

## Geopedagogías de una educación en movimiento: los casos de la ULM en Santiago de Chile, y la UNISUR en Guerrero, México

Geopedagogias de uma educação em movimento: os casos da ULM em Santiago do Chile e da UNISUR no Estado de Guerrero, México

Geopedagogics of an education in movement: the cases of the ULM in Santiago de Chile and the UNISUR in the State of Guerrero, Mexico

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
**6 de septiembre de 2016**

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
**13 de septiembre de 2016**

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
**26 de septiembre de 2016**

**Felipe Curin-Gutiérrez**

Universidad Veracruzana  
Maestría en Investigación Educativa  
Xalapa / México  
felipecuring@gmail.com

### Resumen

Este artículo describe y analiza dos proyectos educativos autónomos que surgen de las redes académicas-militantes de los movimientos etnopolíticos. La Universidad Libre Mapuche en Santiago de Chile y la Universidad de los Pueblos del Sur en Guerrero, México, operan bajo un marco de movimiento etnopolítico y autonomía educativa en la que desarrollan estrategias pedagógicas en función de su particular lucha social, entendidas como geopedagogías. Dentro de su propio contexto de movilización y la estructura política, social y cultural de cada país, se estudian los diseños político-educativos y los discursos estratégicos de transformación social que propone cada proyecto.

**Palabras clave:** movimiento etnopolítico, educación en movimiento, geopedagogías, redes académico-militantes.

### Resumo

Este artigo descreve e analisa dois projetos educativos autónomos que surgem das redes académico-militantes dos movimentos etnopolíticos. A Universidade Livre Mapuche (Universidad Libre Mapuche)

**Referencia para citar este artículo:** Curin-Gutiérrez, F. (2016). Geopedagogías de una educación en movimiento: los casos de la ULM en Santiago de Chile, y la UNISUR en Guerrero, México. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 143-166

em Santiago do Chile e a Universidade dos Povos do Sul (Universidad de los Pueblos del Sur) no Estado de Guerrero, no México, funcionam numa ótica de movimento etnopolítico e autonomia educativa na qual desenvolvem pedagogias em função da sua luta social particular, entendidas como geopedagogias. Atendendo ao seu próprio contexto de mobilização e à estrutura política, social e cultural de cada país, estuda-se o dispositivo político-educativo e os discursos estratégicos de mudança social que cada um dos projetos propõe.

**Palavras-chave:** movimento etnopolítico, educação em movimento, geopedagogias, redes académico-militantes.

---

### / Abstract /

---

This article describes and analyses two autonomous educational projects arising from academic-activist networks of ethno-political movements. The Free University Mapuche (Universidad Libre Mapuche) in Santiago de Chile and the University of Southern Peoples (Universidad de los Pueblos del Sur) in the State of Guerrero, Mexico, operate under a framework of ethno-political movement and educational autonomy, in which they develop teaching strategies based on their particular social struggle understood as geopedagogics. Considering their own context of mobilization, as well as the political, social and cultural structure of their country, we examine the political-educational designs and strategic discourses of social transformation proposed by each of these two projects.

**Keywords:** ethno-political movement, education in movement, geopedagogics, academic-activist networks.

---

## INTRODUCCIÓN

El contexto de movimientos etnopolíticos en América Latina ha sido un detonante para la creación de instancias educativas, y participación de actores colectivos y/o individuales en los procesos de movilización y creación de nuevos proyectos, que se desarrollan en función de los objetivos que proponen los pueblos en lucha.

La lucha de los pueblos originarios ha tenido una apertura en cuanto a su práctica y reflexión política, hemos observado que los conflictos étnicos se extienden más allá de la lucha por la defensa territorial y recursos naturales, posicionando también aspectos culturales e identitarios (Gutiérrez Chong, 2013). En variados campos sociales los pueblos originarios han planteado la visibilidad y reivindicación de su propia historia y cultura como es el caso de los campos literario, las artes, los derechos, la salud y la educación (Bourdieu, 1995). Precisamente es el campo educativo el que abordamos en este trabajo, por lo tanto, además de afirmar que el *weichañ -lucha-* de los pueblos es una cuestión de campos (Curin, 2013), consideramos que los procesos educativos de los pueblos en lucha constituyen un subcampo de la educación indígena (Gómez Lara, 2011) en América Latina.

Cuando la lucha política de los movimientos etnopolíticos es entendida como una cuestión de campos, significa que es una lucha por cuestiones epistémicas, donde todos los ámbitos de la sociedad aparecen como espacios o territorios de disputa. Es decir, el campo educativo, el campo literario, el campo lingüístico, el campo del arte, el campo intelectual, el campo jurídico, son entendidos en términos gramscianos, como partes constitutivas de la pugna por la hegemonía política como proyecto educativo. Se trata de concebir la disputa por lo hegemónico como proyecto educativo-político, lo que implica centrar la praxis político-pedagógica como proyecto de hegemonía “un paso adelante para interpretar el poder y la política en el marco de una “relación pedagógica” rumbo a la ruptura de las formas modernas de dominación” (Pinheiro, 2015: 72).

Bajo esta premisa se describen y analizan dos proyectos educativos que surgen desde movimientos etnopolíticos, entendidos como proyectos de liberación y transformación social (Freire, 2005). Uno ubicado en Santiago de Chile llamado Universidad Libre Mapuche (ULM), y otro ubicado en el estado de Guerrero, México llamado Universidad de los Pueblos del Sur.

Entendemos los movimientos etnopolíticos como un proceso político desarrollado durante el *posindigenismo* (Bengoa, 2000). Esto es, cuando los movimientos indígenas comienzan a desarrollar estrategias de poder (García Linera, 2007), a través del “surgimiento y fortalecimiento de movimientos etnopolíticos, superando situaciones de cooptación estatal y con agendas políticas que dejan atrás los meros reclamos asistencialistas y las actitudes defensivas” (Radovich, 2014, 141).

Una de las reflexiones fundamentales en torno al papel educativo que cumplen los contextos y procesos de movimiento social es que los movimientos en sí mismos son espacios y sujetos educativos. Según Raúl Zibechi (2007), la educación no debe analizarse como una parte del movimiento, sino que los movimientos como espacios educativos, por lo tanto, la educación en sí misma está en continuo movimiento, eso quiere decir que constantemente se está creando, funcionando y transformando.

En cuanto a los aspectos metodológicos, este trabajo es un estudio de casos basado en un análisis socioantropológico en el que se pretende poner en diálogo dos procesos políticos, sociales y organizativos desde los cuales nacen dos proyectos educativos autónomos. La estrategia de producción de datos se realizó mediante la aplicación de entrevistas biográficas para ambos casos.

Centramos este enfoque analítico en lo que Bajtín llama la naturaleza dialógica de la vida, “vivir significa participar en un diálogo”, en donde el hombre se entrega por completo en la palabra, y esta palabra forma parte del tejido dialógico infinito de la vida humana” (Hernández, 2011: 21). Entendida de esta manera, este tipo de investigación dialectico-reflexiva acerca de la realidad social es, a la vez, su crítica con lo cual “la relación etnográfica se convierte en praxis política”. (Dietz, 2011: 15)

En ambos proyectos describiremos y analizaremos su génesis, como también sus características pedagógicas, desde una perspectiva dialógica, entendiendo desde que la transformación se construye me-

diante el diálogo (Freire, 2005). Una investigación educativa de este tipo, implica necesariamente una metodología “que no pueda contradecir la dialogicidad de la educación libertadora” (Freire, 2005: 79).

### UNISUR EN CONTEXTO

En el campo de la investigación educativa existe un sub-campo que ha sido llamado “educación indígena”. Diversos estudios han investigado sobre los tipos de instituciones educativas vinculadas a los movimientos etnopolíticos que atienden a la población indígena en edad escolar, como también a nivel de educación superior.

En el universo de este tipo de instituciones educativas existen algunas diferencias significativas respecto de su configuración y su posterior desarrollo: la primera de ellas es sobre las instituciones educativas que surgen desde las redes académicas-militantes que tienen validación académica, como también algún tipo de financiamiento. En el contexto latinoamericano sobresalen los casos de: UAIIN (Universidad Autónoma Indígena Intercultural), vinculada al CRIC en Colombia; UMAWTAY WASI (Pluriversidad Amawtay Wasi), vinculada a la CONAIE en Ecuador; UNIK (Universidad Indígena Intercultural Kawsay) vinculada a organizaciones indígenas en Bolivia, Ecuador y Perú; CAFI (Centro Amazónico de Formação Indígena), vinculada a la confederación de organizaciones indígenas de la Amazonía en Brasil; y URACCAN (Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense), vinculada a líderes y lideresas indígenas y afrodescendientes de las regiones autónomas de Nicaragua (Mato, 2011).

En México, a partir del año 2001, existen las Universidades Interculturales (UI) promovidas desde el Estado, que hasta la fecha ha creado siete instituciones de este tipo; además existen instituciones similares a estas que surgen desde instituciones no gubernamentales (ONG), instituciones académicas tradicionales o entidades religiosas (Mateos & Dietz, 2015). La premisa de su creación sería que las y los jóvenes indígenas y de esferas sociales marginales, tengan mayor y mejor acceso a la educación superior y culminar el proceso de formación profesional (Mateos y Dietz, 2015: Mato, 2011).

Dentro del contexto mexicano, y dentro del margen de las universidades interculturales, existen instituciones de educación superior independientes, creadas al margen de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y los gobiernos estatales (Mateos & Dietz, 2015: 17), pero con vínculos con intelectuales y actores de los movimientos etnopolíticos, como son los casos de la Universidad Campesina e Indígena en Red (uci-Red en varios estados mexicanos), la Universidad de la Tierra en Oaxaca y Chiapas, y también la Universidad de los Pueblos del Sur UNISUR, en el estado de Guerrero.

### ULM EN CONTEXTO

Como mencionamos anteriormente, un contexto de movimiento etnopolítico es proclive a la posibilidad de apropiación del espacio escolar



por parte de los movimientos, tal como ocurre con las universidades interculturales Indígenas, las escuelas de formación educativa y política como los Bachilleratos populares en Argentina (Areal & Terzibachian, 2012), o las escuelas itinerantes del MST en Brasil (Pinheiro, 2015) entre otros ejemplos. Así también surge el proyecto educativo Universidad Libre Mapuche en Santiago de Chile.

En el contexto chileno, en el siglo XXI se han fortalecido las organizaciones sociales y los movimientos estudiantiles, creándose nuevos proyectos de Educación Popular desarrollados por organizaciones estudiantiles y poblacionales. Estos acuden a la definición de "autoeducación popular" con raigambre en el ciclo mancomunal del movimiento obrero y en los movimientos anarco-sindicalistas, proyectos de reconstrucción de la memoria histórica popular, entre otros (Osorio, 2015: 38).

A la par de proyectos educativos populares destacados como el MPL -Movimiento de Pobladores y Pobladoras en Lucha- (Muñoz, 2015) en Chile con las experiencias de autoeducación, existe la Red de Escuelas Libres en Chile, que "nace como un proyecto de educación alternativa y popular, amparado bajo el movimiento político y social, Libres del Sur" (González & Ramos, 2013: 27). Dentro de este contexto, la ULM se posiciona como uno de estos proyectos educativos de carácter autónomo, teniendo su particularidad en que se basa en un enfoque intercultural crítico.

*Se inició una discusión de cómo llamarle a este proceso, y se conversó está idea de la Universidad Libre, Universidades abiertas, Universidades populares todos esos eran conceptos que flotaban, y ya existían en el mundo urbano popular, no era una cuestión que nosotros la hubiésemos inventado (...) Surge primero, mirando la experiencia que ya existía en Chile, de otros grupos, Universidades abiertas, Universidades populares que se llamaban y que había mucho en las poblaciones de Santiago, que ayudaban en el reforzamiento escolar, que ayudaban en curso de idiomas, en distintas cuestiones, y las experiencias de otros pueblos, tomando el tema de las universidades interculturales, conversamos sobre eso (Ent, 4).*

En sus respectivos contextos, y dentro del marco latinoamericano ubicamos los proyectos ULM y UNISUR como espacios educativos vinculados a los movimientos etnopolíticos que proponen un tipo de modelo pedagógico de carácter intercultural. Asimismo, ambos proyectos educativos se ubican fuera del ámbito del marco educativo oficial, como espacios no formales e informales, pero que representan una alternativa de cambio social real para sus comunidades.

## GEOPEDAGOGÍAS EN ULM Y UNISUR

Al analizar los objetivos de estos proyectos educativos de los pueblos originarios, y la labor de quienes offician de profesores, advertimos una estrategia metodológica mucho más flexible y diferente a las estrategias pedagógicas tradicionales. De hecho, se reconoce al menos

en el caso de ULM, que una de las motivaciones más relevantes para la gestación de un proyecto educativo propio, apunta a la necesidad de autoformación y autoeducación, al calor del movimiento político existente a la fecha. Al respecto uno de los entrevistados señala que:

*Desde que surgen los talleres de distintas cuestiones, de cocina, de baile... eran espacios de reunión, pero las discusiones que nosotros estábamos dando por ahí por el noventa y nueve, dos mil eran como más intencionadas, eso de ir conociendo cosas, era más intencionado hacía lo político, como de ir formando un movimiento más sólido en términos de las ideas, y entonces estos talleres ya no eran como pa' juntarse, cumplían ya una especie de autoformación, y nosotros siempre hablábamos de autoformación, era bien interesante ese concepto porque cuando se estaba discutiendo todo esto, la idea no era sentar un profesor adelante que nos enseñe, si no que se asumía desde un principio que todos sabíamos algo de algo, ese era como nuestra premisa, nadie era absolutamente ignorante y nadie sabía de todo, era como el principio que nos movía. Entonces se formaron varios talleres en una época, por ahí como en el dos mil, hubo uno de mapudungun, con uno de los hablantes que hacían eso, había gente que se juntaba con el telar y a mí me encargaron (a mí me gustaba mucho en esa época, todavía me gusta, la historia del pueblo Mapuche, la política, informarme bien, era un joven bien avezado entonces leía mucho), y me dijeron hazte algo con eso (...) Invitamos a gente de la Meli Wixan Mapu, gente de la agrupación Kilapan, gente de Recoleta que trabajaba más en áreas culturales, coincidió a veces con la visita de un comunero del sur que hizo su clase, y le dábamos un tema de interés y ellos, en base a lo que ellos sabían y armaban como un micro-tema, a veces era cronológico y a veces era muy desordenado, una experiencia bien rara, porque pedagógicamente era un poco desordenado, pero en términos de lo que se escuchó y de lo que pudo escuchar la gente, era bien entretenido. Entonces ese se llamó "Taller de política y coyuntura Mapuche", hubo clases bien interesantes, yo fui a todas las clases, como era el que coordinaba y daba el cafecito, al final la cuestión no era ni clase, todos discutían, porque además los que participaron era gente que participaba en el movimiento, era gente que ya venía formando ideas, entonces quería hablar, era hablar todo el rato. El profesor, en este caso esta figura que venía hacer clases, no sé si era profesor, porque decía un par de cosas y se nos iba toda la hora en conversación. Esa fue como la primera experiencia que yo tuve en estos talleres y de ahí empecé a repetir todos los años (Ent, 4).*

Esta experiencia de la ULM nos remite a lo que propone Rancière (2002), al relatar la experiencia que vive el profesor *Joseph Jacotot (1818)*, quien estando en Lovaina se enfrenta a un escenario en donde los estudiantes piden un curso de francés en el que su labor como pro-

fesor que ejerce un método pedagógico para la explicación de su clase, queda desplazada por la aparición de la autonomía intelectual de sus estudiantes; en palabras del autor se produce la emancipación intelectual. Desde esta perspectiva, la labor pedagógica queda en un segundo plano, y re-pensándose la labor del docente en el aula (cuestión que abordaremos un poco más adelante en este trabajo).

En la experiencia áulica de UNISUR estaba la figura de la co-docencia (dupla pedagógica en el contexto mapuche), pensada en una vinculación comunitaria entre saberes de personas indígenas y los saberes académicos con el fin de romper con la colonialidad del saber y la forma pedagógica tradicional:

*La co-docencia era o es, otra de las propuestas que tenían que ver con la ruptura epistémica con la colonialidad. A los indígenas, ver un maestro "güerito" de la ciudad que viene a darles clases: "ah huevo, sí sabe", pero si viene uno de mí misma comunidad a enseñarme: "ah ese que chingaos va a saber" (...) entonces una estrategia que teníamos era la co-docencia, es decir, que siempre éramos un profe de afuera y otro de adentro (Ent, 5).*

La co-docencia o dupla pedagógica en UNISUR pretende romper con el paradigma del saber jerarquizado, equiparando el nivel de conocimiento entre indígenas y líderes comunitarios y los blancos ilustrados que vienen desde el mundo académico. Esta propuesta es un aporte para la docencia áulica en el campo de las universidades interculturales de México. Según Laura Mateos & Gunther Dietz, la vinculación comunitaria es una tarea pendiente para la docencia áulica en este tipo de instituciones educativas, ya que existen muy pocas experiencias que articulen los dos ámbitos, cuestión que "contradice abiertamente el modelo de docentes-investigadores-vinculadores promovidos por la CGEIB" (Mateos & Dietz, 2015: 27).

La idea de la vinculación comunitaria es sacar los procesos docentes del aula, así como integrar a los saberes de los "sabios/sabedores" de las comunidades a la docencia áulica. Sin embargo, en este tipo de proyectos educativos que funcionan al margen del marco oficial y/o estatal de educación, y que surgen desde y en función de un movimiento etnopolítico, se generan geopedagogías para conferir un sentido pedagógico a la lucha social, haciendo de ella un momento de formación y/o autoformación educativo-política. Se trata "no solo de su base, sino también del conjunto de la sociedad que, activa o pasivamente, acompaña la acción política de estos actores" (Pinheiro, 2015: 60).

Retomamos para este análisis el concepto de geopedagogía de Pinheiro, que, desde su perspectiva, constituye la relación establecida entre la pedagogía y los elementos socioculturales que emergen desde un territorio (específico) y la cultura. A su vez, Pinheiro retoma para el ámbito pedagógico el análisis de Milton Santos [(2000) 1986] con respecto a la espacialidad social en tanto construcción socio-histórica (pp. 60). El espacio entendido como una instancia de la sociedad que contiene y está contenido, de todas las demás instancias, económica, cultural e ideológica en el que interactúan sistemas de objetos, sistemas de acciones y sistemas de actores.

*Con base a esta perspectiva analítica, pensar el lugar de inscripción de lo pedagógico como una geopedagogía nos permite discutir de qué manera los movimientos sociales consolidan una praxis educativo-política que esté basada en el conjunto de saberes y en la multiplicidad de elementos constitutivos de la experiencia política, los cuales poseen raíces en matices sociales y culturales propios de sus territorios y de su cultura (Pinheiro, 2015: 60).*

Esto quiere decir que el espacio pedagógico no sólo está vinculado al aula y a algunos momentos cotidianos de la comunidad, sino que lo pedagógico está en el conjunto de acciones políticas que se ejecutan dentro de un espacio territorial. En este sentido, una marcha, una asamblea, una ceremonia, un *meeting*, *trawün* (encuentro o reunión política), plantón, huelga, curso, foro, entre otros ejemplos, puede ser entendido como un momento pedagógico del movimiento y del *weichañ* (lucha).

Las pedagogías tradicionales han estado asociadas a los proyectos de homogeneidad cultural de los Estados naciones, en tanto los modelos pedagógicos tradicionales han mantenido y proyectado todas las desigualdades del sistema social, instigando a que se prolonguen cuestiones como el racismo y la discriminación de clase en las sociedades latinoamericanas. Sin embargo, las innovaciones pedagógicas, siempre ligadas al deseo de cambio de un pueblo o de un movimiento social, en nuestro caso de estudio son los movimientos etnopolíticos los que han presentado alternativas pedagógicas diferentes y en función de los objetivos políticos que se plantean.

A continuación, analizaremos las propuestas pedagógicas de cada proyecto, sus características, y las dimensiones en que el modelo intercultural se manifiesta.

## LA ULM: SU DISEÑO Y SU QUEHACER

La ULM como proyecto educativo, es una instancia de carácter abierto, no limitada a las formalidades de la educación superior (más cercana a autoeducación popular), con el desafío de incluir a otros pueblos y a las diversas realidades de la sociedad mapuche en sus procesos de autoeducación, reflexión cotidiana y la construcción de un proyecto societal.

Sus fundadores y colaboradores en su mayoría son intelectuales, estudiantes de licenciatura y postgrado, educadores tradicionales, militantes del movimiento etnopolítico mapuche, como también actores no-mapuche vinculados a procesos de revitalización lingüística del mapudungun.

En su aprehensión de la categoría interculturalidad, advierten la vigencia del concepto y su discusión, en los últimos años, en la cuestión indígena. También, admiten la necesidad de replantearse algunas de sus bases teóricas (asumiendo que es un constructo académico) en el contexto actual y reconociendo un eje intercultural crítico en su proyecto educativo:

*La "Universidad Libre Mapuche" se inscribe en una idea de interculturalidad como un proyecto de relaciones entre los pueblos, tendiente al encuentro de las diversidades de los grupos humanos, pero comprometido con reconocimiento de derechos colectivos y con el desmontaje de las desigualdades históricas y coloniales entre los pueblos (...) El eje intercultural de la "Universidad Libre Mapuche" surge de la necesidad de establecer una discusión teórica-política, pero también relacionar el debate de la interculturalidad con los desafíos de la descolonización. Y, en lo particular, apunta a la posibilidad de pensar y ejercer nuevos caminos, senderos innovadores que nos remitan a una interculturalidad concreta, he ahí nuestra propuesta de Universidad Libre (Quiénes somos, [www.ulmapuche.wordpress.com](http://www.ulmapuche.wordpress.com), 2015).*

Reconocer los derechos colectivos de los grupos humanos y desmontar las desigualdades y violencias coloniales históricas es, a su vez, asumir una posición a favor de la descolonización. Aprender la interculturalidad desde esta perspectiva, implica un cuidadoso uso del concepto, entendiendo que es muy diferente a la idea que se maneja desde el Estado, programas de intervención internacionales, o al uso que puedan darle los movimientos etnopolíticos.

*Existen hoy en día diversos usos del concepto de interculturalidad. La transformación de la terminología nos lleva a usarlo con extremo cuidado. Pero sin duda nos lleva a establecer particularmente su contenido ideológico. La interculturalidad no es meramente una relación entre culturas o una relación entre pueblos. Involucra innegablemente las posiciones estructurales en que se encuentran esas culturas o esos pueblos. Debe cuestionar necesariamente las relaciones de poder individuales y colectivas. Remite efectivamente a sistemas de dominación vigentes. Es decir, no es posible su comprensión sin evidenciar la fuerza que ejerce la cuestión colonial sobre ella, es decir, si efectivamente unos pueblos se encuentran por sobre otros en tanto estructura política, económica y cultural (Quiénes Somos, [www.ulmapuche.wordpress.com](http://www.ulmapuche.wordpress.com), 2015).*

En Chile, existen condiciones estructurales desfavorables para ejercer los derechos colectivos de los pueblos. En la profundización del neoliberalismo económico pos-dictadura, las lógicas estatales se mueven dentro del denominado multiculturalismo neoliberal (Hale, 2005). A partir de éste se han implementado políticas de la diferencia que han favorecido el encubrimiento de las violencias coloniales (Rivera, 2010) del *establishment* económico, político y cultural del país. Sin embargo, develar las relaciones de poder colectivas e individuales es un objetivo que incluye el mundo mapuche, y también la ULM, comprendiendo que las relaciones de poder y las violencias coloniales se encuentran enraizadas en todos los niveles de la sociedad en que vivimos.

La posibilidad de des-estructuración de la sociedad jerarquizada por relaciones de poder, e ir más allá de los reconocimientos culturales

de un grupo y su difusión, implica avanzar hacia un reconocimiento de derechos colectivos que aseguren la superación de las relaciones racistas, desiguales y coloniales. Esto conlleva a la construcción de un "léxico particular y una gramática normativa que dan coherencia y sostenimiento a una nueva *episteme* y cultura política propia del quehacer político de ellos" (Pinheiro, 2015: 61). Cuando se habla de léxico particular que da coherencia a la cultura política se refiere a la conceptualización propia del movimiento, que tiene que ver con conceptos políticos como; autodeterminación, autonomías, control de espacios territoriales, economías sostenibles, entre otros.

Este punto es fundamental en la situación que se analiza en este trabajo. Desde la sociología clásica autores como Émile Durkheim, señalaron a la educación como esa instancia donde se ejerce una influencia sobre el individuo para que llegue a ser el ideal de hombre desde el punto de vista intelectual, físico y moral, entendiendo que "la educación es la influencia ejercida por las generaciones adultas, sobre aquellos que todavía no están listos para la vida social" (Durkheim, 1993: 202). Por otra parte, para la construcción de una conciencia colectiva en las sociedades relativamente cohesionadas la educación es sumamente relevante. Es por ello que los Estados Occidentales han utilizado la educación como un instrumento ideológico para la construcción de las democracias y las conciencias colectivas, generando así una identidad nacional (Dietz & Mateos, 2013).

Los proyectos educativos de los movimientos etnopolíticos tienen el mismo objetivo, impregnar de una herencia cultural, histórica y política "contra-hegemónica" a sus propias generaciones y comunidades. Desde esta perspectiva analizamos el funcionamiento educativo de la ULM, que como ya vimos opera dictando cursos, talleres, conferencias, coloquios, foros en diferentes espacios, como una especie de institución itinerante. Todas estas actividades se realizan en coordinación y redes de colaboración con otros agentes comprometidos con las transformaciones en materia de los derechos educativos de los pueblos indígenas.

Algunos elementos que caracterizan estas iniciativas y otorgan una identidad a la Universidad Libre, son:

1. *Todas las iniciativas se desarrollan sobre la base de difundir y socializar propuestas respecto a los diferentes conocimientos y discusiones actuales de los pueblos y movimientos indígenas en diferentes ámbitos:*
2. *El diálogo de saberes o conocimientos es clave en la articulación de las iniciativas, poniendo en equilibrio diversos sistemas de construcción del conocimiento.*
3. *Las iniciativas constituyen espacios abiertos a la comunidad en general, donde implementamos una interculturalidad concreta, un espacio para el encuentro de diversos grupos humanos para aprender y discutir diversas problemáticas.*
4. *Las iniciativas han estado concentradas en la revitalización de las lenguas indígenas, en nuestro caso del mapudungun; en cátedras sobre historia mapuche; cátedras sobre escenarios contingentes y propuestas políticas del movimiento mapuche; escenarios de discusión política para públicos amplios (colo-*

*quios, conferencias, seminarios); circulación de documentación crítica; uso de plataformas de internet para compartir información. Todo en un contexto de autogestión y colaboración.*

5. *La metodología para cada iniciativa es la co-labor. Cada propuesta desarrollada trabaja en con una idea de procesos educativos para aprender en conjunto y reflexionar colectivamente, intentando diferenciarnos de la educación superior formal. Se promueve la colectividad por sobre el desempeño individual (Quiénes Somos, www.ulmapuche.wordpress.com, 2015).*

La ULM concebida como una “universidad itinerante, un espacio sin sede, sin rector, sin ninguna de esas estructuras” (Antileo, 2013: 35), aparece como un espacio de creación colectiva, de tránsito por un camino hacia una interculturalidad concreta, desde la imaginación utópica, a un espacio (micro) de comunicación entre saberes y trayectorias diversas, en un contexto ciudadano donde conviven experiencias y conocimientos, lenguas y aprendizajes:

*Welu fachiantü mülepaiñ tūfachi waria mew ka kimpaiñ ta dungu. Kimpaiñ winkgadungun, wingka radkiduam ka kontulpaeymew. Wingkadungukeiñ ka mapudungukeiñ, kiñeke re mapudungekey, adumlay ñi mapudungun!*

*Pero ahora estamos en la ciudad y sabemos eso. Sabemos el idioma y el pensamiento wingka (español-castellano) y eso nos entraron. Hablamos el español y el mapuche. Algunos sólo hablan el mapudungun, otros no lo entienden (Mariano, 2013: 27).*

La ULM es un punto de comunicación micro, en donde confluyen las diversas trayectorias y realidades de la diáspora mapuche santiaguina que juega “a favor y en contra de la universidad libre, pero que le da un sentido de reencuentro con la trayectoria de su pueblo” (Ent,4). Allí la interculturalidad crítica se entiende como “herramienta, proceso y proyecto que se construye desde y con la gente” (Walsh, 2011: 102). Al respecto uno de los fundadores cuenta que:

*En el marco de la situación de Santiago. Entonces el proyecto nace aquí el alero de esta realidad y de ahí se extiende, entonces si nosotros observábamos que efectivamente esta experiencia, esta trayectoria de talleres, que estaban en el contexto de la otra organización en el cual aprendimos todo, a hacer talleres, a coordinar, a compartir con la gente, nos daba más impulso efectivamente por los efectos que estos tenían, los efectos de la discusión en la misma aula, por los efectos que estos tenían en la transformación de las personas, de querer o no querer en el fondo, seguir aprendiendo, seguir participando, sumarse o no sumarse, hablar con sus familias sobre esto, recuperar lo que se perdió como la lengua (...) nos fue dando estos resultados cualitativamente hablando, como que nos fueron dando más ganas, más energía, porque había un efecto ahí, había algo que nosotros no esperábamos, a nosotros nos interesaba que la gente*

<sup>1</sup> En este trabajo se utiliza el grafemario mapuche unificado.

*compartiera, si quería sumarse bienvenido sea. Pero no nos interesaba que a nosotros se nos sumara gente, no era un espacio de reclutamiento, sino un espacio de pensar en su pueblo, de darse la posibilidad de pensar en su grupo y dialogar desde un nuevo conocimiento, tener la oportunidad de adquirirlo, de aprender junto con tu gente, de valorar la experiencia de los tuyos. De mirarse a sí mismo y a tu familia, ahora, desde una nueva perspectiva, y eso nos daba harta fuerza porque tenía un sentido en Santiago, yo creo que eso es vital, es vital para entender cómo se fue gestando esta Universidad Libre Mapuche (Ent, 4).*

Este proceso de “autoformación e interaprendizajes” representa una doble estocada a la educación formal y al modelo ideológico educativo en Chile. Por un lado, generar un espacio abierto, gratuito, de libre acceso, en un contexto donde la educación es considerada un bien de consumo, asestando un golpe al sistema económico neoliberal capitalista. Por otro lado, la posibilidad de construir desde la base del tejido social mapuche un proyecto educativo en conjunto con otros actores, articulando redes militantes que apuntalan a transformar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y la discriminación entre otros puntos (Walsh, 2011).

Hasta aquí las características del proyecto educativo de la ULM; a continuación, revisaremos el diseño, las características, el funcionamiento y las prácticas pedagógicas de la Universidad de los Pueblos del Sur UNISUR.

## UNISUR; MODELO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA POLÍTICA

UNISUR como institución educativa, se presenta a sí misma como una de las pocas iniciativas que reivindican el derecho de los pueblos originarios, de crear y conducir sus propias instituciones de educación superior en México.

La Universidad de los Pueblos del Sur surge luego de 10 años de numerosas reuniones, asambleas comunitarias, foros regionales y congresos estatales, además de las reuniones y foros académicos (redes académicas) que reflexionaron sobre la posibilidad de crear un espacio para la formación de cuadros intelectuales y profesionales de los pueblos originarios, siempre vinculados a los movimientos sociales de la región.

En mayo del año 2007, tras un congreso de educación intercultural en Santa Cruz del Rincón, Malinaltepec, se resuelve por voluntad popular, el inicio de operaciones de UNISUR. En agosto del mismo año, se inauguran la sede de la rectoría en Santa Cruz del Rincón y las unidades académicas de Xochistlahuaca y Cuajinicuilapa, posteriormente en el año 2008 se inaugura una cuarta unidad académica en Xalitla, municipio de Tepecoacuilco.

UNISUR ofrece cuatro programas de formación: Historia, Lengua y Cultura, Gobierno y Gestión de Territorios y Municipios, y Desarrollo

Comunitario Sustentable (Gestión Ambiental), y Derechos Humanos y Justicia<sup>2</sup>.

Para la descripción y comprensión del diseño curricular de UNISUR, es necesario remitirnos a las redes académicas-militantes que configuraron la universidad y su diseño pedagógico. En un principio UNISUR fue impulsada desde las redes académicas con personal de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Autónoma de Guerrero, luego se fueron integrando y participando académicos de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional.

Este punto es relevante porque muchos de los proyectos de educación autónoma se ubican "desde abajo", impulsados desde experiencias *in situ* y construidas en colaboración con agentes comunitarios, algunos de ellos con gran influencia no sólo en México, sino también en Latinoamérica (Gasché, 2008, citado en Bertely et al. 2015). María Bertely, advierte la significativa colaboración de instituciones formales de educación, como el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), en las propuestas educativas que emergen desde los movimientos etnopolíticos. Del mismo modo, evidencia la colaboración con las organizaciones étnicas que participan en la transformación de las políticas educativas nacionales, "también en sintonía con las demandas planteadas por el movimiento indígena latinoamericano" (Bertely et al. 2015: 8).

Las redes académico-militantes entre instituciones de la educación superior formal, y las propuestas educativas de los movimientos etnopolíticos, explican el carácter interactoral de la educación superior con enfoque intercultural en México (Mato, 2008; Gasché, 2008; López Hurtado: 2010; Walsh, 2010). Al igual que los movimientos etnopolíticos, el subsistema universitario de la educación superior intercultural en México, es un campo social disputado, compuesto por redes socioeducativas diversas, dinámicas y en tensión (Dietz, 2010, Rojas y González-Apodaca, 2016). Por lo tanto, la noción que asevera que la etnogénesis de los proyectos educativos autónomos surgen "desde abajo", debe ser corregida por una etnogénesis a través de redes académicas-militantes, particularmente en el campo de la educación superior intercultural en México, que involucra "múltiples interfaces constitutivas de una dimensión interactoral en la que confluyen actores con intereses diversos" (Rojas y González Apodaca, 2016: 80), y cada uno con sus propias agendas. Estas relaciones conforman redes interactorales complejas, cuyos actores instituyen alianzas coyunturales y disputan entre sí sus cuotas de control sobre distintos recursos materiales y simbólicos en juego (Dietz y Mateos, 2011, Rojas y González Apodaca, 2016).

UNISUR es una institución de educación superior fuera del ámbito "formal" (pero que ha buscado el reconocimiento oficial), que tiene un claro componente crítico, decolonial y emancipatorio. Esta institución contó con el apoyo de las comunidades de la región de La Montaña, y de redes académicas y civiles a nivel nacional que hasta la fecha están activas (Rojas y González-Apodaca, 2016). Esta alianza académica-militante se plasma de manera evidente en el diseño curricular UNISUR,

<sup>2</sup> Licenciaturas vigentes hasta el año 2013.

ya que "cada trimestre está organizado a la manera del sistema educativo de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, de manera modular" (Domínguez, 2015: 106). Es decir, en cada trimestre se pretende conocer desde distintas perspectivas un objetivo específico, denominado campo problemático (Aguilera, 2014; Domínguez, 2015; López, 2009).

*El tronco común era de cuatro módulos-trimestres, la etapa de especialización consta de ocho módulos-trimestres, que son llamados campos problemáticos de orientación profesional o licenciaturas (...) el enfoque "modular" implica una crítica a la enseñanza a través de las "asignaturas", puesto que se considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe investigar "procesos" cuya solución depende del diálogo y el desarrollo de la capacidad del estudiante para tomar decisiones, entendiendo el desarrollo desde una visión centrada en el sujeto colectivo y las potencialidades locales y regionales (Domínguez, 2015: 106).*

Cada trimestre contiene tres unidades didácticas de un mes de duración cada una. A su vez cada unidad didáctica se compone de dos fases: un periodo de concentración y/o presencial, y otro inter-presencial o semi-presencial (Aguilera, 2014; López: 2009). El presencial tiene una duración de cuatro días consecutivos intensivos, ocho horas de clases, dos veces por mes. La mayoría de las veces en las aulas de las sedes de la Universidad, en algunos casos y sedes se extiende fuera del aula, a las actividades en y con la comunidad (ej. sede Santa Cruz del Rincón, licenciatura Gestión Ambiental). Después del presencial, los estudiantes vuelven a sus comunidades para realizar trabajo de campo en ellas, y así desarrollar trabajos escritos que entregarán en el siguiente presencial (López, 2009).

En los días que dura el presencial, estas clases son dirigidas por las tres figuras encargadas de la docencia en la Universidad: especialistas invitados, coordinadores y los co-docentes. La mayoría de ellos son agentes exógenos a la comunidad, provenientes de la Ciudad de México, a continuación, una descripción de cada figura docente:

- *Los invitados especiales son aquellos expertos que colaboran ocasionalmente con la Universidad impartiendo clases magistrales o conferencias;*
- *Los coordinadores son los encargados de dirigir las actividades en el aula cuando los estudiantes están reunidos en plenaria. En términos generales, esas actividades han de orientarse a detonar entre alumnos el análisis crítico de los contenidos que después se examinan con más detalle en el trabajo por equipos.*
- *El co-docente tiene la labor de multiplicar el papel que el coordinador desarrolla en las plenarios, trabajando con los estudiantes en forma más directa y personalizada cuando el grupo se subdivide en equipos durante las sesiones de trabajo en el aula y durante los inter-presenciales (López, 2009: 41).*

La co-docencia es una estrategia que emula lo que otros modelos llaman tutoría, como el modelo educativo de las universidades interculturales promovidas desde el gobierno federal mexicano (Casillas y Santini, 2006). Consiste en la presencia de un agente académico y un agente comunitario en el aula, aunque muchos de los co-docentes han sido estudiantes de postgrados y licenciaturas de universidades del D.F y Chilpancingo. También se conoce como dupla pedagógica y tiene el objetivo de descolonizar la docencia áulica clásica:

*La co-docencia era o es, otra de las propuestas que tenían que ver con la ruptura epistémica, con la decolonialidad. A los indígenas, si ven un maestro "güerito" de la ciudad que viene a darles clases: ah huevo, ah sí, sí sabe. Pero si viene uno de mi misma comunidad a enseñarme: "ah ese que chingaos va a saber", entonces una estrategia que teníamos era la co-docencia, es decir que siempre éramos un profe de afuera y otro de adentro (...) como una dupla pedagógica, y corrigiéndose en un mismo nivel académico para romper didácticamente el aula. La colonialidad la tenemos aquí, entonces no es un rollo teórico, sino que hay que aterrizarlo al aula y descolonizarla realmente, en lo concreto, en lo práctico. Pues entonces: que lo "güeros" no sepamos, y que los indígenas si sepan y poder generar prácticas, cartas descriptivas que buscan eso directamente, eso era algo estructural del modelo, en el que tratamos de operacionalizar lo de la de-colonialidad en ese punto (Ent, 5).*

Sin embargo, no siempre se logró este objetivo, ya que la constante re-conceptualización del co-docente (en algún momento llegó a ser coordinador), no llevó a efectos positivos. El término resultó ajeno a los maestros de la comunidad, para quienes fue complejo apropiarse de las funciones de la co-docencia (López, 2009). Esta situación se explica por varios factores: a) procedencia de los coordinadores, que en su mayoría han sido foráneos a la región, b) relaciones ya existentes en la comunidad, como la filiación partidista de los co-docentes comunitarios, c) falta de remuneraciones, la co-docencia era/es una actividad no remunerada en términos económicos, d) deserción de co-docentes por diferencias políticas por la forma de funcionamiento del proyecto, e) prácticas coloniales, expresadas en la toma vertical de decisiones en UNISUR (López, 2009; Aguilera, 2014).

La experiencia de constante creación pedagógica intercultural, de-colonial y comunitaria, significa una ventaja en términos de posibilidad de innovación, pero a su vez un desafío permanente en todos los ámbitos del proyecto. En términos de recursos materiales, por los traslados y largas distancias a recorrer, como también, las expectativas profesionales de los estudiantes y sus familias, pero también las tensiones y desencuentros dentro del aula, en cuanto al modelo e innovación en la docencia áulica. La participación de los profesores foráneos y su conocimiento del modelo pedagógico como un recurso de poder al interior de UNISUR, y las posibilidades de vinculación comunitaria permanente, entre otras cosas, han sido analizadas, observadas en el devenir cotidiano, pero son cuestiones que aún no se

han logrado solucionar totalmente (Aguilera, 2014; Domínguez, 2015; López, 2009).

En cuanto al modelo curricular, la estructura era un periodo de tronco común y otro de especialización. Antes que los estudiantes cursen una licenciatura, deben cursar un tronco común, denominado en los documentos de UNISUR como "Tronco Común Intercultural", construido para que los estudiantes adquieran las siguientes habilidades:

- *Los cuatro primeros módulos que constituyen el tronco común buscan posicionar al sujeto de aprendizaje en su contexto espacial y temporal con una lectura renovada y con una capacidad de proyectar:*
- *Siendo conscientes de los aportes de pensamiento de las diferentes culturas (y la relación histórica que se ha dado entre éstas) a este contexto*
- *Con la capacidad de manejar de manera crítica la información (comprensión de lectura, redacción, manejo de categorías, etc.)*
- *Con la construcción de un problema de investigación que será el eje conductor de su posterior trabajo en la UNISUR (Aguilera, 2014: 46).*

Posteriormente inician la especialización con las licenciaturas que, en el devenir y quehacer del proyecto, fueron mutando e incluyendo nuevas licenciaturas que hasta el año 2013 eran las siguientes:

*Las licenciaturas que se impartían eran: Gestión Ambiental Comunitaria; Lengua, Cultura y Memoria; Gobierno y Municipios; Justicia y Derechos Humanos (...) En la sede de Santa Cruz del Rincón se imparte la de "Gestión Ambiental Comunitaria"; en enero de 2013 se empieza a trabajar como una licenciatura "Salud Comunitaria". En la sede de Cuajinicuilapa se encuentra "Gobierno de Municipios y Territorios" y se inició en el 2012 la licenciatura de "Justicia y Derechos Humanos". En la sede de Xochistlahuaca se encuentra "Lengua Cultura y Memoria". En la sede de Hueycantenango, en enero, de 2013, se inició con tres licenciaturas: "Gobierno de Municipios y Territorios", "Gestión Ambiental Comunitaria", y "Salud Comunitaria" (Aguilera, 2014: 56).*

En un ejercicio de autogobierno, UNISUR como institución emergida desde las redes académicas-militantes en conjunto con el movimiento etnopolítico, intentó desarrollar una institucionalidad interna con la creación de un patronato encargado de gestionar y administrar recursos económicos; un consejo intercultural para asesorar y guiar el proyecto (instancias que estarían conformadas por dos integrantes de los pueblos más uno del colegio académico); y el colegio académico encargado de realizar y operar los planes de estudio. Tal estructura interna nunca funcionó recayendo toda la responsabilidad académica, política y de administración en el colegio académico (Domínguez, 2015: 62). Esta situación tiene un riesgo latente, ante el protagonismo de las redes académicas, sin una estructura de participación e inspección de las organizaciones políticas comunitarias.

Lo común de ambos proyectos educativos es que intentan posicionarse en lo discursivo, en lo reflexivo y en la praxis pedagógica, dentro de la interculturalidad cuestión que no resulta sencilla. Sin embargo, de estas experiencias político-educativas en que están explicitados "campos de tensión política" instituidos en el espacio académico, derivan léxicos particulares, de carácter eminentemente epistémico y político, como: autonomía, educación autónoma, autoformación, autoeducación, re-educación, organicidad/orgánico, autogestión, en otros casos comunalidad, y también interculturalidad (Pinheiro, 2015: 69).

Es por ello que la iniciativa de las organizaciones de los pueblos originarios es apropiarse del término interculturalidad para dar paso a una educación intercultural. Esta es entendida como una novedosa forma de abrir canales para un "diálogo de saberes" que acabe por descolonizar el sistema educativo (Dietz & Mateos, 2013). Y posteriormente desarrollar un modelo educativo descolonial, que promueva entre los diferentes actores la construcción epistémica de la interculturalidad (Walsh, 2003, citada en Dietz & Mateos, 2013).

Entendemos que en ambos proyectos la interculturalidad es un objetivo a alcanzar, no obstante, analizaremos el uso del concepto de interculturalidad en ambos procesos y proyectos, para observar que tanto y de qué manera aprehenden el discurso intercultural, frente a quienes y con qué motivos.

## LAS REALIDADES INTERCULTURALES PARA LA ULM Y UNISUR

La interculturalidad como concepto teórico-académico-político tiene y contiene múltiples interpretaciones y aplicaciones. Saúl Velasco afirma que, para todo propósito, la interculturalidad es una noción que plantea por sí misma situaciones e interacciones entre dos o más culturas. "Pero ello no cancela que puedan ocurrir distintos niveles de interculturalidad, y que pueda existir y presentarse simultáneamente distintas *interculturalidades* en acción" (Velasco et al, 2015: 481).

Analizando las interculturalidades en un campo socioeducativo Angélica Rojas y Erika González-Apodaca (2016), aclaran el concepto en su dimensión política aludiendo a Pérez Ruiz (2009), quien indica que este término suele presentarse como un discurso de valores éticos sobre la convivencia intercultural, asociado a la interacción entre poblaciones indígenas, jurídicas y/o religiosas. Actualmente, dice la autora, se pone de relieve la puesta en práctica de distintos proyectos políticos construidos por los actores que participan de esa relación, "que se caracterizan por ser relaciones de desigualdad, en contexto de diversidad cultural (Rojas y González-Apodaca, 2016: 77).

Desde esta perspectiva, la interculturalidad no se resuelve en el terreno ético-pedagógico, sino que tiene una connotación política y naturaleza inherentemente conflictiva (Gasché, 2008). González-Apodaca (2009) expone el carácter significativo del concepto y su imposibilidad de definirlo en abstracto, por lo tanto, sus sentidos varían según los contextos de definición y los actores implicados. El vínculo del concepto al campo educativo en Latinoamérica según que Dietz y Mateos

(2011) remite a que en el campo normativo-político el binomio interculturalidad/educación posee un sesgo neoindigenista y que desde las políticas estatales siempre se ha buscado integrar a los indígenas a la sociedad.

## LA INTERCULTURALIDAD ENTENDIÉNDOSE COMO UN DISCURSO ESTRATÉGICO DE NEGOCIACIÓN

La perspectiva de los actores de los proyectos educativos y movimientos etnopolíticos es más cautelosa e instrumental respecto de la interculturalidad. Esta categoría es utilizada, primeramente, como una estrategia mientras pueda servir para visibilizar las demandas del pueblo y como uno de los puntos de comunicación que podrían conducir a encontrar la solución a las reales problemáticas políticas, sociales y educativas que tienen los pueblos. Sin embargo, son conscientes de la peligrosidad del discurso de la interculturalidad. Al respecto en la ULM nos indican que:

*Bueno nosotros usamos la interculturalidad como estrategia para poder rescatar gente, si hablo yo como trabajador de Universidad para poder entrar acá y de alguna forma romper esta muralla inquebrantable (...) para que puedan decir y entender que todavía existimos, porque la historia a través del sistema (educativo) dice que ya nosotros los mapuche<sup>3</sup> ya no vivimos, ya quedamos muy pocos, y ya no están hablando la lengua, hay mapuche, pero no están hablando la lengua, hay mapuche pero son mestizos. Entonces, ese es el discurso de los diagnósticos que hay hoy en día, o sea si bien es cierto, que la dominación lingüística e incluso cultural hoy día nos está aplacando, pero nosotros queremos levantarnos a decirles que estamos vivos y haciendo todo este trabajo (Ent, 4).*

En la misma línea, como estrategia de negociación con el Estado, pero reconociendo que UNISUR tenía como objetivo implícito el desarrollo de un espacio intercultural, uno de los docentes en actividad señala que:

*El proyecto surge originalmente de los pueblos, de hecho, es con los pueblos con quien se diseñan las licenciaturas, el perfil de egreso, la ubicación de las sedes de la universidad, todo está discutido con las comunidades. Resultado de esas discusiones, pues fue también, la exigencia de que el gobierno se hiciera cargo presupuestalmente de UNISUR, bajo la idea de que la educación es un derecho que el Estado debe solventar. Entonces, la comisión académica que estábamos al frente, de sintetizar las demandas de las comunidades y todas las peticiones, fuimos emplazados a buscar el reconocimiento. En ese momento estaba el gobierno de Vicente Fox en la presidencia del país, y buscamos un acercamiento con ellos. Para ese entonces Vicente Fox tenía ya un plan de creación de universidades interculturales a lo largo de*

<sup>3</sup> En el mapudungun la palabra mapuche está por compuesta por Mapu: tierra y, Che: gente, por lo tanto, es una palabra que ya es plural.

*todo el país, para atender a las poblaciones indígenas. En ese contexto el gobierno federal nos dice, bueno si ustedes ya tienen el diseño de factibilidad, si ustedes ya hicieron la consulta, si ya tienen el diseño de universidad, entonces que la Universidad Intercultural de Guerrero, sean ustedes. Nosotros en ese momento todavía no teníamos el nombre de Universidad Intercultural, nosotros éramos Universidad de los Pueblos del Sur como somos ahora, entonces nos dicen que el único requisito es que sea intercultural, que le pongan el título de intercultural para poder justificar. Entonces en una decisión política de las comunidades, se decide, pos si es el único requisito que nos piden (de todos modos, uno de los objetivos transversales del proyecto es ser interculturales sin ser nombrados). Además, la discusión de la interculturalidad en México llega un poco tarde, primero empieza en Ecuador y hay toda una lucha ahí que empieza desde abajo y aquí en México empieza al revés, es decir, por decreto presidencial se empieza a tocar el tema de la interculturalidad con la creación de las universidades interculturales (Ent, 9).*

Por una u otra razón, en ambos casos el discurso de la interculturalidad ha sido utilizado como una estrategia de negociación con entidades de gobierno estatal o entidades de educación superior oficiales. Poco a poco, y a medida que ciertas situaciones coyunturales se fueron generando en ambos casos se incorporó una reflexión más profunda sobre la interculturalidad educativa.

En el marco de otras iniciativas de educación popular en Santiago y en la discusión en torno a la demanda de una Universidad Intercultural por parte de los estudiantes mapuche movilizados, la cuestión intercultural fue discutida en el marco de los inicios de la ULM, llegando a reflexiones críticas respecto de la aplicación del concepto, y más de la condición intercultural. Lo interesante del proceso es analizado por uno de sus fundadores.

*Si, nosotros hemos discutido (...) efectivamente, hay un punto que tiene que ver con la interculturalidad que es bien complejo, y nosotros no sabíamos bien como posicionarnos ahí, porque veíamos varios discursos de la interculturalidad, un discurso que venía de los pueblos indígenas, de los gobiernos, discursos de gente de la educación, mucha gente que hablaba de lo intercultural. El diagnóstico es bien simple, es un concepto en disputa, todos tenían distintas perspectivas, perspectivas que a veces estaban ideologizadas desde los propios movimientos, o ideologizadas desde el aparato gubernamental, desde las agencias internacionales de cooperación, había un concepto demasiado problemático, y para nosotros finalmente era optar por uno de los caminos que era la idea de buscar ese punto de interculturalidad como un espacio de encuentro, e incluso no como un espacio de saberes indígenas que llegan a instalarse, sino que un espacio de comunicación y de encuentro entre distintas*

*sociedades, entre distintos grupos que comparten en un mismo territorio, y extender la discusión hacia distintas personas que pudieran participar. Ahí nos fuimos encontrando poco a poco con ciertas posiciones más críticas sobre la interculturalidad y menos folclóricas sobre interculturalidad, y fuimos integrando esa noción. Entonces para nosotros el punto de interculturalidad es un punto de unión, de comunicación, encuentro entre distintas sociedades que comparten un mismo espacio donde pueden efectivamente dialogar y entenderse, dialogar en base en lo que ya varios autores han señalado, reconocer desigualdades en el trato hacia los pueblos, asimetrías, reconocer historias colonizadoras, reconocer colonizadores y colonizados, los contextos coloniales, reconocer un sistema de inequidad económica (...) todo eso es parte de esa constitución de un diálogo, diálogo que está cruzado por la violencia, cruzado por el despojo, cruzado por el posicionamiento de ciertos conocimientos como superiores sobre otros, todo eso es como el entramado que a nosotros nos gustaría desarmar, y para desarmar hay que llegar a un punto de encuentro y ese punto de encuentro, es la construcción de un punto intercultural (Ent, 4).*

Desde UNISUR la apropiación del discurso intercultural fue más amplio e intentó ir más allá del análisis teórico, tratando de aterrizar en las dimensiones del proyecto utilizándolo en varias formas en distintos momentos de su historia. Al inicio fue establecido como un principio epistemológico, luego fue descrito como un modelo pedagógico, y en todo momento fue utilizado como un discurso de estrategia de negociación frente al Estado. Uno de los elementos clave del análisis al interior del proyecto, tenía que ver con reconocer las relaciones de poder, y realizar un esfuerzo por revertirlas hacia la equidad (Mato, 2009):

*La posición que más o menos se había logrado consensuar, tenía que ver con reconocer que la interacción entre seres humanos esta mediada por relaciones de poder, es decir, no se puede abstraer la condición humana de las relaciones de poder. Entonces, plantear la interculturalidad en un contexto de tanta desigualdad como Guerrero, implicaba evidenciar las históricas relaciones de poder que habían generado esas inequidades, como la manera de tratar de revertirlas, es decir, la idea de la interculturalidad como una relación que tendiera a la equidad no es una cuestión de buena voluntad, que era la crítica que le hacíamos durante todos esos años a la propuesta gubernamental. Decían; a pos tú eres mapuche yo soy nahua, nos respetamos nos damos la mano, y el mundo es bello. No, no basta con ese reconocernos distintos, o sea tenemos que estar claros que nuestras relaciones están mediadas por relaciones de poder, que seguramente no son personales, seguramente tienen que ver más de tipo estructural, es histórica y socialmente determinada. (Ent, 7)*

Esta reflexión contiene varios puntos a analizar, sin embargo, nos centraremos en la interrogante que plantean Angélica Rojas y Erika González-Apodaca (2016) que, ante la polisemia del concepto, plantean la interculturalidad como: un objetivo a alcanzar o como un hecho social. Según este estudio, la interculturalidad conflictiva o crítica forma parte de arenas políticas donde se debaten proyectos, ideas e intereses diversos, y se reconocen las asimetrías sociales y de poder en juego (Gasché, 2008; Bertely, 2007; González-Apodaca, 2008).

En general desde los diversos andamiajes conceptuales, en la interculturalidad crítica se ubica el conflicto como constitutivo de las relaciones interculturales y se pregunta por la pertinencia cultural y política de las propuestas (Bertely, 2011). Desde este análisis el término interculturalidad (crítica) es proyectado como un punto de encuentro que nos conduzca a un verdadero diálogo de saberes, no ignorando ni tampoco invisibilizando la conflictividad del proceso de construcción dialógico

En las reflexiones de los actores expuestas, tanto de ULM como de UNISUR, observamos un análisis instrumental del discurso intercultural. Sin embargo, observamos también un esfuerzo por construir un espacio y/o punto de comunicación intercultural, que apunte a la transformación social desde lo micro a lo macro.

## CONCLUSIONES

Los movimientos etnopolíticos “transforman todos los espacios de su quehacer cotidiano en espacios potencialmente educativos” (Pinheiro, 2015: 60), es decir, hacen de la experiencia un proceso dialéctico en la auto-formación de sí mismos, como sujetos histórico-políticos. Los proyectos educativos que surgen de estos movimientos crean geopedagogías innovadoras para conferir un sentido pedagógico a su lucha social, haciendo de esta, un proceso de formación político-educativa para la construcción de un proyecto de cambio social real y palpable.

Aunque la UNISUR y la ULM tienen contextos y elementos diferenciadores, y precisamente son estos los que enriquecen el análisis de ambas propuestas, vemos que en ambos proyectos elaboran un nuevo concepto de educación y pedagogía, que son coherentes con el proyecto de transformación social al que aspiran.

A pesar que vemos un uso instrumental y estratégico del discurso intercultural, este actuar va más allá de un tipo de acción racional, sino que está inserto dentro de las demandas y necesidades de los pueblos originarios movilizados, también, en el campo educativo. No obstante, plantean desde su propio escenario social-político-cultural un punto de comunicación intercultural, que develen y transformen las relaciones de poder entre los distintos grupos de la sociedad, incluyéndose a sí mismos, cuestión que continúa siendo un desafío al interior de cada proceso y proyecto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, A. (2014) *La construcción de la participación comunitaria en la Universidad de los Pueblos del Sur, sede Santa Cruz del Rincón*. (Tesis para optar al grado de licenciada en antropología social). Escuela Nacional de Antropología e Historia, México D.F.
- Antileo, E. (2013) Escuela, interculturalidad y multiculturalismo. Construyendo una propuesta de Universidad Libre Mapuche. *Rufián, 14*, 30-35.
- Areal, S. y Terzibachian M. (2012) La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa. 17*(53), 513 – 532.
- Bajtín, M. (1999) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bengoa, J. (2000) *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de cultura económica.
- Bertely, M. (2007) *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México: CIESAS.
- Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural. *En Perfiles Educativos, 33*, 66-77.
- Bertely, M. (2015). Autonomía, territorio y educación intercultural: Actores locales y experiencias comunitarias latinoamericanas. *Desacatos, 48*, 6-11.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo.
- Casillas Muñoz, L., Santini Villar, L. (2006) *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: CGEIB.
- Curin, F. (2013). *Las nuevas prácticas políticas de los jóvenes mapuche, en Santiago de Chile entre 1998 y 2011*. (Seminario para optar al grado de licenciado en sociología). Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago de Chile.
- Dietz, G. (2011) Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de antropología Iberoamericana, 6*(1), 3-26.
- Dietz, G., Mateos, L. (2013). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Ediciones SEP.
- Dietz, G., Mateos, L. (2015) ¿qué de intercultural tiene la “universidad intercultural”? Del debate político-pedagógico a un estudio del caso veracruzano. *Revista Relaciones, 141*, 13-45.
- Domínguez, A. (2015) *Resistencia, poder y conflicto en la construcción de la UNISUR y la policía comunitaria. Problemas en torno a la educación comunitaria de la montaña de Guerrero*. (Tesis para optar al título de licenciada en antropología social). Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Durkheim, E. (1993). *Las bases sociales de la educación*. En *Escritos selectos*. (pp. 201-215) Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- García Linera, A. (2007) El desencuentro de dos razones revolucionarias: indianismo y marxismo. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, 3, 1-12.
- Gasché, J. (2008) *La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?* En *Educando en la diversidad*. (Pp. 1-24) Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Gómez Lara, H. (2011) *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. México: Juan Pablo.
- González Apodaca, E. (2008) *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe*. México: Editorial Juan Pablos.
- González Apodaca, E. (2009) Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. *Revista de Investigación Educativa*, 9, 1-11.
- González, R., Ramos, P. (2013) *La otra educación: Red de escuelas libres en Chile*. Percepciones de la red de educadores de escuelas libres en Chile, en la Región Metropolitana, sobre el proyecto educativo libertario en el que participan. (Tesis para optar al título profesional de Educadoras de Párvulos y Educación Básica inicial). Universidad de Chile, Chile.
- Hale, C. (2005) *Neoliberal multiculturalis: The remaking of cultural rights and racial dominance in Central América*. *Polar political and legal anthropology review*. Pp. 10-28.
- Hernández, S. (2011) Dialogismo y alteridad en Bajtín. *Contribuciones desde Coatepec*, 21, 11 -32.
- López Hurtado, L. (2010) *Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal*. Presentación en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México: Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v4/>
- López, N. (2009) *Apuestas de educación superior intercultural en la costa montañña de Guerrero. La construcción de UNISUR desde sus actores y procesos*. (Tesis para optar al grado de maestra en antropología social). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Mato, D. (2008) Programa regional. En D. Mato. *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 21-82). Caracas: IESALC, UNESCO.
- Mato, D. (2009). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos. En D. Mato. (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp.13-74). Caracas: IESALC, UNESCO.
- Mariano, H. (2013) Descolonización e interculturalidad: Perspectiva y experiencia mapuche en Educación. *Rufián*, 14, 26-30.
- Muñoz, Ignacio (2012) El MPL, su psicología popular de la liberación y la escuela Martín-Baró. *Ahora somos*. Construcciones de poder

- popular. *Rufián*, 22, 50-56.
- Osorio, J. (2015) Desafíos y memorias de la educación popular en Chile. *Revista Decisio*, 40, 35 - 38.
- Pérez Ruiz, Maya L. (2009) ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En L. Valladares, L. Maya, Pérez Ruiz y M. Zárate Vidal. *Estados plurales. El reto de la diversidad y la diferencia*. (pp. 199-228). México: UAM-Iztapalapa.
- Radovich, J. (2014) Política indígena y movimientos etnopolíticos en la Argentina contemporánea. Una aproximación desde la Antropología social. *Revista Antropologías del Sur*, 1, 133- 145.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010) *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. Bolivia: Editorial Piedra Rota.
- Rojas, A., González Apodaca, E. (2016) El carácter interactoral de la educación superior con enfoque intercultural en México. *Revista Liminar*, 1, 73-91.
- Santos, M. (1986) Espacio y método. *Revista Geocrítica*, 65, 5-43.
- Velasco, S. (2015) Interculturalidad(es). En M. Pérez Ruiz, V. Ruiz Lagier, S. Velasco Cruz (coord.) *Jóvenes indígenas: Educación y Migración*. (pp. 471 – 484) México: Horizontes educativos.
- Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*. (pp. 75-96). La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2011) Etnoeducación e Interculturalidad en perspectiva Decolonial: En *Desde adentro, Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina* (pp. 93 – 105). Lima: Centro de Desarrollo Etnico.
- Zibechi, R. (2007) Autonomías y emancipaciones: *América Latina en movimiento*. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM.