

# DISCURSO Y COSMOGONÍA MIXE EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO EDUCATIVO: EL CASO DE LAS IES MIXES

SONIA COMBONI SALINAS Y JOSÉ MANUEL JUÁREZ NUÑEZ

Los autores son profesores investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, de la División de Ciencias Sociales y Humanidades del Departamento de Relaciones Sociales.

Correo-e: sonia.comboni@gmail.com y jjuarez@correo.xoc.uam.mx

36

## Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar el pensamiento mixe en su discurso pedagógico como base de la construcción de las instituciones educativas que se gestan en su territorio. La escuela en el mundo mixe se visualiza como un espacio de disputas y tensiones por los sentidos y contenidos de su enseñanza, por la vocación civilizatoria y castellanizante de la educación oficial, en contraste con una educación integral comunitaria reforzada por la visión de una educación para la vida bajo la pedagogía del aprender haciendo.

Lo que los indígenas proponen es construir un proyecto intercultural como algo que se construye en un diálogo equivalente entre culturas.

El proyecto educativo diseña un currículo para educación superior, proponiendo fortalecer la cultura mixe en un proyecto intercultural, característica que justifica por qué quieren seguir siendo lo que son y les interesa conservar su cultura, haciendo de la escuela un laboratorio social.

## Palabras Clave

Proyecto educativo, educación indígena, mixes, educación intercultural, educación superior.

## Abstract

The aim of this paper is to analyse the mixe's pedagogical discourse as the basis for the construction of educational institutions which are born in its territory. School worldwide mixe is displayed as a space of tensions and disputes because of its senses and of his homogenizing and general spanishing teaching vocation contents of the official education, in contrast to a community comprehensive education, reinforced by the vision of education for life under the pedagogy of learning making. What indigenous peoples propose is to build an intercultural project as something to be made in an equal dialogue between cultures. The educational project designed a curriculum for higher education, proposing to strengthen culture mixe and no mixe in an intercultural project, characteristics that justifies why they want to continue their own ways of being.

## Keywords

Project education, indigenous education, mixes, intercultural education and higher education.

El objetivo de este artículo es analizar el pensamiento mixe en su discurso pedagógico como base de la construcción de las instituciones educativas que se gestan en su territorio. La dinámica de reinención del indígena y renovación de sus discursos de lucha y resistencia se dan en el marco de las nuevas formas de construcción de los discursos hegemónicos de la cultura mestiza, en una búsqueda por fortalecer su vigencia y asimilar a la otredad a partir de nuevas formas neo-colonizadoras.

En este marco conflictivo la cultura se ve como algo negociado cuyos intereses están determinados por los significados que otorgan sentido desde diversas posiciones de poder. En esta negociación están presentes dos fuerzas, la revitalización cultural y la reestructuración del Estado en el marco de la globalización. En este marco partimos de las siguientes preguntas: ¿qué es el pensamiento mixe? y ¿desde dónde construye su pensamiento pedagógico? ¿Cómo surge la idea de la construcción de la Universidad Cempoalteptl? Las cuales nos permitirán insertarnos en el panorama de los proyectos de construcción de las universidades interculturales y en este caso, el de la Universidad Mixe en específico.

La escuela en el mundo mixe se visualiza como un espacio de disputas y tensiones por los sentidos y contenidos de su enseñanza y por la vocación civilizatoria y castellanizante de la educación oficial. En contraste con la percepción de una educación integral comunitaria reforzada por la formación escolar en una educación para la vida bajo la pedagogía del aprender haciendo.

En este contexto, en torno a la escuela se construyen espacios de poder en tensión por los significados. Una vez que, tanto dominante, como dominado enfocan sus intereses en ella, ambos entran en confrontación y abren los campos que desenmascaran el poder y se ponen en juego significados de manipulación, chantaje y engaño. De esta manera los pueblos indígenas han sido desplazados de sus formas de vida, dado que el pensamiento occidental se asume como modelo único civilizatorio.

Lo que los indígenas proponen es construir un proyecto intercultural. Bajo este panorama hay dos propuestas de desarrollo; una que se basa en cómo las culturas

entienden su mundo y su incorporación al ritmo de sus necesidades; y otra que se da por la vía de la imposición de una cultura ajena que promueve el Estado y violenta sus formas de vida.

Por lo que el problema fundamental de la interculturalidad ya no está en la forma de cómo entendemos la existencia de muchas culturas, sino en la forma de cómo hacer para que una cultura pueda emitir códigos que sean entendibles para la otra cultura

La interculturalidad es el diálogo horizontal, o equivalente entre culturas. No se trata de la imposición de ciertas concepciones y prácticas enmascaradas en la naturalización de una forma de ver y saber en el mundo. La interculturalidad se debe dar en una relación simétrica, empezando por reconocer la condición cultural de igualdad de oportunidades frente a los otros, buscando la comprensión y el respeto de las diferencias en un proceso de mutuas construcciones de un espacio diferencial reorganizado y caracterizado por tensiones y acuerdos dialógicos en el tiempo. La interculturalidad es algo que se construye cada día por voluntad de las personas y de todos los individuos.

En el campo de la educación, la interculturalidad debe construirse desde lo local, desde las perspectivas simbólicas y cognitivas de los propios pueblos, desde sus mundos de vida y cosmogonías. "La interculturalidad en la educación significa hacerse cargo de la pluralidad cultural y lingüística del país con el fin de aprovecharlas como recurso pedagógico" (Comboni y Juárez, 2001).

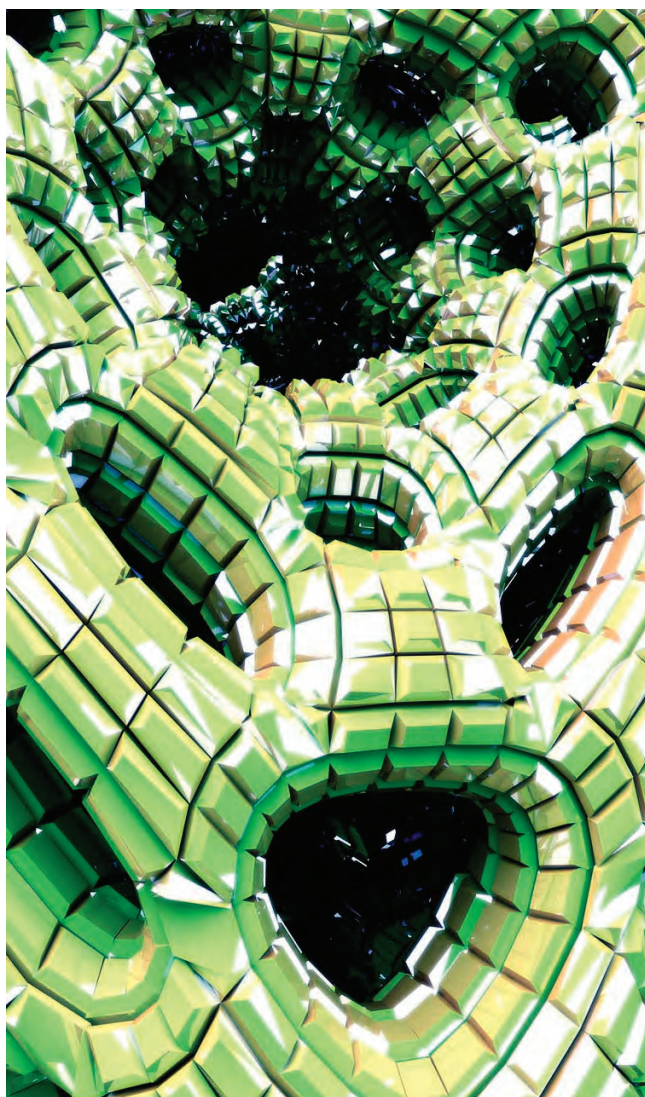
Aún no se ha aceptado que los pueblos originarios demanden una educación que emerja de su historia y de su mundo de vida para resolver las asimetrías caracterizadas por la exclusión, la negación y la invisibilidad. No se ha aceptado que para los indígenas es estratégica la educación porque con ella "apuntan a reconstruir retrospectivamente un pasado ajustado a las necesidades de un presente" (Bourdieu, 1996:137).

La política asimilacionista en educación ha puesto el énfasis en reconstruir a la educación, y en este sentido a la escuela, en todos sus niveles y formas desde una mirada más autónoma, y hasta, podríamos decir libertaria,

sin llegar aún a discutir sobre lo que esto implicaría en la educación mexicana, más bien la mirada se pone sobre la escuela intercultural que constituye la columna vertebral de la discusión actual del pueblo mixe. Pero, evidentemente, el problema es amplio y complejo, ya que en esta discusión se reconstituyen de una manera muy especial las relaciones de poder, cuyo centro de disputa es desde donde se construye o se puede construir a la educación diferenciada, si simplemente como una nueva versión de una educación técnica y especialidad para una visión del desarrollo del campo y del concepto de campesino-indígena, o una educación que responda a los verdaderos sentidos integrales de una cultura y de formas y mundos de vida distintos en diálogo con los conocimientos y tecnologías “modernas”. Ello hace ver que el proyecto de la interculturalidad es un proceso cuya complejidad va más allá de las carencias propias de un sistema educativo que nació caduco, empobrecido y autista.

La política educativa asimilatoria tiene sus orígenes en los mismos procesos de colonización y posteriormente se profundizaron en los años de construcción de la República, posterior a la independencia, donde la idea de nación se construyó como un reflejo de la concepción de nación homogénea, igualitaria y fraterna al estilo europeo. La tarea de homogeneización de la nación le fue otorgada a la escuela, bajo el influjo de las corrientes de pensamiento

dominantes de la época en las cuales se veía como único camino la occidentalización y castellanización como única vía hacia el desarrollo y el crecimiento del país. En este sentido, desde el punto de vista educativo, subyacía una noción de cultura científica inserta en un marco evolutivo, pues se veía a los pueblos indígenas fincados en “etapas de desarrollo o de evolución progresiva, de una situación o estado simple o salvaje hacia uno más evolucionado o civilizado, siendo cada una de estas etapas el resulta-



do de la historia anterior” (Thompson, 2006:192). Más adelante se va manejando el concepto de aculturación como una idea de movilidad cultural; proceso en que el indígena deja de serlo y pasa a ser mestizo. Se trataba entonces de una forma específica de explicar los pasos que llevaron al indígena del salvajismo a la vida civilizada. Esta lectura de la realidad, que prevalece en el discurso y estructura del sistema educativo de manera implícita prácticamente hasta nuestros días, sólo con algunos cambios incorporados a la discusión sobre todo por Aguirre Beltrán, entre otros, que proponen un abordaje más integral, y que permiten visualizar el proceso de aculturación, sobretudo, a partir del último cuarto del

siglo XX como un proceso de integración socio-cultural a la nación.

Por lo anterior podemos decir que existe una revitalización del indigenismo que los teóricos y los mismos indígenas definen como la reinención del indígena demandante de una ciudadanía, pero a la vez, “la eclosión

de la etnicidad se inscribe en un proceso íntimamente vinculado con el Estado, en el marco de las políticas indigenistas" (González, 2006, 23). Como proceso histórico, el indigenismo actúa en relación con el Estado y no son comunes las experiencias de las construcciones autonómicas porque la mayoría de los pueblos encausan sus acciones dentro de la estructura del Estado como principal benefactor, que premia o castiga en función de sus necesidades de construcción del poder y la autoridad y del control de los movimientos sociales, es decir del Estado que reorganiza sus visiones en sentido de "vigilar y castigar" (Foucault, 1991).

En el fondo de esta concepción, el Estado es dominante y se apropia de los proyectos de los pueblos para hacerlos suyos y regresarlos a las comunidades a través de acciones que lo legitiman dándole el carácter de "realidad objetivamente válida y disponible" (Berger, 2006:55). Lo que nos lleva a demostrar la dificultad existente entre indígenas y no indígenas cuando se quiere operar una idea en común puesto que se parte de campos culturales diferentes. En otras palabras, "todas las sociedades se presentan como espacios sociales... Principio que no es más que la estructura de la distribución de las formas de poder o de las especies de capital eficientes en el universo social considerado y que por lo tanto varían según los lugares y los momentos" (Bourdieu, 2007:48-49). Así se explica que en la actualidad varias acciones interculturales que funcionan como códigos que se imponen a las experiencias de las personas y le otorgan un sentido a la acción más acorde a los intereses del Estado que a las necesidades de los pueblos.

Aquí la verdad va a convertirse en campos de disputa por el poder porque se funda en significados que encarnan al poder simbólico. Por eso es que ahora los indios ya demandan ser tomados en cuenta y lo hacen porque se saben detentores de un conocimiento y un poder que debe ser considerado al momento en que se organiza la vida de la sociedad nacional. Lo que busca el indio es ser considerado como sujeto capaz de opinar sobre su futuro y no como objeto instrumental de las instituciones mestizas. Pero no se ha dicho que los indios quieran dejar

de pertenecer a la sociedad nacional, por el contrario, con la demanda del EZLN de "no más un Estado político sin considerar la participación de sus pueblos indígenas", lo que están diciendo es que buscan una incorporación a la sociedad nacional, pero en conjunto con sus saberes, porque "el ser humano no puede comprenderse como algo cerrado en sí mismo" (Berger, 2006:16).

Al no haber respuestas, los pueblos indígenas han desarrollado resistencias a veces pasivas a veces activas, pero siempre resistiendo a la desaparición y buscando la igualdad de derechos en un marco de respeto frente a la sociedad nacional.

Al indígena se le sigue tratando como adolescente o persona pobre y dogmática que no camina hacia el progreso, hacia el desarrollo que conviene al proyecto de desarrollo nacional.

Ésta ha sido la tónica que ha imperado sobre los pueblos originarios a partir de la conquista de América y se ha proyectado a través de las instituciones educativas dejando en duda la función liberadora de la educación y proliferando las formas de violencia simbólica sobre lo autóctono. El síntoma principal es que la educación ha entrado en crisis y el sentido de humanidad también ha llegado al límite. Esta "crisis de la educación es estructural: pedagógica, epistemológica, socio-política y mucho más; es también ontológica" (Mazorco, 2010: 1).

En esta crisis el aprender a aprender aparece como otro fundamentalismo cognitivo frente al fracasado conductismo de corte positivista, criticado por su estilo manipulador de conductas, formador de sujetos reproductivos, acrílicos, pasivos y disciplinados que siguen la lógica de la reproducción del sistema que los domina. Sin embargo, bajo su tónica subjetivista y liberadora, el constructivismo es también tecnocrático y responde al modelo de ser humano que mejor se ajusta al modelo neoliberal.

### **El discurso educativo de los mixes**

Para los mixes, el referente del potencial de todo individuo es un concepto poco desarrollado que se denomina

wejënkajën. Se supone que la energía está dentro del ser, pero se requiere del impulso educativo para que esa fuerza se potencie y el individuo empiece a caminar solo. Wejënkajën es un elemento presente en la vida comunitaria más profundizado en Tlahuitoltepec que en otras localidades y tiene peso cuando se habla de la escuela mixe porque implica vivir, ser, hacer y aprender. Wejën significa despabilar, despertar, pero kajën quiere decir desenredar o desenvolver algo. A partir de este concepto se concibe que "la escuela debiera servir de espacio de reflexión y de análisis, sobre la vida en comunidad" (Vargas y Vargas 2008:6). Las partes que conforman este concepto son las prácticas que marcan la identidad de la persona en el ambiente comunitario como son: el trabajo organizado, el respeto a la madre tierra, y la interrelación social.

Los mixes asumen que todos los pueblos tienen una historia y una filosofía propia en torno a la vida, la muerte, lo desconocido y la educación como una manera particular de explicar el mundo y actuar en él. Esta forma de pensar y sus cosmovisiones expresan el papel de una escuela comprometida con el reforzamiento de los referentes culturales propios. La idea de educación mixe integra el aprendizaje que el individuo adquiere en familia, comunidad y lo complementa con el proceso de formación escolar. Juntando ambas "se busca una educación integral que contemple al individuo como sujeto y como miembro de la comunidad" (Comboni y Juárez et al, 2005).

Vargas y Vargas (2008) plantean que el wejënkajën se da por etapas y depende de la experiencia del individuo. En cada etapa se da un proceso de fortalecimiento de las dimensiones del wejën y es el camino obligado del ser desde que nace hasta su muerte.

La primera etapa tiene que ver con el desarrollo psicosocial y biológico del individuo (humano-pueblo) y conforma la dimensión *Ya`jkën; Majäy`äjten* (ser tierno), *Mutsk`ajten* (ser pequeño), *Mëj`äjten* (ser grande) y *Majäy`äjten* (ser muy grande), en ellas el ser adquiere su desarrollo físico y alcanza una madurez biológica. Cada etapa es distinta de la anterior y en cada una se transforma el ser en un ente que va de la inmadurez a la madurez,

en el proceso va aprendiendo comportamientos y adquiriendo conocimientos.

La dimensión *Wënmää`ny* está relacionada con el desarrollo de la mente, del pensamiento y de los conocimientos; desde que es tierno, hasta que es muy grande, el individuo adquiere valores y creencias que permean de la comunidad. El ser pequeño es receptor de todo conocimiento y aprende procesos o mecanismos de solución de conflictos. En la etapa madura los valores de la comunidad se inscriben en el ser y le dan una identidad sólida. En la etapa de consolidación de valores, el ser empieza a ejercitar esos saberes y a transformar a su comunidad desde su práctica.

La dimensión *Jää`wën* es importante porque trata del desarrollo emocional y espiritual de los mixes. En cada etapa se adquiere un fortalecimiento de esta dimensión particular ya que el ser se puede ubicar en cada subetapa; *Yii`nëm* (muy poco desarrollado el aspecto emocional), *Waanë* (poco desarrollado), *Mëjk* (desarrollado) y *Kajaa* (desarrollo pleno).

Las dimensiones mencionadas en cada una de sus etapas forman relaciones de aprendizajes en las que se da el *wejën* y a su vez explican el desarrollo del humano-pueblo y sirven de referencia para establecer las relaciones con las dualidades de la tierra-vida poniendo las bases del trabajo comunitario sin remuneración, llamado trabajo-tequio.

Cuando el humano-pueblo reflexiona en torno a su realidad emerge el *Ëjxpëjktääjkjotp* que da vida a una forma pedagógica que refiere a la estructura educativa del pueblo. Este concepto apunta a una estructura física: docentes y aprendices. "En este espacio se da el proceso de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de la mente del humano pueblo" (Vargas y Vargas, 2008:97). Desde este espacio hay una reflexión profunda sobre el concepto de ciencia que no siempre es acorde a su realidad. Aquí hay una exteriorización del ser en el sentido que lo propone Berger (2006) puesto que el humano-pueblo se obliga a explicar su cosmovisión educativa con elementos y conceptos de occidente que ya han sido interiorizados, es decir in-corporados en su vida y expresión cotidiana.

Esta concepción de educación, según los mixes, se contrapone a la formación en la escuela oficial, que perciben como contraria a sus necesidades ya que está dirigida a profundizar en el castellano y conlleva el apego a valores nacionales-occidentales en perjuicio de su cultura. En la cosmogonía mixe no existe la escuela institucionalizada porque el humano-pueblo se forma en la vida cotidiana dando soluciones inmediatas a los problemas complejos favoreciendo el vivir la vida plena. Así se ponen las bases de la educación empírica que parte de los conceptos duales que se interrelacionan: tierra-vida (*näxwiiny-jujkäjtën*), trabajo-tequio (*tunmujkën-amukkëtunk*), humano-pueblo (*käjpjää`y-äjtën*): son tres vertientes en las que se forma el individuo.

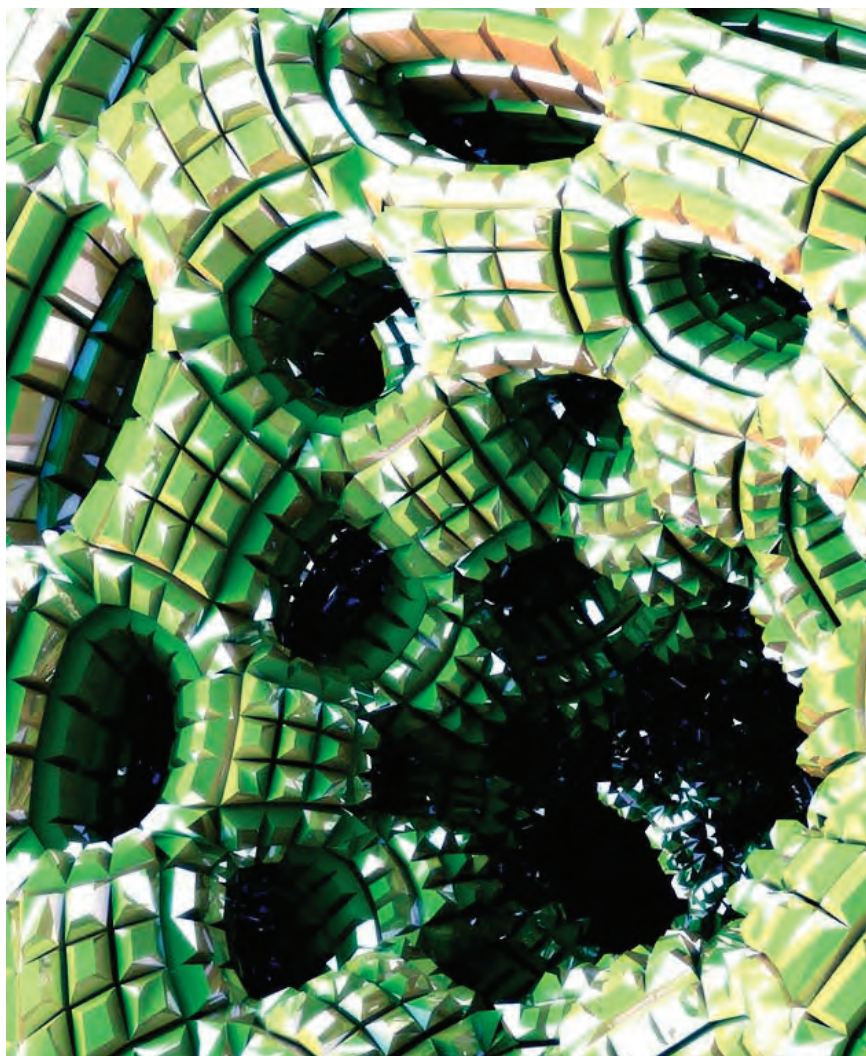
La dualidad tierra-vida implica la existencia en la tierra porque ésta hace crecer los alimentos que consumimos. La vida no se vive en ningún otro lado, sólo en la tierra, a ella pertenecemos y por eso es considerada nuestra madre (BICAP, 2001); es nuestro territorio temporal y no podemos desligarnos porque en ella está enterrado nuestro ombligo y cuando morimos nos cobija.

El trabajo-tequio es una dualidad que implica la transformación del ser a través de su práctica. El trabajo es el desgaste de energías necesario para solucionar un problema que afecta a todos, por eso se llama tequio; la gente lo hace porque obtiene un beneficio que en forma individual le sería imposible. El tequio aunque no es remunerado permite a las personas de una misma cultura encontrarse, generando el sentido de pertenencia a una identidad colectiva.

Por otro lado, el ser humano no está aislado, tiene vínculos con una familia, comunidad, pueblo, región, nación, tierra, universo. El ser humano

(*jää`y*) permite comprender que nada es de nadie, ni el aire, tierra, agua, bosques, la vida se genera desde la naturaleza y desde los otros que nos permiten ser. Todo es de todos en tanto se vive, todo permanece en la tierra cuando el alma migra. Lo humano trasciende, va del aquí al mañana cuando muere, por eso es importante conservar la unidad a través del habla (*käjpxën-matyääjkën*), fuente de socialización de la persona. En este proceso se asegura la existencia de las siguientes generaciones, reproduciendo la cultura. "El ser humano no es el único con sentimientos y lenguaje, es uno más entre todos los seres que viven en la naturaleza, expresan y captan sentimientos. La gran cualidad que tiene *jää`y* es sentir, reflexionar y expresar todo esto de los demás" (Robles y Cardozo, 2007).

Estas estructuras son el núcleo duro de la cultura que sostiene su forma de gobierno, sus prácticas ritua-



les, los sistemas de organización social, la lengua y las formas de trabajar la tierra en un marco de respeto a la comunidad y a la naturaleza con una relación basada en la armonía. Desde la cosmovisión mixe, la escuela como institución educativa es ajena a la comunidad, es una imposición mestiza que desarticula la organización comunitaria al tratar la formación de los jóvenes desde una perspectiva meramente racionalizante.

Dicen los mixes, “la educación que nosotros tenemos es la que enseña a nuestros hijos el deber del trabajo que beneficia a todos desde la más tierna edad” (Manifiesto al pueblo mixe, 1979). Dentro de este ámbito, el concepto de escuela mixe propone una educación que emerge de las prácticas culturales y tiene como objeto de estudio los fenómenos de la comunidad. La intención es hacer de la educación un instrumento de reflexión y análisis de la realidad que se vive en la comunidad. En la propuesta mixe, la familia y la comunidad son el corazón del proceso educativo, ya que es, a través de la comunicación, la observación, las relaciones personales, el ejemplo y la participación activa que los individuos aprenden.

### **El aprender haciendo y educar con el ejemplo en el proceso educativo mixe**

Los jóvenes indígenas aprenden haciendo, sus experiencias son extraídas de la realidad y de esa manera aprenden en la práctica. Aprender haciendo y aprender de la experiencia es el eje de la pedagogía mixe. Así cada una de las acciones se construye-reconstruye e incorpora a través de la experiencia directa y de esa manera se asegura la continuidad del saber cultural y el apego al territorio así como la identidad compartida.

Para los mixes, aprender haciendo es un acto creativo y productivo, no contemplativo: asumirse como actores de un proceso social; tomar conciencia que se es parte de una historia: de un territorio con ciertas particularidades propias, permite la transmisión, reconstrucción y reproducción de esa cultura, historia y cosmogonía.

### **Mundo de vida y el modelo de Universidad Mixe**

El pensamiento educativo mixe ha sido recuperado para diseñar un currículo en educación superior. Este currículo propone fortalecer la cultura mixe al recuperar lo mejor de la cultura mixe y no mixe para hacer un proyecto educativo intercultural. En este movimiento se han formado intelectuales quienes se han dado a la tarea de sistematizar las experiencias comunitarias, analizar las principales líneas pedagógicas que proyecta la cosmovisión mixe y de ese pensamiento indígena han construido un proyecto educativo empezando por el nivel medio superior llamado Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) en la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec, en los altos del territorio mixe, y luego llevado al nivel superior en un proyecto educativo llamado *Universidad Cempoaltépetl*, construido por los intelectuales de la misma comunidad, el cual aún no se ha concretado, convirtiéndose en un espacio de tensiones entre los diversos pueblos del territorio mixe.

El proyecto de la Universidad Cempoaltépetl surge de la reflexión acerca de la construcción y reconstrucción de la cultura mixe y de sus mundos de vida. Se trata de un espacio de razonamiento de la historia y la filosofía mixe que dé sentido a su proyecto educativo y permita la organización de espacios de comprensión y desarrollo comunitario.

Este proyecto entra en tensión en el terreno pantanoso de las relaciones de poder y de los intereses dominantes expresados en las políticas educativas estatales, siendo suplantado por la construcción de un instituto tecnológico a distancia. ¡Nada más diferente a lo que el pueblo mixe proponía!

En este proceso inferimos que las relaciones de poder tratan de invisibilizar el pensamiento educativo mixe, ya que todo proyecto debiera comenzar por conocer las estructuras del pensamiento pedagógico, “ámbito de la realidad, en el cual el hombre participa” (Schutz y Luckmann, 1973:25). Para evitar las incomprensiones todo

proyecto dirigido al desarrollo de los pueblos originarios debe tomar en cuenta su forma de entender la realidad. El proyecto educativo intercultural enfatiza ambas visiones para construir puntos de encuentro, donde unos y otros aportan lo mejor de sí.

Por lo tanto, si una escuela se propone educar para la interculturalidad, tiene que partir de los mundos de vida de las personas, pues si las obvia deja de ser una institución educadora que favorece la construcción de la interculturalidad.

### Discursos y prácticas en la educación mixe

El pensamiento mixe plantea la necesidad de profundizar en la interpretación de su discurso histórico, constituido por un conjunto de discursos genuinos; en contraposición al discurso oficial que aparenta favorecer a los indígenas, pero que en realidad les impide construir su proyecto de educación superior.

Dice Bernstein (1985) que el discurso “es la palabra que sale del yo y se dirige al otro”. Habermas (1989) lo entiende como “estructura de comunicación” o sea, como un vaciamiento del pensamiento del hombre al exterior para expresar algo dirigido a otros. Esta comunicación se envía para cruzar una frontera entre un individuo u otro. Se envía de un aquí hacia un ahí o de mí para tí. Esto es lo que Schutz y Luckmann llaman zona de operación, pues muchas veces los intereses propios no son los mismos para los otros. Y esto es lo que sucede en las concepciones educativas entre mixes y no mixes, pues son mundos de vida diferentes que no tienen los mismos códigos. Y cuando los sistemas de significados no son los mismos, las explicaciones de horizontes de objetos “pueden tomar direcciones en un todo diferentes” (Schutz y Luckmann, 1973:74).

Lo que los mixes buscan es la construcción de un mundo donde todos podamos actuar y comprendernos como si hubiéramos experimentado la realidad de un modo parecido y, en principio, aprendamos no sólo “que el mundo que hemos experimentado en común está socializado, sino también que el mundo que aún me

falta experimentar es, en principio, socializable” (Schutz y Luckmann, 1973:75). Estos significados están en el imaginario y son los que crean a los discursos, que según Thompson (2006) no es más que una “forma simbólica que expresa algo”. En definitiva, los discurso se basan en formas simbólicas para referirse “a un amplio campo de fenómenos significativos y este saber encarnado en las acciones remite a la existencia del estado de cosas, y “a la validez de normas” (Habermas, 1989:34). De aquí que el mundo mixe y no mixe, no es el mundo interpretado por todos sino por uno y cada uno de los actores que intervienen y tienen el mismo capital cultural. Esta idea nos remite tanto a la idea de capital cultural como a la de los campos culturales ya que frente a la diferencia se fundamenta la noción de espacio entendido como el “conjunto de posiciones distintas” (Bourdieu, 2007:16) tanto en espacios sociales como en estilos de vida y por tanto, cuando las experiencias son diferentes, habrá cuestionamientos y problemas a resolver.

Ésta es una característica del pensamiento educativo mixe que justifica por qué quieren seguir siendo lo que son y les interesa conservar su cultura, haciendo de la escuela un laboratorio social. Pero la política educativa oficial al no manejar los mismos códigos no la puede entender porque “en ningún caso aquello es compatible dentro de un ámbito finito de sentido para el mundo dominante” (Schutz y Luckmann, 1973:43).

Hablar de espacios de posiciones es permanecer en el mundo donde se ha nacido pero sin invadir el mundo circundante. Es algo así como comprendernos en un espacio de semejantes pero negando toda comunicación con lo diferente porque los campos culturales que menciona Bourdieu (2007) no se tocan. Algo así sucede entre el pensamiento educativo mixe y el pensamiento educativo dominante. Al parecer no se puede entender la importancia de la cultura mixe y que su verdadero florecimiento sucede no imponiendo normas represivas a las nuevas generaciones ni mucho menos modelos educativos que no parten de la realidad. De esa manera, el discurso ya no se somete a la práctica para justificar la razón de las ideas, sino que en la sociedad nuestra,



la estructura funcionalista decide lo que conviene a los pueblos por influencia y poder. Más eso no se dice sino que permanece oculto. Al exterior sólo se habla del rostro positivo que brinda la educación a la sociedad y se ocultan las verdaderas intenciones como fuerzas poderosas que convierten a una persona en otra, hasta negar su procedencia cultural. Ese es el mayor indicativo de que la educación guarda la promesa de mejorar las condiciones de vida si bien jamás se habla de hacer crecer como personas su capacidad en una disciplina.

En este modelo no hay explicaciones lógicas, las cosas se aceptan porque “alguien tuvo la idea legítima y fuerte de utilizar ciertas propiedades rítmicas... del lenguaje para hablar, para incorporar sus palabras, para imponer sus palabras, para establecer cierta relación de poder sobre los demás por medio de sus palabras” (Foucault, 2005:20). Pero cuando se habla de discurso se trata de “demostrar que otra formas de enunciación excluye” (Foucault, 2006). Por lo que se debe entender al discurso como un campo de posiciones distintas que sirve como mecanismo de poder a los grupos dominantes y dominados quienes intentan imponer su verdad sin llegar a la violencia física, sino que usando la mente es como logran los propósitos haciendo creer que así está bien hacer tal o cual cosa.

Es así, como las instituciones de educación superior desempeñaron un rol muy específico en América Latina y en especial en México, imponiendo una visión que expresaba la voluntad colonizadora de Europa. Fue a través de las IES que se difundieron las ideas de progreso y de libertad tal cual emergían en el viejo continente. De hecho, los criollos nacidos en América fueron un grupo social que si bien se crió al lado de los indígenas, sin embargo, nunca los percibieron como sus iguales, siempre fueron invisibles en la construcción de su proyecto de nación, que lo creían propio por legítimo derecho, por herencia y por poder, es así que su ideal y el espejo en el que deseaban desarrollarse fue el español en primera instancia y el europeo en general. Las IES sirvieron para este fin, para introducir esos valores en América y al mismo tiempo despreciar los saberes construidos en este espacio desde sus habitantes

originarios. Estos discursos de asimilación y negación pusieron las bases de la independencia, movimiento que se volvió una demanda por un nacionalismo propio y al mismo tiempo como una oportunidad para aspirar a una patria a imagen y semejanza del colonizador, como único horizonte posible.

## Los mixes y la educación superior

La lucha por construir un modelo de educación superior intercultural se enmarca en estas posiciones, ya que en este esfuerzo, ellos veían la posibilidad de continuidad y de fortalecimiento no sólo de su ser y estar en el mundo actual y en el diálogo que desde un horizonte más equitativo pudiesen construir con “los otros”, sino de la construcción de un futuro diferente para sus jóvenes y su permanencia en el espacio vivencial. Esto los llevó a diseñar, gestionar y afianzar el currículum del modelo intercultural en el nivel superior apoyados por funcionarios que parecían abiertos a la iniciativa desde la SEP.

La negación de la universidad y la autorización del tecnológico no convencieron a los gestores mixes quienes ambicionaban un proyecto de educación superior que ellos llamaban Universidad Cempoaltépetl. En un principio parecía que el Estado deseaba corresponder más a los planteamientos indígenas que a los estándares internacionales, pero en la práctica el Estado negó la incorporación del pensamiento educativo mixe en sus IES y en su lugar crea el Instituto Tecnológico Regional Mixe (ITRM) invisibilizando así el proyecto de la Universidad Cempoaltépetl, truncando esta iniciativa, pareciera de manera definitiva, para el pueblo de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe Oaxaca.

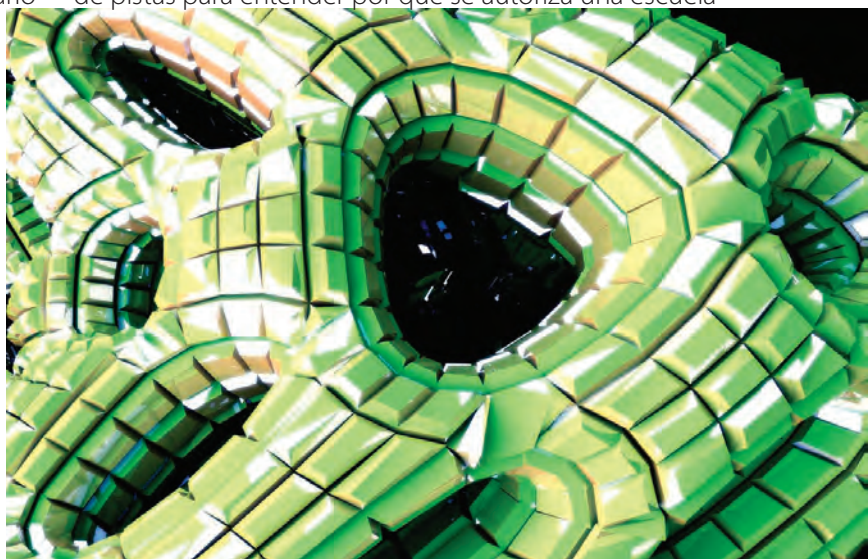
Más adelante, en 2006, en la región del Bajo Mixe, en San Juan Jaltepec de Condoyac, desde las experiencias de educación intercultural de los jesuitas y sobre la base del interés conformado en la lucha por el poder de las regiones mixes, sobre todo entre Tlahuitoltepec y Jaltepec se retoma el proyecto de universidad mixe. En una situación negociada entre las diversas instancias organizativas del pueblo mixe, como el “Ser Mixe” y el “Centro

de Estudios Ayuujk”, junto con el Sistema Universitario Jesuita, se recupera la idea de la construcción de una Universidad Mixe, sobre las bases generadas, tanto en el Diplomado de Lengua y Cultura Mixe en el año 2000, celebrado en la semana de Vida y Lengua Mixe (SEVILEM) que se llevó a cabo en todas las comunidades mixes, como de las experiencias surgidas en el trabajo del Bachillerato Indígena Comunitario 14, de Jaltepec, así como el del BICAP, de Santa María Tlahuitoltepec; dando como resultado la creación de la Universidad Indígena Intercultural Ayuujk (UIIA) en estrecha relación con el sistema de universidades jesuitas.<sup>1</sup> Esta universidad ha intentado trabajar en un diálogo más estrecho con las comunidades mixes.

Es importante mencionar que toda esta negociación se dio en el marco del Movimiento Político de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), lo que favoreció en gran medida su creación. La UIIA es una universidad privada con carácter pública, desde esta definición, hasta los problemas internos entre las diversas zonas del pueblo mixe han generado un sinfín de conflictos en el desarrollo de la UIIA, para lo cual los jesuitas han interpuesto la decisión democrática en el sentido de que las decisiones son tomadas a través de la idea de la Unidad Mixe como fortaleza comunitaria. La UIIA tiene como máxima autoridad a la Junta de Gobierno (JG), integrada por cinco miembros del SUJ, cinco mixes, dos asesores invitados por las partes y el Coordinador del CEA con derecho a voz. El Coordinador General es nombrado por el JG, por un periodo de tres años.

Ambas IES, tanto el ITRM como la UIIA trabajan bajo la modalidad a distancia, con la diferencia de que el sistema de la UIIA tiene el sistema semipresencial y presencial. En el ámbito epistemológico no se encuentran explicaciones ni se entiende por qué la SEP negó un proyecto universitario que contemplaba la recuperación del pensamiento educativo mixe en educación superior,<sup>2</sup> y tampoco se ve en qué medida el ITRM es congruente con el pensamiento mixe. Por lo que la explicación tendría que ser analizada desde un interés más profundo que

de pistas para entender por qué se autoriza una escuela



para indígenas que opera con un modelo de educación a distancia con énfasis en aprendizajes técnicos, poco relacionados a las expectativas del pueblo mixe. En esta política podríamos inferir que al no incluir el pensamiento mixe a las IES es como si cortara de raíz toda intervención de los pueblos en el diseño de su modelo educativo, ya que esto implicaría abrirse a la diversidad del pensamiento y reconocer la capacidad de los pueblos de autodeterminación.

No cabe duda que la política es voluble y busca corresponder a sus propios intereses, en este caso, restringe las posibilidades de desarrollo, impidiendo la viabilidad del proyecto educativo mixe de Santa María Tlahuitoltepec, al mismo tiempo que intenta romper las identidades grupales cuando niega el pensamiento mixe y lo expulsa de sus IES, y genera una ruptura entre la ITRM y la población, cuando los mixes son desplazados de la gestión de la universidad y sustituidos por agentes que vienen impuestos desde fuera y son externos a la comunidad, lo que deslegitima el proceso de construcción del Tecnológico Mixe, y le da nuevamente el carácter de institución impuesta y ajena. El tecnológico se explica como un proyecto abierto a satisfacer las necesidades de formación de mano de obra para un mercado del trabajo predeterminado y definido desde otras perspectivas socioeconómicas y culturales.

## Mundo de vida y modelos de ES mixe

Lo anterior hace pensar que el surgimiento de incompreensiones se da cuando algo es todo para alguien mientras que para otro no significa nada. Por lo que entonces, todo proyecto dirigido al desarrollo de los pueblos originarios tienen que tomar en cuenta esta forma de entender su realidad porque son formas de ver el mundo y actuar en él. Se tiene que hacer énfasis en ambas visiones y encontrar puntos de encuentro cuando se quiere una educación intercultural donde unos y otros aportan lo mejor de sí.

Por lo que si una educación se propone educar para liberar, tiene que partir desde los mundos de vida de las gentes porque si los obvia no es una institución educadora y tampoco conduce hacia la libertad. Para lograr el verdadero objetivo de liberación tiene que haber participación y acción ya que no son las buenas intenciones las que liberan, es el hombre mismo quien se libera cuando por su voluntad inventa formas para romper los lazos de la sumisión. "Con respecto a esos sucesos, que suponemos modificables por nuestras acciones, debemos decidir si queremos actuar o no, y cómo actuar si se presenta la ocasión" (Schutz y Luckmann, 1973:38), porque no es posible la construcción de una educación intercultural si los referentes culturales no pasan a formar parte de la estructura curricular en el sentido que esa educación no dice nada a quien la recibe.

## Discursos y prácticas en las IES

Queda esclarecido que el pensamiento mixe plantea la necesidad de profundizar en la interpretación del discurso histórico y está constituido por un conjunto de discursos genuinos. Por el contrario, el discurso de la educación oficial es otro y a pesar que aparenta favorecer a los indígenas, en realidad los excluye de la currícula en todos los niveles educativos y sobre todo en el de la educación superior. Por lo que es necesario profundizar en esos discursos para saber lo que el sujeto "ha querido decir" (Foucault, 2006:44).

Es evidente que el proyecto educativo mixe no excluye los objetivos de dar cobertura educativa a los propios mixes, así como a los miembros de los pueblos circunvecinos, además de fortalecer también sus conocimientos técnicos y tecnológicos ya que, ellos dicen que, "los pueblos indígenas no tenemos por qué estar marginados de la ciencia y la tecnología ni de los conocimientos. En un mundo que es cada vez más dependiente, global y al mismo tiempo desigual e inequitativo, consideramos de fundamental importancia elevar nuestros niveles culturales, de desarrollo socioeconómico y educativo para enfrentar los retos y desafíos de esta nueva era" (PUTC, 1999:7).

Pero lo que demandan los mixes no es una escuela que otorgue títulos sino que entienden la calidad en términos de que esos egresados se incorporen a la dinámica comunitaria y desarrollen proyectos que respondan a las necesidades sentidas de la región. Pero, desgraciadamente el ITRM se ha convertido en un instrumento que sirve al Estado para hacer efectiva su política asimilacionista, pero esto va oculto detrás de un aparente interés de guiar a los mixes al desarrollo. El problema es que al estudiante se le otorga una gama de conocimientos universales que desaparece los intereses pedagógicos del pueblo mixe y los intereses de construcción comunitaria de este pueblo. Por otro lado, pasa algo parecido en la UIIA, el cual no deja de ser un proyecto integracionista en el cual si bien se incorpora lo "mejor de la cultura mixe", es desde la mirada de lo occidental, lo cual es dominante en la estructura y contenido de la Universidad Indígena Intercultural Ayuujk, además de que la Iglesia no deja de imprimir su sello religioso en la misma.

Si damos una mirada rápida al plan de estudios del ITRM, éste está dirigido a formar profesionales en Ingeniería Industrial, Ingeniería en Desarrollo Comunitario e Ingeniería en Gestión Empresarial. Esa es la orientación del currículum, construido a partir de lo que se definió desde fuera que debiesen ser las carreras y conocimientos a impartir. Las primeras dos carreras se imparten desde la fecha de creación del ITRM en el año 2000, pero la de Ingeniería en Gestión Empresarial es producto de la de-

manda de los mixes de ampliar las opciones educativas y empieza a operar en el ciclo 2009-2010. Si analizamos la estructura curricular podemos ver el fuerte énfasis en el perfil industrial. Con variaciones hacia el aprovechamiento de los recursos naturales y algunos aspectos organizacionales. El programa de Ingeniería en Gestión Empresarial está enfocado al aspecto gerencial y las relaciones entre lo mixe y lo no mixe. Las tres carreras llevan un enfoque tecnológico cuando el problema de los mixes es una cuestión ontológica.

Por otro lado, la UIIA, ha tratado de que el contenido de las carreras que imparten tengan una mayor relación con las motivaciones de los miembros de la comunidad mixe, por lo que existe una mayor apropiación de las mismas y por lo tanto legitimación de la misma Universidad; las carreras que se imparten son: Licenciatura en Comunicación y Desarrollo Social y la licenciatura en Administración y Desarrollo Sustentable.

### Esbozando algunas conclusiones

El mundo mixe y el mestizo están separados por formas de concebir la realidad, lo que dificulta construir la interculturalidad. En este proceso, la racionalidad no indígena influye a la mixe y ésta resiste la dominación. Esta podría ser una explicación del porqué habiéndose modificado estatutos nacionales e internacionales para acercar la educación superior a los pueblos indígenas en México, aún haya situaciones de exclusión de los indígenas en la construcción de los proyectos educativos.

En el caso de la educación mixe, que no es una excepción, vemos que los procesos educativos valoran el saber-hacer sobre el conocimiento y el saber-pensar y en todo esto, "el título no sólo es un título de nobleza escolar; es percibido como una garantía de inteligencia natural" (Bourdieu, 2001:56) Pero, ¿cómo hacer las cosas de otro modo cuando no se prioriza la necesidad de pensar diferente? Quizá queda experimentar las vías de la sociedad civil para reorientar el sentido de la educación superior mexicana, pero eso requiere de mayor conciencia social y, por ahora, esa conciencia se encuentra prisionera

de la lógica racional occidental como la única vía para construir bienestar. Por ahora, esta idea de ES mexicana engendra el paradigma de la educación superior intercultural<sup>3</sup> como alternativa al modelo dominante. El discurso es que la educación superior actual se quiebra, es frágil, expresa Porter (2007) al decir, es una universidad de papel que nos ha permitido reconocer a una universidad imaginada desde el poder y la burocracia que alimentan falsas expectativas, dando lugar a promesas incumplidas. Por estas características lleva una dirección distinta en cuanto a sus objetivos de: gratuidad, libertad, inclusión y enseñanza. Ella va enfocada a prácticas de mercados y puestos medios.

De aquí que la educación superior se vea como un área de intereses por donde el Estado busca su reivindicación a través de proyectos educativos distintos y tendientes a orientar las relaciones entre mixes y no mixes en un marco de aparente ciudadanía étnica que de fondo no es más que el desprecio de lo autóctono. Pero, en principio, el discurso parece bueno mientras no pone sus bases en la comunidad. En teoría, el modelo virtual de las IES se promueve como el discurso del futuro, pero no es más que la manera de cómo se abre y se dispone para otros pueblos indígenas no como una educación propia y de calidad sino como una educación que asegura la inclusión de los pobres, y los mantiene como mano de obra tecnificada.

Lo analizado en el ITRM y en la UIIA nos muestra que en cada modelo hay correlaciones de fuerzas que ponen en entredicho el discurso de la educación intercultural. En este contexto se supone que ambas IES emergen de la trayectoria marginal y cultural de los mixes en su acceso a la educación superior. Aquí el discurso se propone como un discurso indigenista y cultural. Luego se va perdiendo conforme se va convirtiendo en un proyecto político. Más adelante, al gestionarse, se van negociando posiciones diferentes según el poder de las redes y; esas luchas son las que van definiendo la originalidad y legitimidad del proyecto educativo mixe. O sea que sus elementos constitutivos van cambiando en tanto se va confrontando lo tradicional con lo moderno y por ahí se van dando las

condiciones que establecen los canales educativos para que se interrelacionen lo local con lo global.

Por otro lado, las negociaciones y los proyectos van configurando nuevos actores y figuras de poder entre quienes defienden y representan los nuevos discursos de la educación intercultural. Es también a través de la conformación de líderes como el Estado y la Iglesia se posicionan entre los mixes como principales benefactores y promotores de la educación superior, cuando en realidad les interesa formar generaciones de letrados que se adapten al sistema y puedan así apoyar en el sometimiento de los suyos, en la asimilación o, en el mejor de los casos en la integración al conjunto nacional, el juego de la doble dominación de los intelectuales subalternos.

El caso del ITRM de Tlahuitoltepec muestra que esa comunidad ha concentrado mucho poder para negociar con las autoridades federales y la lucha por una educación propia es la expresión de un modelo de integración a la nación con miras a ser diferentes y con mayores posibilidades de cambios. Por el contrario, el caso de la UIIA de Jaltepec muestra una estructura más débil que se vale del discurso del mixe alto, más que como un acto de credibilidad, como un acto de defensa por el territorio. Ahí se reinventa la etnicidad por conveniencia porque esa idea introyectan los líderes que luchan por el territorio. Ésta es una forma de entender el discurso, pero existen nuevos significados que construyen dimensiones diversas del mismo discurso, y en una segunda lectura encontramos el sentido de las luchas por el territorio, que generan enfrentamientos, rupturas y tensiones entre el mixe bajo y el alto. Pero esta visión que permea las relaciones entre los miembros de la comunidad mixe, se maquilla y aparece como miradas subalternas que se ocultan en el discurso de la ignorancia y la pobreza.

Es un hecho importante que en ambas IES hay intentos de institucionalizar metodologías y pedagogías propias dentro de los sistemas curriculares. Por eso se habla de contenidos étnicos y de lengua materna como un eje que cruza el quehacer de ambas instituciones, ya que en ello se construye la diferenciación entre lo propio y lo diferente frente a lo que propone el Estado.

Sin embargo, las restricciones que rodean a los modelos por parte de las autoridades educativas nos permiten comprender que hay luchas que disputan territorios simbólicos y físicos propiciados por las redes, y los espacios de poder que se construyen, tanto en el mundo dominante, como en el dominado.

Es en este espacio de construcción del poder que podemos comprender la relaciones de poder existentes que se confrontan entre la Iglesia y el Estado en un territorio subalterno específico, las cuales fortalecen y reencauzan, en última instancia, las luchas por el poder que se establecen por la gestión de un modelo de educación ideal para la educación superior, en este espacio social.

Las políticas de la educación superior hacia las instituciones superiores de corte intercultural indígena expresan la importancia de la profesionalización de los jóvenes indígenas y en este caso en específico de los jóvenes mixes. Por eso es que, por un lado, todos ven a la escuela como el paso obligado y necesario para el ascenso social, pero por otro, también se discute la función de la escuela en perspectivas de un marco de orientación hacia la formación de individuos que se dirigen a vivir como subalternos en un país caracterizado por su heterogeneidad y inequidad de oportunidades, en especial para el mundo indígena. Esta visión es más clara en Tlahuitoltepec cuando se habla de educación estableciendo las bases entre el sujeto y su comunidad. Ahí lo que se ilustra es la relevancia de un sujeto crítico que se asumen como líder, capaz de proponer el desarrollo actuando en bien del pueblo y realizando acciones necesarias para desarrollar a la región trabajando y organizando los recursos de su propio contexto.

También en la UIIA de Jaltepec existe un discurso comunalista, aunque es menos claro. En ambos casos se ve a la escuela como integradora de tradición y modernidad donde se forman profesionales con apego a la cultura mixe, no obstante en ambas IES también se presentan los intereses del Estado. Todo ello conformando una arena política que trata de responder a las necesidades educativas desde las negociaciones entre

el Estado o la iglesia y sus agentes, pero eso no incluye a todo el pueblo mixe.

Lo que parece ir haciendo camino entre los pueblos indígenas es que mientras los grupos de poder no se pongan de acuerdo y generen una verdadera política de atención a la diversidad en condiciones de igualdad de oportunidades, no será posible impulsar un proyecto educativo que permanezca estable y sobre el cual se vaya construyendo un proyecto educativo significativo, equitativo y de calidad, en concordancia con las necesidades de bienestar de los pueblos indígenas.

Por otro lado, sigue siendo una necesidad la posibilidad de desarrollar una metodología pedagógica adecuada a las cosmogonías, cultura, lengua y discursos de los pueblos indígenas; en el cual se puedan conjugar en un modelo educativo humanista lo tecnológico, lo cultural y lo científico, que responda a las necesidades del buen vivir de estos pueblos.

Finalmente no podemos soslayar la irremediable relación entre la formación en la educación superior y el mercado laboral y de consumo. El reto a lograr es que los estudiantes de las IES mixes respondan a las necesidades locales, tanto como a diversos contextos sociales nacionales e internacionales, formando con una visión mucho más amplia y verdadera.

El panorama es evidentemente complejo por lo que la mirada es de tratar de diseñar un modelo educativo convergente entre la cultura mixe y no mixe. Dentro de este modelo se deben destacar la importancia de lo local construido desde los mismos sujetos del proceso educativo, en un plan de estudios acorde a la comunidad y a su contexto, pero también a la sociedad y a los tiempos que se viven.

## Notas

1 Las universidades que forman parte del SUJ son: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), en Guadalajara; Universidad Iberoamericana Ciudad de México; Universidad Iberoamericana Torreón, en Coahuila; Universidad Iberoamericana León, en León Guanajuato; Universidad Iberoamericana Tijuana, en Baja California Norte; Universidad Iberoamericana Puebla, Universidad Loyola del Pacífico (ULP), en Guerrero y, el Centro de Estudios

Ayuujk-Universidad Indígena Intercultural Ayuujk en Jaltepec, San Juan Cotzocón, Oaxaca.

2 Quizá sea porque la SEP quiere un orden absoluto y piensa que para lograrlo, debe rechazar todo lo que se aparta de ese orden ya establecido. Entonces, dejar que los mixes diseñaran su proceso educativo, las estructuras institucionales y los contenidos de planes y programas de estudio; y más aún, la relación con la comunidad mixe y nacional, era casi equivalente, para la SEP, a reconocer la autonomía indígena.

3 El concepto "intercultural" bien puede combinarse con "intervencional" para referirse a zonas de convivencia entre dos culturas diferentes que no solamente van a ser rigurosamente indígenas.

## Bibliografía

- Berger, Peter (2006). *El dosel sagrado*, 5ª edición, Editorial Kairós, Barcelona, España.
- Bernstein, Basil (1985). *"Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural"*, El Roure, Barcelona.
- BICAP (2001). *La voz y la palabra del pueblo ayuujk*, Porrúa, UPN, México.
- Bourdieu, Pierre (1996). *Cosas dichas* 1ª Edición, Gedisa, Barcelona, España.
- (2007). *Razones prácticas*, 4ª edición, Anagrama, Barcelona, España.
- Comboni, Sonia y José Manuel Juárez (2001). "Globalización y educación", en *Tendencias actuales de la educación en América Latina*, UAM-X, México.
- Foucault, Michel (2006). *La arqueología del saber*, 22ª edición, Siglo XXI, México.
- (2005). *Vigilar y castigar*, 34ª edición, Siglo XXI, México.
- (1991). *La microfísica del poder*, La piqueta, España.
- González, Érica (2006). "Etnicidad, Intermediación y escuela: tres iniciativas de Bachillerato intercultural en la región Mixe" Tesis de Doctorado. Posgrado de Ciencias Antropológicas de la UAM-I. México.
- Habermas, Jürgen (1989). *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus, Buenos Aires, Argentina.
- Manifiesto del Pueblo Mixe (1979). Totontepec Villa de Morelos, Oaxaca, México.
- Mazorco, Graciela (2010). "Educación en crisis", en <http://www.revistapolis.cl/polis%20final/25/art12.htm>
- PUTC, (1999). "Proyecto Universidad Tecnológica Cempoaltépetl", mimeo, Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca, México.
- Porter, Luis (2003). *La Universidad de Papel. Ensayo sobre la educación superior en México*, CEIICH-UNAM,
- Robles Sofía y Rafael Cardozo (2006). *Floriberto Díaz*. México. UNAM. México.
- Schütz, Alfred y Thomas Luckmann, (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*, 1ª Edición, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- Thompson, John (2006). *Ideología y cultura moderna*, UAM, México.
- Vargas, XaabNop y Palemón Vargas, et al (2008). *"WëjenKajën"*, 1ª Edición, H. Ayuntamiento Constitucional de Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, México. Cabildo 2008.