena, No.37, Vol.2, México, 1979.

Hernández, J. Astillero, La Jornada, México, 23 diciembre, 2009.

Hegel, G.W.F., Fenomenología del Espíritu, ed. FCE, México, 1978.

Hirsh, A. Educación y Burocracia, la organización universitaria, ed. Gernika, México, 1977.

Ibañez, J. Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social, Siglo XXI, Madrid, 1985.

Ibarra, J. Los espacios del poder del grupo Atlacomulco, tesis doctoral, UNAM, México, 2004.

Illich, I. Obras reunidas I, FCE, México, 2006.

Innis, H., Mc Luhan, M. Imperio y comunicación, ed. Trota, España, 2000.

Kaltmeier, O. "El subalterno está omnipresente: la construcción del poder y el saber en el análisis de constelaciones", ponencia en el Seminario internacional: Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural, Agosto, SCLC, 2010.

Kindgard, A. "Historia regional, regionalidad y cultura: sobre la incorporación de la variable cultural en la definición de regiones", en Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Julio, No.24, San Salvador de Jujuy, 2004.

Kunh, T., La estructura de las revoluciones científicas México, ed. FCE, 1975.

_____. Segundos pensamientos sobre paradigmas, Madrid. Ed. Tecnos, 1978.

Lacan, J. Posición del inconsciente. Escritos Vol.2, ed. SXXI, México, 1998.

Lapassade, G. Grupos, organizaciones, instituciones, ed. Gauthier Villard, París, 1977.

Latapí Sarre, P. Tiempo educativo mexicano, Tomos VI,VII. Universidad Autónoma de Aguascalientes/Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1996.

- Lenkersdorf, C. La filosofía tojolabal en El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y Latino (1300-2000), SXXI, 2009.
- López, J. A. La globalización neoliberal en Chiapas, ed. Universidad Autónoma de Chiapas, México, 2007.
- López, M.A. Encuentros en los senderos de Abya Yala, ed. ABYAYALA, Q. Ecuador, 2004.
- Lores, A. Ma. Del Rosario, Psiquismo, transdisciplina y transdisciplinariedad, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, CONICET, Buenos Aires Argentina, 2005.
- Lourau, R. El Análisis Institucional, ed. Amorrortu, Buenos Aires Argentina, 1984.
- Magaña, J. Cosas de la antropología...debate en torno al concepto de cultura, Anuario IX, IEI, UNACH, Tuxtla, G. Chiapas, México, 2002.
- Marín, G. Historia verdadera del México profundo, CEACM ediciones, México, 2001.
- Martí, J. en prólogo a "El Poema del Niágara" de Juan Antonio Pérez Bonalde, Nueva York, en 1882, reproducido en la Revista de Cuba, tomo XIV, 1883. En Obras Completas. Tomo 7. pp 223 a 238 y se reimprime 2006.
- Mattiace, S. L. "Una nueva idea de nación: autonomía indígena en México", en Tierra y Libertad y Autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas, CIESAS, México, 2002.
- Mead, G. Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social, ed. Paidós, España, 1976.
- Médiz, A. El libro del Chilán Balam de Chumayel, ed. FCE, México, 2002.
- Mc Cayley, B. "Los estudios territoriales de la OCDE: la región Mesoamericana: el sureste de México y América Central", informe de la OCDE, 2006.
- Mier, R., "La antropología ante el psicoanálisis: las iluminaciones tangenciales" en Antropología y psicoanálisis, Revista Cuicuilco, vol. 7, No. 18, enero-abril, México, 2000.
- Mignolo, W. Desobediencia Epistémica, pensamiento independiente y libertad decolonial, ed. CIDECI-Unitierra, San Cristobal de las Casas, Chiapas, México, 2010.
- _____ El pensamiento decolonial, desprendimiento y apertura, en El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y Latino (1300-2000), SXXI, 2009.
- _____ La revolución teórica del zapatismo y pensamiento decolonial, ed. CIDEI-Unitierra, San Cristobal de las Casas, Chiapas, México, 2007a.
- _____ La idea de América Latina, ed. Gedisa, Barcelona, 2007b.
- Miguel, P., "Estado Fallido", La Jornada, México, 20 enero 2009.
- Millonschik, C. "Transdisciplina", Simposio de AP de BA, sobre "Resistencia", Brasil, 1987.
- Morley, D., Curran, J., y Vakerndine, v. Estudios culturales y de comunicación, ed. Paidos, Barcelona, 1998.
- Morin, E. "Inter-poli-trans-disciplinariedad", anexo 2 de La mente bien ordenada, ed. Seix barral, Barcelona, 2004.

- _____ Mis Demonios, Barcelona. Editorial Kairós, Barcelona, 1995a
- _____ Sociología, Editorial Tecnos. Madrid. 1995b
- _____ Introducción al pensamiento complejo, Editorial Gedisa, Barcelona, 1994.
- _____ El Método IV, Las ideas, Editorial Cátedra, Madrid, 1992.
- _____ El Método II, La vida de la vida. Editorial Cátedra, Madrid, 1983.
- Mouffe, Ch. La paradoja democrática, ed. Gedisa, México, 2003.
- Muñoz, G. 20 y 10 el fuego y la palabra, ed. La jornada, México, 2003.
- O’Gorman, E. Historia de las divisiones territoriales de México ed. Porrúa, México, 1994.
- Ornelas, C. El sistema educativo mexicano, la transición del fin de siglo, ed. FCE, México, 1995.
- Osorno, D., Martínez, J.L. País de muertos, crónicas contra la impunidad, ed. Debate, México, 2011.
- Páez Díaz de León, L. La Escuela de Frankfurt, Teoría crítica de la sociedad ensayos y textos, ed. UNAM, México, 2001.
- _____ Vertientes Contemporáneas del Pensamiento Social Francés, ensayos y textos, ed. UNAM, México, 2002.
- Palacios, J. La cuestión escolar, críticas y alternativas, ed. Fontamara, México, 1999.
- Palacios, J. J., “El concepto de la región: dimensión espacial de los procesos sociales”, en Revista Iberoamericana de Planificación, XVII:66. pp 56-58 ,1983.
- Palerm, A. Historia de la etnología I, los precursores, ed. Universidad Iberoamericana, México, 2006.
- Peña, G. de la, “La región visiones antropológicas”, en Serrano Álvarez, Pablo (coord.) Pasado, presente y futuro de la historiografía regional de México: UNAM-IIH, México, 1998.
- Pañalver, L. Transdisciplina y pensamiento complejo en la educación Básica, UPEL-Consejo Universitario, Venezuela, 1998.
- Pierce, Ch. Lecciones sobre el pragmatismo, ed. Aguilar, Madrid, 1978.
- Pincemín, S., Magaña, J. Cultura y patrimonio en estudios regionales, Memorias del 3er coloquio de estudios regionales, Doctorado en estudios regionales, UNACH. Enero, 2011, Tuxtla, G. Chiapas, México.
- Pichón-Riviere Psicología de la vida cotidiana, ed. Nueva Visión, Argentina, 1995.
- Piñón, R. “Corrientes teóricas en el devenir económico de América Latina”, primera parte de La Economía global e integración regional: las experiencias de América Latina y la Unión Europea. UNAM, México, 2005.
- Pipitone, U. “Introducción” de Ciudades, naciones, regiones. FCE, México, 2003.
- Quijano, A. “El movimiento indígena y las cuestiones pendientes en América Latina” en Socialism and Democracy, Vol. 19, Num. 3, Routledge, Nueva York, Noviembre, 2005.

Quijano, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad, Perú indígena, ed. Tercer mundo, Quito, 1992.

Raffestín, C. Por una geografía del poder, Libros y técnicas, París, 1980.

Regillo, R., Barbero, J.M., Rincón, O., Bonilla, J. Entre miedos y goces, comunicación, vida pública y ciudadanías, ed. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2006.

Riveiro, S. “Freno a la geoingeniería”, La Jornada, México, 22 mayo, 2010.

Rodríguez, S. La crisis del poder y nosotr@s, ed. Rebeldía, México, 2010.

Rofman, A.B. Dependencia: estructura de poder y formación regional en América Latina, SXXI, México, 1984.

Rosales, R., “Geografía Económica”, capítulo 5 del Tratado de Geografía Humana de Hiernaux Daniel y Alicia Lindón, Anthropos-UAM. México, 2002.

Rousseau, J. Discurso sobre el origen y fundamentos de la desigualdad entre los hombres, en Discursos a la academia de Dijon, ed. Paulinas, Madrid, 1977.

Ritzer, G., Teoría sociológica moderna, ed. Mc Graw Hill, España, 2002.

Rivera, C. “Expresiones del cristianismo en Chiapas”, Pueblos y fronteras No. 1 UNAM, CIESAS_Surestete, México, 2001.

Sánchez, J.E. La geografía y el espacio social del poder, SXXI, Madrid, 1992.

Santos, Boaventura de Sousa. Refundación del Estado en América Latina, perspectivas de una epistemología del sur, ed. SXXI, México, 2010.

_____ Una epistemología del sur, ed. SXXI, México, 2009.

_____ La crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia, para un nuevo sentido común, Cortez editora, Sao Paolo, 2000.

_____ Globalización y ciencias sociales, Cortez Editora, Sao Paolo, 2002.

_____ Producir para vivir: los caminos de producción no capitalista, Cortez Editora, Sao Paolo, 2002.

_____ Introducción a la ciencias posmoderna, Graal, Río de Janeiro, 1989.

Santos, M. Geografía y economía urbanas en los países subdesarrollados, Oikostu, Barcelona, 2000.

Serrat, J.M. Palabras hechas canciones, el sur también existe, ed. Santillana, México, 2007.

Solís, N.L. Zuñiga, J., Galindo, M.S., González, M.A. La filosofía de la liberación en: El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y Latino (1300-2000), SXXI, 2009.

Tenti Fanfani, E. “Mirar la escuela desde afuera” en Nuevos temas de la agenda política educativa. IPE. S XXI. Editores Argentina, 2008.

_____ Socialización, IPE. Buenos Aires, 2002.

Ther, F. “Complejidad territorial y sustentabilidad: notas para una epistemología de los estudios territoriales”, avances de investigación realizada en la Universidad de Los Lagos Chile, presentados en el Coloquio Internacional de “Desarrollo local: perspectivas, teorías, metodologías y experiencias de investigación” UAM-I, México, 2005.

- Thomas, W. Conductismo social y personalidad, Paidós, España, 1979.
- Toral, R. Investigación y Conocimiento, ed. FundapEducación, Qro. México, 2006.
- Torres, J.M. “Las identidades de los ganaderos en Chiapas”, Memorias de 1er coloquio de Estudios Regionales, de la UNACH, Tuxtla, G. Chiapas, 2009
- Touraine, A. La Sociedad Multicultural, ed. FCE, México, 1997.
- Touriñan, J.M. Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal, ed. Trilla, México, 1992.
- Vasconcelos, J. Memorias I, Ulises Criollo. La tormenta. FCE, México, 1984.
- Ursua, N. Filosofía crítica de las ciencias humanas y sociales, Historia, metodología y fundamentación científica, ed. Filosofía y Cultura Contemporánea, México, 2005.
- Villoro, L. “Aproximaciones a una ética de la cultura”, en Ética y Diversidad Cultural, (comp. León Olivé), FCE, México, 2004.
- Walsh, C. Desde Abya Yala, temas de interculturalidad crítica, ed. CIDECL, UniTierra, SCLC, 2009.
- Wallerstein, I. Universalismo europeo, el discurso del poder, SXXI, México, 2007.
- _____ El eurocentrismo y sus avatares, SXXI, Madrid, 2001.
- _____ El moderno sistema mundial, SXXI, México, 1998.
- Weber, M. Economía y sociedad, FCE, México, 1986.
- _____ Qué es la burocracia, Dopesa, Madrid, 1978.
- Zapata, J., Toral, R. La educación para pensar-se, FundapEducación, Qro. México, 2008.
- _____ Poiesis Educativa, ed. Fundap Educación, Qro. México, 2003.
- Zea, L. El positivismo en México, nacimiento, apego y decadencia, FCE, México, 1980.
- Zuñiga, M.J. La filosofía de la pedagogía en El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y Latino (1300-2000), SXXI, 2009.

Otros documentos consultados

- De calendarios y geografías I, Los calendarios según Don Durito de la Lacandona, Revista Rebeldía, Año 8, No.73, 2010.
- Dussel, E. Entrevista: El pensamiento filosófico latinoamericano, del caribe y “latino” 1300-2000) CNN, 7 abril 2010
- Enciclopedia de Educación, Océano, España, 2004.
- Mançano, B. Conferencia “El MST, Gobierno de Lula y agronegocio: territorios en disputa, 24 junio 2010.
- Memorias del 1er. Congreso de Pobreza, Migración y Desarrollo. San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Abril, 2009.
- Memorias del 1er, 2º y 3er coloquios de Estudios Regionales, UNACH, 2009, 2010 y 2011.
- Ojarasca, en La Jornada, mayo y junio de 2010.

Robinson, W. Memorias del Taller Crisis del neoliberalismo y la globalización, 13-15 septiembre, 2010.

Perspectiva estadística, Chiapas, 2007.

CONAPO, censo de población y vivienda 2000, 2007.

Censo INEGI 2006-2010

INEGI II, Conteo de población y vivienda, 2005.

INI, Atlas de las lenguas indígenas de México, 1996.

Serrat, J.-Sabina, J. Algo personal, en “Dos pájaros de un tiro”, Madrid, 2007.

www.inmotionmagazine.com

www.razonypalabra.org.mx

www.edgarmorin.org

www.multidiversidadreal.org

www.ocde.org/documentprint/0,3455,es_26288966

www.ax/sof/logic.com/artman/publish/article_60762 “El sindicato de trabajadores electricistas contra el Presidente Calderón: clase, lucha, la represión y el surgimiento del narco-poder” Petras, J. 2010.

www.mcluhan.utoronto/blogger

www.chiapas.gob.mx Portal de gobierno del estado, 2008, Chiapas.

www.mundochiapas.com

www.taringa.net Chomsky sobre el levantamiento zapatista del 94, 2006.

www.tiempo.com.mx

www.jornada.unam.mx “Fascistas acciones de Calderón contra trabajadores: sindicatos” Muñoz, P. 2010.

_____”La cara del fascismo en México” López y Rivas, 2008.

www.letra.org “El imperio del consumo” Galeano, E. 2008.

www.bibliotecavirtual.clacso.org/ar/libros/mexico/xochimil/mier/htm

www.impreso.com Mileno, 2010.