

Kom kim mapudunguain!



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Tesis

Movimientos etnopolíticos que generan proyectos educativos autónomos; los casos de la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) en Guerrero, México, y la Universidad Libre Mapuche (ULM) en Santiago de Chile.

Presenta
Felipe Andrés Curin Gutiérrez

Tutor y Director de tesis
Dr. Gunther Dietz

23 de enero de 2017

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”





Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Tesis

Movimientos etnopolíticos que generan proyectos educativos autónomos; los casos de la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) en Guerrero, México, y la Universidad Libre Mapuche (ULM) en Santiago de Chile.

Presenta

Felipe Andrés Curin Gutiérrez

Tutor y Director de tesis
Dr. Gunther Dietz

23 de enero de 2017

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”



Esta tesis se realizó gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) a través del Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC)

Xalapa, Veracruz a enero de 2017

Estimados lectores:

Por medio de la presente, el **Lic. Felipe Curin Gutiérrez**, quien presenta esta investigación, así como el **Dr. Gunther Dietz**, director de la tesis, co-director, hacemos constar que la investigación ha sido escrita por el maestrante, garantizando que se han respetado los derechos de los autores citados.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'FCG', written over a horizontal line.

Fdo. Felipe Curin Gutiérrez

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'GD', written over a horizontal line.

Fdo. Gunther Dietz

Agradecimientos

Al Todopoderoso, único y sabio Dios, por su infinito amor, gracia y misericordia, y por guiarme a sus propósitos y hacer en mi vida su voluntad, gracias ¡ABBA Padre!

A mi esposa Romina por amarme, acompañarme, contenerme y creer en mí, nada sería igual sin ti en este *viaje inolvidable junto a ti*. A mi familia, mi padre Jaime Curin y mi madre Victoria Gutiérrez por amarnos y cuidarnos aun estando lejos, cada logro es por todo lo que han hecho por mí, y mis hermanos Carola e Israel, a quienes también agradezco su amor y por darnos esos hermosos sobrinos que nos alegran la vida, Danilo, Fernanda, Cristóbal y Maxito.

A todo mi equipo *kom kim mapugunguaiñ waria mew*, por el apoyo unánime antes de venir especialmente a Don Héctor Mariano, por su humor, sus consejos y motivarnos a continuar creciendo en el Kimün académico. A la lamngen Jakelyn Curaqueo por todo el apoyo recibido antes y durante la estancia de la maestría en México, ¡chaltumay lam! Por creer en mí. A toda la asociación *Trawün Longko* de Lonkimay por apoyarme e impulsarme a venir a esta experiencia, espero retribuir de la mejor manera su confianza.

A los peñi de la Universidad Libre Mapuche, principalmente a Enrique, Claudio y la lamngen Antonia, por los momentos de *nütram* que me brindaron para este trabajo. También, a toda la ex y actual gente de UNISUR, docentes, estudiantes, autoridades comunitarias y colaboradores con quienes pude conversar del proceso educativo, que con tanto esfuerzo (de) construyen.

A *los cabros* Mayeli, Alejandro, José, Eréndira, Javier y Edith, por acompañarnos, comentarnos, asados no veganos, comidas, risas, y apoyo en los momentos crudos. También a los compas del doctorado que inspiraban a hacer mejores trabajos, Sein, Kathia, Angélica, Rodrigo, Gialuana, Maike, Gisela y Fortino gracias por sus trabajos y también sus comentarios sobre los nuestros. A los compas de la MEIS Jorge, Chucho, Oscar, Rosalino, Malaquías, Hue-hue, por las conversas y debates, siempre aportaron a la reflexión.

A todo el cuerpo académico y administrativo del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana que participó en mi formación, especialmente a Gunther

Dietz, por la paciencia y comentarios a mi trabajo, a Bruno Baronnet por el apoyo constante y comentarios al trabajo, Idalia por soportar que nunca supe que hacer en lo administrativo y siempre me ayudó a resolver, a Alan gracias por apoyar cuando se requirió. A todos mis lectores durante el proceso, y al honorable jurado del examen de grado.

Finalmente, agradecer a toda la familia mexicana de la iglesia La Hacienda del Rey, a mis pastores Raúl y Michell Zavala, a los pastores Raúl y Pita, y toda la congregación que contribuyó a que en el proceso nos sintiéramos como en familia.

<u>CAPÍTULO KIÑE</u>	9
1.1 INTRODUCCIÓN	9
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.3 ALCANCES TEÓRICOS	13
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	14
OBJETIVOS DE ESTUDIO	14
GENERALES	14
ESPECÍFICOS	14
<u>CAPÍTULO EPU ASPECTOS METODOLÓGICOS</u>	17
2.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y PROCESO DE INMERSIÓN ETNOGRÁFICA	17
2.2 PROPUESTA METODOLÓGICA	19
2.3 TIPO DE ESTUDIO	22
2.4 ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN DE DATOS	22
2.5 GUÍA DE ENTREVISTA	26
2.6 ANÁLISIS DOCUMENTAL	27
2.7 EL ANÁLISIS DE LOS DATOS: <i>INTERPRETACIÓN CONTRASTIVA</i>	28
<u>CAPÍTULO KÜLA AMULEPE TAIÑ WEICHAÑ: QUE SIGA NUESTRA LUCHA</u>	31
3.1 MOVIMIENTOS INDÍGENAS EN LATINOAMÉRICA	31
3.1.1 WEICHAÑ, LA LUCHA INDÍGENA COMO MOVIMIENTO SOCIAL, HACIA UNA DEFINICIÓN	38
3.1.2 SOCIOLOGÍA DE LOS MOVIMIENTOS ETNOPOLÍTICOS: EL HABITUS REBELDE	41
3.2 MOVIMIENTO MAPUCHE EN SANTIAGO DE CHILE: DE LAS PRÁCTICAS POLÍTICAS A LA CONFIGURACIÓN DEL MOVIMIENTO.	46
3.3 MOVIMIENTO DE LOS PUEBLOS DEL SUR, GUERRERO: UN MOVIMIENTO DE MICRO-MOVIMIENTOS.	52
<u>CAPÍTULO MELI ALGUNAS DIMENSIONES ANALÍTICAS DE LOS MOVIMIENTOS ETNOPOLÍTICOS</u>	61
4.1 COLONIALISMO INTERNO Y POBREZA COMO DETONADORES DE LA (S) EMERGENCIA (S) INDÍGENA (S) EN AMÉRICA LATINA.	62
4.2 LAS DIÁSPORAS INDÍGENAS Y SU CONTRIBUCIÓN A LOS MOVIMIENTOS ETNOPOLÍTICOS	66
4.3 EL CARÁCTER INTERACTORAL DE LOS MOVIMIENTOS ETNOPOLÍTICOS: LAS REDES MILITANTES	70
4.3.1 CONTEXTOS DE MOVILIZACIÓN, VÍNCULOS MILITANTES CON LA IZQUIERDA Y LAS REDES ACADÉMICAS	71
4.4 LOS MOVIMIENTOS ETNOPOLÍTICOS Y SU INFLUENCIA EN LA CREACIÓN DE PROYECTOS	75
4.5 LA MOVILIZACIÓN COMO POSIBILIDAD: <i>LA APROPIACIÓN DE LO EDUCATIVO</i>	79
4.6 LOS MOVIMIENTOS ETNOPOLÍTICOS COMO ESPACIOS/SUJETOS EDUCATIVOS	87

CAPÍTULO KECHŪ GEOPEDAGOGÍAS DE UNA EDUCACIÓN EN MOVIMIENTO 93

5.1 LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: UN TERRENO EN DISPUTA	93
5.2 LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA COMO HERRAMIENTA DE CAMBIO	95
5.3 GEOPEDAGOGÍAS EN LA ULM Y UNISUR	97
5.4 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ¿UN MODELO PEDAGÓGICO PERTINENTE?	100
5.4 .1 UNISUR Y ULM EN CONTEXTO	101
5.4.2 LA UNIVERSIDAD LIBRE MAPUCHE; SU DISEÑO Y SU QUEHACER	104
5.4.3 LA UNIVERSIDAD DE LOS PUEBLOS DEL SUR; MODELO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA-POLÍTICA	109
5.5 LA INTERCULTURALIDAD COMO DISCURSO ESTRATÉGICO: LAS REALIDADES INTERCULTURALES EN ULM Y UNISUR	119
5.5.1 LA INTERCULTURALIDAD EN Y PARA ULM	120
5.5.2 LA INTERCULTURALIDAD EN Y PARA UNISUR	125

CAPÍTULO KŪLA. AUTONOMÍA: UN DEBATE VIGENTE 133

6.1 LA AUTONOMÍA COMO PARADIGMA EN AMÉRICA LATINA	133
6.2 LA AUTONOMÍA POLÍTICA EN AMÉRICA LATINA	135
6.2.1 LA AUTONOMÍA EN LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN MÉXICO	136
6.2.2 LA AUTONOMÍA EN EL MOVIMIENTO MAPUCHE	138
6.3 AUTONOMÍA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA	142
6.3.1 AUTONOMÍA EDUCATIVA EN UNISUR	144
6.3.2 AUTONOMÍA EDUCATIVA EN LA ULM	148

CONCLUSIONES 154

BIBLIOGRAFÍA 162

¿De qué tenemos que pedir perdón? ¿De qué nos van a perdonar? ¿De no morirnos de hambre? ¿De no callarnos en nuestra miseria? ¿De no haber aceptado humildemente la gigantesca carga histórica de desprecio y abandono? ¿De habernos levantado en armas cuando encontramos todos los otros caminos cerrados? ¿De no habernos atendido al Código Penal de Chiapas, el más absurdo y represivo del que se tenga memoria? ¿De haber demostrado al resto del país y al mundo entero que la dignidad humana vive aún y está en sus habitantes más empobrecidos? ¿De habernos preparado bien y a conciencia antes de iniciar? ¿De haber llevado fusiles al combate, en lugar de arcos y flechas? ¿De haber aprendido a pelear antes de hacerlo? ¿De ser mexicanos todos? ¿De ser mayoritariamente indígenas? ¿De llamar al pueblo mexicano todo a luchar de todas las formas posibles, por lo que les pertenece? ¿De luchar por libertad, democracia y justicia? ¿De no seguir los patrones de las guerrillas anteriores? ¿De no rendirnos? ¿De no vendernos? ¿De no traicionarnos? (Subcomandante insurgente Marcos, 18 de enero de 1994)

Capítulo kiñe

1.1 Introducción

La primera vez que oí de los cursos de historia en que se hablaba de los mapuche¹ urbanos fue en el año 2011, me interesé rápidamente en conocer de qué se trataban esos cursos. Fue así como conocí el proyecto de la Universidad Libre Mapuche (ULM). En aquel tiempo yo estaba militando en el Colectivo de Estudiantes Mapuche Universitarios (CODEMU), colectivo que tenía vínculo directo con el proyecto educativo de la ULM, y una presencia muy activa en el movimiento estudiantil chileno asociado a la Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE), cuya demanda/propuesta principal era la creación de una universidad mapuche.

Los cursos de historia mapuche eran una de las actividades principales de autoformación de CODEMU, la razón principal tiene que ver con develar el sesgo histórico con el que fuimos formados en las escuelas oficiales. Desde la llegada del español hasta la formación de la república de Chile, los mapuche fueron expuestos como enemigos, como seres salvajes y con coeficiente intelectual deficiente. Cada batalla histórica, en que los mapuche eran los vencedores, era contada como una derrota y como “una mancha” en la historia de Chile (Villalobos, 2007: 110), y hasta el día de hoy existe esa tendencia de criminalización hacia el pueblo mapuche, tanto en los textos escolares, como también los medios de comunicación masiva.

Fue así como conocí a personas como Enrique Antileo, antropólogo mapuche, Felipe Curivil, historiador mapuche, a Claudio Alvarado Lincopi, antropólogo mapuche, Sergio Caniuqueo, historiador mapuche, todos ellos miembros de la Comunidad de Historia Mapuche (CHM), a don Héctor Mariano destacado educador tradicional y líder del equipo Kom Kim mapudunguain waria mew (todos hablaremos mapudungun en la ciudad), a la lamngen² Elisa Loncon, destacada académica mapuche y fundadora de la Red EIB Chile. Toda esta gente

¹ Escritura de mapudungun (lengua mapuche) del grafemario mapuche unificado, la palabra mapuche está compuesta de dos conceptos, mapu; tierra y che; gente. La pluralidad en el mapudungun no se expresa con la “s” del castellano, por lo que la palabra mapuche ya es plural.

² Palabra que en mapudungun que dicha entre mujeres y/o un hombre y una mujer, significa hermana o hermano.

estaba vinculada a la enseñanza sobre el *Kimün*³ mapuche, dirigida hacia su propia gente, en función de las necesidades del pueblo mapuche y en enlace directo con la gente consciente que apoya el movimiento.

Mi primer acercamiento a la ULM como tal, fue en el contexto de la investigación de mi tesis de pregrado, en la cual entrevisté a varios jóvenes que tuvieron participación directa en este proceso de movilización estudiantil-mapuche. Dentro de los testimonios tuve información sobre las motivaciones que tuvieron las organizaciones mapuche para elevar una demanda sobre educación intercultural y la petición de una universidad mapuche mediante la FEMAE que formó parte del CONFECH en el movimiento estudiantil chileno del 2011. Así también, tuve información más específica acerca de la discusión interna de los estudiantes mapuche, es decir, sobre lo que discutían las organizaciones en sus asambleas sobre el tema de la universidad mapuche. Los ejes de la discusión eran; qué se va enseñar, quiénes pueden ingresar a esa universidad, cómo será la relación entre los académicos profesionales y los *kimche*⁴, y cómo se van enseñar los elementos culturales del pueblo mapuche (Curin, 2013).

1.2 Planteamiento del problema

Fue así como surgió la propuesta de la ULM como una instancia en que se podía ejercer la autoformación y la autonomía educativa, entendiendo la autonomía como un medio que dibuja el camino a un fin de autodeterminación. Además, de ganar experiencia pedagógica y en un espacio de auto-educación, se tornó una instancia de reflexión colectiva en torno a lo ocurrido y al acontecer coyuntural del movimiento mapuche, cuyos efectos han logrado descolonizar, en cierta medida, la historia y el devenir político del pueblo mapuche, analizando el proceso desde, y de nuestra gente. Por lo tanto, podemos afirmar que el principal objetivo en la génesis de la ULM ha sido la auto-formación, en función de lo que en su momento estaba sucediendo con el movimiento mapuche, de ahí en más, se fueron hermanando procesos que apuntaban y lo siguen haciendo, hacia la construcción de un proyecto político-epistémico mapuche.

³ Palabra que en mapudungun significa conocimiento.

⁴ Palabra en mapudungun que significa persona que sabe, o sabio.

En medio de este proceso y después de culminar un diplomado sobre políticas públicas para pueblos indígenas, y el curso de *mapudungun* impartido por el equipo Kom Kim, tuve la posibilidad de formar parte de un equipo universitario que realizó campamentos escolares de verano, con la función específica de enseñar *mapudungun* a un número aproximado de 300 niños y adolescentes. Terminada esta experiencia, recibí la invitación formal para formar parte del equipo *Kom Kim Mapudunguain Waria Mew* en marzo del año 2012, equipo que a su vez forma parte importante de la ULM, por lo tanto, desde ahí se entiende mi participación en el proyecto educativo Universidad Libre Mapuche.

Desde mi participación activa como militante de CODEMU y como integrante del equipo Kom Kim, comenzó oficialmente mi experiencia personal, primero como dirigente público del colectivo y luego como profesor de *mapudungun* en los cursos del Kom Kim. Desde ahí, en mi condición de joven/indígena comencé a re-pensar y a re-significar conceptos como educación, universidad, autonomía, autogestión, interculturalidad, decolonialidad, pero siempre en contexto de movimiento social mapuche en la ciudad de Santiago de Chile. Hoy en la misma condición de joven/indígena y además sociólogo, me propuse realizar este estudio desde dentro, es decir, no haciendo investigación para o sobre indígenas, sino que un sujeto indígena haciendo investigación sobre sí mismos, pretendiendo realizar análisis críticos y autocríticos de los procesos de organización y autogestión vinculados a lo político y a lo educativo.

Observando y siendo parte de estas instancias de resistencia, y focalizado en el arma de la educación, es que me interesé en realizar este estudio socioantropológico sobre dos proyectos educativos autónomos que surgen desde procesos de movilización etnopolítica. basándome en el enfoque intercultural que ha sido definido por algunos como diálogo de saberes, en el que pretendo realizar un análisis dialógico entre ambos procesos. El primer caso es el movimiento político mapuche en Santiago de Chile, del que surge la propuesta de educación autónoma de la Universidad Libre Mapuche (ULM), el segundo caso es el movimiento indígena y afroamericano en el estado de Guerrero en México, del cual surge el proyecto educativo de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), proyecto que conocí en el marco de mi estancia en México como estudiante de la maestría en investigación educativa de la Universidad Veracruzana.

Desde el sur, siempre hemos observado con gran admiración la propuesta de educación zapatista como resultado de su organización y cosmovisión política-cultural-social-económica-epistémica. Situación similar me ocurrió al conocer el proceso de comunalismo o educación comunal, que propone un modelo educativo distinto al oficial del estado mexicano en Oaxaca; no obstante al conocer la propuesta de UNISUR y posteriormente un poco de su historia de configuración, me di cuenta que existían elementos estructurales históricos que son similares como el colonialismo interno, pero también el surgimiento de un movimiento social indígena a fines de los años 80' y principios de los 90', y que tanto la ULM y la UNISUR, son parte de los proyectos educativos comunitarios populares, alternativos que se han ido generando en Latinoamérica, y al igual que en el análisis de Alí Aguilera (2014), me parece pertinente ubicar estos proyectos dentro de esa dimensión.

La lucha por la educación que proponen los pueblos implicados y los proyectos educativos ULM y UNISUR, converge en un mismo punto, las relaciones de poder y dominación que establecen los estados chileno y mexicano sobre los pueblos originarios. Los estados buscan la subordinación de los pueblos al proyecto político y cultural nacional, que tiene como eje articulador la homogeneidad cultural. Esta situación genera resistencias y demandas de los pueblos, por mantener y preservar su cultura y sus saberes, los estados al no oír las demandas de los actores, estos construyen una alternativa educativa que “involucre elementos identitarios, saberes ancestrales, formas de organización política y social local” (Aguilera, 2014: 17), así como también, elementos históricos, socio-demográficos, económicos, y los elementos intercultural y decolonial, más adelante profundizaré más en esta situación.

Ahora, al igual que las convergencias y elementos de cohesión entre ambos procesos, existen muchos elementos diferenciadores que enriquecen el diálogo, como las historias políticas internas muy distintas de cada país y pueblos implicados. En términos de políticas educativas, México cuenta con sofisticadas políticas indigenistas (Le Bot, 2013), en dónde además aún existe educación pública, cuestión que en Chile disminuye cada vez más. La presencia de cinco pueblos originarios y uno afro-mexicano, en el caso de movimiento indígena de Guerrero, mientras que en el contexto chileno solo se cuenta con la presencia del movimiento mapuche, sumado a las diferencias demográficas, geográficas e históricas en cuanto al territorio, como también las diferencias de la estructura y plan educacional de la UNISUR, y

el funcionamiento itinerante de la ULM, diversifican y enriquecen el diálogo entre ambos procesos.

Estas y otras cuestiones se analizan a partir del capítulo tres en adelante, en donde se presenta un panorama general a nivel latinoamericano para luego realizar un recorrido específico de los movimientos de los pueblos originarios en Santiago de Chile, en Guerrero México, movimientos que son contemporáneos entre sí.

1.3 Alcances teóricos

El análisis teórico de este trabajo, se va desarrollado a través de todos los capítulos, poniendo en un nivel de horizontalidad las reflexiones de autores clásicos y contemporáneos de las ciencias sociales, y las reflexiones de los actores que conforman cada proyecto educativo aquí analizado (cuestión justificada en el capítulo metodológico).

En el apartado metodológico se establecen premisas epistemológicas, políticas y teóricas que darán claves para la comprensión de *cómo* me posiciono como investigador-actor, y el hilo argumentativo de la tesis, a partir de una etnografía doblemente reflexiva y un análisis de diálogo socioantropológico.

Los conceptos claves que se desarrollan en esta tesis, tienen que ver en primer lugar con la categoría de movimiento etnopolítico, en la que se intentará dialogar con algunos autores que han abordado los procesos de lucha organizada de los pueblos originarios de América Latina, y particularmente del movimiento mapuche en Chile, y el movimiento de los pueblos en Guerrero.

A partir de ahí se vinculan las experiencias que nutren a los movimientos etnopolíticos en torno a *lo* educativo, posicionado en la noción que propone Raúl Zibechi (2007), quien asevera que la educación no es una parte de los movimientos sociales, sino que los movimientos sociales son espacios y sujetos educativos.

Posteriormente se desarrolla una reflexión en cuanto a los discursos de la interculturalidad en el campo educativo, la crítica y utilización del discurso intercultural, y su experiencia concreta en nuestros dos casos de estudio.

Posteriormente se realiza un análisis en torno al debate de la autonomía que han realizado y experimentado los movimientos etnopolíticos: tanto el movimiento mapuche como el guerrerense, a como se manifiesta en los proyectos educativos ULM y UNISUR.

Finalmente se realiza un análisis reflexivo en prospectiva, es decir, se argumenta a partir de una reflexión compartida con los actores del proyecto ULM, observando con una imaginación utópica, la experiencia del proyecto UNISUR con el fin de evaluarnos a nosotros mismos y aprender que tipo de decisiones se deben tomar en el futuro.

Pregunta de investigación

- ¿Cómo y con qué características surgen proyectos educativos autónomos desde los movimientos etnopolíticos? Los casos de la Universidad Libre Mapuche en Santiago de Chile, y la Universidad de los Pueblos del Sur en Guerrero, México.

Objetivos de estudio

Generales

- Contribuir a la profundización de la reflexión que pone en relación los procesos de movilización indígena y su particular construcción de autonomías educativas, con la articulación de los movimientos etnopolíticos en Latinoamérica.
- Conocer cómo y con qué características surgen proyectos educativos indígenas autónomos desde los movimientos etnopolíticos. Los casos de la Universidad Libre Mapuche y la Universidad de los Pueblos del Sur.

Específicos

- Identificar las condiciones sociales, políticas y culturales que les permiten a los movimientos etnopolíticos generar proyectos educativos independientes del Estado.
- Conocer y describir qué significados les atribuyen los actores indígenas frente a las políticas del estado, al rol de la educación autónoma e intercultural
- Conocer y describir los objetivos políticos y sociales que persiguen ambos proyectos educativos indígenas autónomos.

- Identificar y distinguir en qué ámbitos educativos se manifiestan los discursos de la interculturalidad y autonomía desde ambos proyectos educativos.

A partir de estas preguntas y objetivos de investigación, nos planteamos realizar un relato analítico de lo que fue el proceso de investigación, y los métodos utilizados para alcanzar los objetivos planteados, en un capítulo metodológico.

Luego de establecer los principios metodológicos, abordo a los movimientos etnopolíticos desde la teoría sociológica de los movimientos en Latinoamérica, y bajo esa perspectiva inducir la reflexión hacia los movimientos etnopolíticos que están detrás de los proyectos educativos estudiados en este trabajo, que son: el movimiento mapuche, y específicamente en Santiago de Chile, como también los complejos procesos de movimientos en Guerrero, México.

Luego de analizar un poco de la historicidad de ambos movimientos, se escudriñan aspectos propios de los movimientos, como también de los militantes, para comprender la trayectoria que han seguido, y asimismo los logros, y la posibilidad de concretar los principios ideológicos que pregonan.

Uno de los logros de los movimientos estudiados es posicionarse a sí mismos como espacios educativos, además de dar lugar a un proceso de creación pedagógica, y reflexión continua mediante los proyectos educativos que surgen del proceso de militancia y/o acompañamiento a los procesos de movilización de los pueblos. En este apartado se analizan las prácticas y discursos pedagógicos de ambos proyectos, la cual ha sido una fuente de donde muchos investigadores (citados más adelante) han escrito, basándose en el discurso de la interculturalidad educativa. Es por ello que se analiza y se contrasta, el discurso con las realidades observadas en ambos contextos.

Finalmente, se realiza un breve recorrido por el paradigma de la autonomía política de los pueblos indígenas en América Latina, para luego dar paso a un análisis descriptivo en cuanto a la experiencia de los pueblos indígenas en México, como también, respecto de la demanda por la autonomía política que propone el movimiento mapuche, para el pueblo mapuche en Chile. Desde estas nociones situadas sobre autonomía, se reflexiona en conjunto con los

actores militantes de los proyectos, sobre su propia experiencia reflexión y experiencia en un contexto de autonomía educativa.

Una vez concluido estos apartados analíticos, se exponen las reflexiones a modo de conclusión, a las que se llegaron en conjunto con los integrantes de la Universidad Libre Mapuche.

Capítulo Epu Aspectos metodológicos

2.1 Diseño de la investigación y proceso de inmersión etnográfica

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, con un enfoque comprensivo-interpretativo, en donde se analizará de manera dialógica los procesos políticos y sociales que desembocan en el surgimiento de nuevos proyectos educativos y autónomos desde los movimientos etnopolíticos, y debelar las complejidades de los significados más allá de los discursos presentes en los actores contemplados en la investigación, que desde Vasilachis (1992) se entiende como la perspectiva que:

Tiene su razón de ser en el hecho de que la mirada se ubica no sobre el mundo objetivo, sino en el contexto del mundo de la vida que tiene una relación de co-presencia con el mundo objetivo. De esta manera, el método para conocer el mundo de la vida no puede ser la observación exterior de los fenómenos, sino la comprensión de las estructuras significativas del mundo de la vida, por medio de la participación en ellas a fin de recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas (Vasilachis, 1992: 48).

En este aspecto, es importante ratificar que esta investigación es de un integrante del movimiento mapuche reflexionando sobre sí mismos, desde dentro de una de las estructuras significativas que investiga esta tesis, la estructura del movimiento mapuche en Santiago a través de mi participación en el proyecto Universidad Libre Mapuche (ULM). Sin embargo, no estuve dentro ni cerca de las estructuras de significados de los pueblos implicados en el movimiento etnopolítico guerrerense, y en la configuración de la UNISUR.

Desde el principio de esta investigación me había planteado lograr un acercamiento genuino con algunos actores del proceso y el proyecto. El desafío era poder realizar una inmersión etnográfica, con especial “atención a la estructura de significados” (Rockwell, 2011: 22) mediante la revisión de documentos históricos del proceso, y un análisis de las voces de los actores participantes activos o inactivos de este proceso, a los que pudiera tener acceso.

Al inicio tenía acceso a un número muy limitado de actores inactivos del proyecto, es decir, que ya no son parte del proyecto UNISUR. El hecho de que hubiese actores inactivos, que

participaron en la génesis y desarrollo del proyecto por varios años y en la actualidad se encuentran alejados de él, se debió a un fuerte quiebre interno que sufrió UNISUR en marzo del año 2014, lo que complejizaba aún más el desafío de acceder a los actores del proyecto (más adelante daremos pistas más claras sobre esto).

No obstante, el escenario complejo que me esperaba sufrió un giro inesperado, pero a la vez muy positivo para mi labor. La primera entrevista que realicé, en realidad fue una conversación informal en la que pude grabar todas las reflexiones que me proporcionaron dos estudiantes de licenciatura⁵ que por algunos años habían oficiado de docentes en UNISUR. Esto me abrió un panorama general del proceso, y pude acceder a otra entrevista con uno de los actores inactivos pero importantes del proyecto.

Posteriormente tuve la posibilidad de viajar la ciudad de Chilpancingo de los Bravo, capital del Estado de Guerrero, con la finalidad de entrevistar a uno de los fundadores del proyecto. En esa oportunidad pude compartir días de reflexiones en profundidad sobre el proyecto, y además la posibilidad de entrevistar a uno de los fundadores del Consejo Guerrerense 500 años de Resistencia Negra y Popular, y fundador de las CRAC.

Sin duda esto se había tornado muy positivo para mi investigación, pero meses después en un encuentro de egresados de las universidades interculturales de México, pude conocer y escuchar al “otro bando”,⁶ como me dijo un entrevistado. Al terminar, una de las mesas en las que realicé una pregunta a un egresado de UNISUR, conocí a un académico chileno radicado en México hace muchos años, quien participó en la génesis del proyecto, y quien me abrió las puertas para entrevistar a muchos de los actores activos del proceso, estudiantes, egresados, docentes, rector, y autoridades comunitarias a las que antes no tenía acceso.

Toda esta experiencia etnográfica, me ha llevado a dos desafíos: lo primero es la continua interpretación de los significados locales de UNISUR, dejando atrás la idea de un momento final de interpretación (Rockwell, 2011). Y lo segundo ha sido intentar caracterizar de manera apropiada a los actores de cada “bando” sin caer en reducciones, ni etiquetas prejuiciosas de su participación y reflexión.

⁵ En ese momento escribían sus tesis sobre su experiencia en UNISUR, a las cuales tuve acceso cuando estuvieron terminadas.

⁶ Este término fue utilizado por uno de los actores del proyecto UNISUR, en el momento de saludarnos.

2.2 Propuesta Metodológica

Encontrar un modelo metodológico para realizar una investigación como esta no es sencillo, más bien es un desafío de construcción continua para la producción y utilización de los datos. Al realizar una revisión de algunos modelos metodológicos existentes para la investigación militante, concluí que podía aventurarme a realizar esta investigación bajo los principios metodológicos que propone la etnografía doblemente reflexiva que propone Gunther Dietz (2011), en la que se plantea una visión *emic y etic* interna – externa de la realidad social como que hacer reflexivo, que desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, y a la vez desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada. Esta propuesta surge desde las investigaciones de corte intercultural que aspiran a ser críticas, dialógicas, participativas, relevantes y aplicables a la diversidad de contextos (Dietz, et al. 2009).

De la misma manera entendemos que para la aplicación de esta metodología deben de existir ciertas condiciones que permitan la realización de este ejercicio de doble reflexividad. Éstas tienen que ver con los actores, tanto investigador vinculado a la antropología y/o sociología militante (Dietz, 2011: 7), como también, el investigado ya convertido en sujeto político. Cuando encontramos que ambos actores son lo suficientemente conscientes y militantes del tipo de fenómeno político, social y cultural que se analiza, se puede aplicar este enfoque que no busca empoderar al estudiado, sino realizar un proceso dialéctico *emic etic* como un quehacer reflexivo. En este proceso de investigación me encontré con sujetos/actores con una considerable trayectoria en los movimientos, y una alta participación en los proyectos estudiados⁷, lo que les ha generado un alto nivel de reflexividad que transforma, enriquece y amplía de contenidos a las ideas iniciales (Rockwell, 2011: 66) que como investigador/actor tenía, y contribuyó para generar lo que Dietz define como:

La negociación recíproca de intereses académicos y políticos, es posible generar una novedosa mixtura y práctica, que se traduce en fases de investigación empírica, de teorización académica y de transferencia a la praxis política. Esta transferencia no se reduce a un acto de concientización, sino que constituye un intercambio entre las

⁷ Muchos de ellos son académicos e intelectuales orgánicos, en términos de Gramsci, con muchos más años de militancia y reflexión que el investigador.

dos formas de conocimiento mencionadas: entre el conocimiento generado en “el orden primero” por los “expertos” de su propio mundo de vida, por un lado, y el conocimiento antropológico generado en el “orden segundo”, por el experto académico, por otro lado. (Dietz, 2011: 15)

Este enfoque doblemente hermenéutico, Dietz lo propone desde la definición que realiza Giddens (1984), para que toda teoría social, tanto como sus métodos sean inherentemente críticos: “la formulación de una teoría crítica no es una opción; las teorías y los hallazgos en las ciencias sociales es probable que tengan consecuencias prácticas (y políticas), independientemente de que el observador sociológico o el elaborador de políticas decidan que pueden ser “aplicadas” a un asunto práctico en particular (Giddens, 1984: 374)

Respecto de la doble hermenéutica en sí, Giddens la explica como:

La intersección de dos marcos de significado como una parte lógicamente necesaria de la ciencia social, del mundo social significativo tal como es constituido por los actores legos y los metalenguajes inventados por los científicos sociales; hay un constante “deslizamiento” de uno al otro inmiscuido en la práctica de las ciencias sociales (Giddens, 1984: 374)

En mi trabajo el enfoque dialógico consiste, primeramente, en horizontalizar y democratizar el ejercicio de la reflexividad o el “uso regularizado de conocimientos” sobre las circunstancias de la vida social, es decir, no como un oficio reservado solamente para los sujetos vinculados a la academia, sino como un ejercicio de análisis que cualquier persona puede realizar sobre sus circunstancias (aunque se reconocen las asimetrías políticas y académicas existentes). Sin embargo, este no es el objetivo final de la doble reflexividad, sino más bien, establecer una “comprensión dialógica” (Bajtín, citado en Hernández, 2011) crítica entre investigador/militante y los actores sociales, para que mutuamente nos aportemos elementos de análisis críticos, desde adentro y desde afuera (como investigador), esperando que estos elementos puedan constituir lineamientos de acción para la transformación de la realidad contextual específica.

A partir de esta premisa, y evitando caer en reduccionismos simplistas y/o apologeticos Dietz, propone tres fases de análisis en la etnografía reflexiva: discursiva, práctica y un tercer eje de análisis (sintáctico) basado en las estructuras institucionales (Dietz, 2011: 17), que entendemos, se refiere a las instituciones -principalmente- estatales que reflejan la lógica específica del Estado nación representado por la institución analizada.

Sin embargo, en este trabajo en que las “instituciones” estudiadas representan proyectos locales “desde abajo”, nos centraremos en las dos primeras dimensiones de análisis, que el antropólogo describe de la siguiente manera:

- a) *Una dimensión “semántica”, centrada en el actor, cuyo discurso de identidad es recopilado - sobre todo mediante entrevistas etnográficas – desde una perspectiva emic y analizada en función de sus estrategias de etnicidad;*
- b) *Una dimensión “pragmática”, centrada en los modos de interacción, cuya praxis es estudiada - principalmente a través de observaciones participantes – desde una perspectiva etic y analizada tanto en función de su habitus intracultural, como en sus competencias interculturales (Dietz, 2011: 17).*

Fundamental en este ejercicio fue realizar un acuerdo de intereses con los actores de ambos proyectos educativos, para generar una retroalimentación intersubjetiva y dialéctica entre ellos y el investigador, que a su vez provocó el continuo proceso de crítica y autocritica entre ambas partes que alimentó la doble reflexividad, y buscó en todo momento obtener esa “incipiente, pero fructífera “inter-teorización” entre la mirada académica acompañante y la mirada activista igualmente autoreflexiva.

Este proceso no fue sencillo, ya que el proceso de producción de datos en la ULM fue bastante “novedoso” para todos. En primer lugar, la distancia geográfica impidió generar espacios más prolongados reflexión, ya que aunque soy parte del proyecto, durante todo el proceso de investigación estuve viviendo en Xalapa, Veracruz, en México, por esta razón nunca fue sencillo poder realizar una entrevista a un compañero de milicia, debido a que cada vez que viaje a Chile, mis compañeros estaban involucrados en sus propias labores, sumado a las actividades constantes de la ULM a través, principalmente, del equipo Kom Kim. Esto provocó que se tornara incomoda la situación de solicitar una pausa para realizar preguntas, o concertar una cita para conversar sobre un tema del cual teníamos la sensación de estar

reflexionando sobre “lo que ya sabemos”. Sin embargo, el proceso provocó despertares de conciencia en los integrantes del equipo entrevistados, principalmente al analizar el devenir de otros proyectos educativos emergidos a raíz de un proceso de movilización etnopolítico en América Latina, especialmente al analizar el devenir de UNISUR, cuyo proceso parecía ser nuestro interlocutor de un dialogo constante.

Centramos este enfoque analítico en lo que Bajtín llama la naturaleza dialógica de la vida, “vivir significa participar en un diálogo (...) el hombre participa de este diálogo todo él y con toda su vida (...) el hombre se entrega por completo en la palabra, y esta palabra forma parte del tejido dialógico infinito de la vida humana” (Llovet, 2006 citado en Hernández, 2011, 21).

Así entendido, este tipo de investigación dialógico-reflexivo acerca de la realidad social es, a la vez, su crítica con lo cual la misma relación etnográfica se convierte en praxis política (Dietz, 2011: 15).

2.3 Tipo de estudio

Es un estudio de casos basado en análisis socioantropológico en el que se pretende poner en diálogo dos procesos políticos, sociales y organizativos desde los cuales nacen dos proyectos educativos autónomos; el caso de la Universidad Libre Mapuche, proyecto ubicado en Santiago de Chile, y el caso de la Universidad de Todos los Pueblos del Sur, proyecto ubicado en el estado de Guerrero, México.

Por análisis socioantropológico me refiero al ensamble de las dimensiones analíticas estructurales, como son los contextos históricos de los países, contextos socioeconómicos, datos estadísticos, efectos políticos y jurídicos de las movilizaciones, como también las micro dimensiones de análisis basadas en los actores, sus trayectorias, su participación, sus reflexiones, que conllevan a la producción de sentido de sus acciones.

2.4 Estrategias de producción de datos

La estrategia de producción de datos que utilicé estuvieron basados los métodos clásicos de la etnografía, como son la entrevista biográfica no estandarizada y el análisis de documentos. En el caso de las entrevistas, en un principio estaba enfocado a los actores sociales y

funcionarios estatales vinculados a la educación intercultural oficial. Sin embargo, no tuve acceso a los funcionarios estatales, cuestión por la cual centramos nuestras entrevistas en los actores sociales de ambos proyectos.

A partir de esta premisa, debemos establecer que en el caso de la ULM los entrevistados fueron cuatro en total, pero entrevistados en dos oportunidades en distintas fases del proceso de investigación. La primera de ellas fue enfocada en sus trayectorias de vida, y proceso de militancia en el movimiento mapuche, y cómo fueron gestando el proyecto Universidad Libre Mapuche, y las características de este mismo, en la que se utilizó una guía de entrevista que contiene algunos temas a tratar, más que preguntas específicas, la cual que se verá más adelante.

La segunda fase surgió con la idea de realizar un taller de análisis grupal, en el que se expusiera lo investigado sobre UNISUR, y se pudieran analizar las diferencias de los procesos de gestación del proyecto, la organización interna, y objetivos del modelo pedagógico, en comparación con los objetivos presentes y a mediano plazo de la ULM, como también de su práctica pedagógica. La propuesta del taller de análisis grupal, finalmente no prosperó debido, a situaciones de salud, e imponderables de la vida cotidiana, ajenos al control del investigador. Sin embargo, si se pudieron realizar entrevistas por separado, las cuales mantuvieron el carácter de análisis que proponía el taller grupal, de las cuales se fueron tejiendo las conclusiones de esta investigación.

A continuación, mostraremos dos cuadros que caracterizan a los actores entrevistados, y las fases en que se realizaron las entrevistas, considerando además que por razones de seguridad y respeto a las experiencias y opiniones narradas por los actores, guardaremos su identidad estableciendo una caracterización que permita guardar su anonimato. Por la misma razón la numeración de las entrevistas será de manera aleatoria entre los actores de la ULM y UNISUR.

Fase 1	Fase 2
Entrevistas biográficas	Entrevistas de análisis dialógico

Fase	Nº Entrevista	Información personal	Labor desarrollada	Participación Mov.
1 y 2	2	Hombre mapuche, casado, de religión cristiana.	Educador tradicional. Quien enseña la lengua mapuche, el mapudungun.	10 años de participación en el movimiento mapuche aprox.
1 y 2	4	Hombre mapuche, soltero, padre de una hija. Destacado antropólogo mapuche.	Fundador, profesor de historia y política mapuche, y profesor de mapudungun.	Cuenta con amplia trayectoria en el movimiento mapuche 18 años aprox.
1 y 2	6	Joven mapuche, soltero, con mucho vínculo con el movimiento popular chileno, con habilidad para escribir poesía.	Profesor de historia y política mapuche.	Casi 10 años de participación en el movimiento mapuche.
2	12	Mujer mapuche, madre, destacada artesana y militante del movimiento mapuche en Santiago.	Profesora de lengua y cultura mapuche para niños	Tiene más de 25 años de participación en el movimiento mapuche en Santiago y Wallmapu.

En el caso de UNISUR, tenemos la definición de actor-militante en la que me refiero a las personas que formaron parte de los procesos de organización y configuración del movimiento etnopolítico guerrerense, y además participaron en la configuración del proyecto educativo UNISUR. Sin embargo, dada las circunstancias de quiebre que sufrió la UNISUR en cuanto a actores/fundadores del proyecto, establecemos primeramente una numeración a la cantidad de actores activos y no activos, y luego describiendo su labor y temporalidad de participación específica de estos.

Actores activos	Actores inactivos
5	4

Es importante reiterar que la actividad o inactividad de los actores, se debe a un fuerte quiebre interno (que analizaremos más adelante) entre académicos, estudiantes, y algunas autoridades de las comunidades con las cuales se trabaja, que finalmente se oficializó la salida de algunos

profesores y fundadores del proyecto en una asamblea realizada en día 9 de marzo, del año 2014.

A continuación, un cuadro descriptivo de los actores entrevistados en el que se intenta caracterizar al actor, considerando, además de su participación específica en el proyecto, su trayectoria de vida y militante. Por este motivo, sumado a los conflictos que llevaron al quiebre de UNISUR, y por razones de seguridad y respeto a las experiencias y opiniones narradas por los actores, insistimos en guardar su identidad estableciendo una caracterización que permita guardar su anonimato. Por la misma razón la numeración de las entrevistas será de manera aleatoria entre los actores de la ULM y UNISUR.

Actores UNISUR	Nº entrevista	Labor desarrollada	Participación Mov.	Continuidad en el proyecto
1	1	Líder comunitario afro mexicano, y profesor de la unidad académica para los afrodescendientes. Uno de los fundadores de las CRAC, y de UNISUR.	Basta trayectoria en el movimiento guerrerense, y participación en partidos políticos de izquierda en Guerrero, con más de 25 años de participación.	activo
2	3	Líder comunitario, uno de los fundadores de las CRAC y UNISUR.	Basta trayectoria en el movimiento guerrerense e indígena a nivel nacional, más de 25 años de participación.	inactivo
3	5	Académico europeo, docente en UNISUR.	Basta trayectoria de militancia social en Europa, y apoyo a los movimientos etnopolíticos en México.	inactivo
4	7	Académico mexicano, fundador y docente de UNISUR.	Basta trayectoria en los movimientos de izquierda y en el movimiento etnopolítico guerrerense.	inactivo
5	8	Académico mexicano, fundador, rector y docente de UNISUR.	Basta trayectoria en partidos políticos de izquierda en Guerrero, y en el movimiento	activo

6			etnopolítico guerrerense.	
	9	Académico mexicano, docente en UNISUR	Cuenta con una amplia trayectoria acompañando el movimiento etnopolítico guerrerense.	activo
7	10	Estudiante indígena, egresado de UNISUR	Es parte del movimiento etnopolítico guerrerense.	activo
8	11	Académico chileno, uno de los creadores del modelo educativo de UNISUR.	No está vinculado al movimiento guerrerense, únicamente en el proyecto UNISUR.	activo
9	13	Estudiantes de licenciatura que oficiaban de docentes en UNISUR.	No tienen vínculos con el movimiento guerrerense, únicamente en el proyecto UNISUR.	inactivo

A través de estos cuadros descriptivos de trayectorias, roles y participaciones que tienen o tuvieron mis entrevistados podemos imaginar el “pasado no documentado” (Rockwell, 2011), y tener algunas pistas sobre los posicionamientos políticos de los actores, que nos acerca a una mejor comprensión del proceso.

Para este ejercicio nos posicionamos desde la perspectiva de Bajtín, quien señala que para entender un fenómeno literario no solo se debe centrar en el periodo de actualidad, sino que “para entenderse, es necesario aprehender su pasado, su “sentido”, para vislumbrar como este se proyecta en su futuro. He aquí otra forma de dialogicidad y alteridad” (Bajtín, 1999 citado en Hernández, 2011: 23).

2.5 Guía de Entrevista

La entrevista a los actores militantes, tanto de la ULM como a los de UNISUR, es una entrevista biográfica no-estandarizada, es decir, sólo se establecen ítems temáticos que guiaron la conversación, en las cuales y se les consultó sobre aspectos personales y colectivos. Los ítems temáticos tuvieron que ver con las siguientes dimensiones:

- sobre los hitos biográficos que iniciaron su motivación para participar de la configuración del movimiento y organización política.
- qué tipo de participación han tenido en organizaciones y en el proceso, y con cuanta intensidad
- sobre las trayectorias personales y colectivas que llevaron a la reflexión y creación de un proyecto educativo
- cuáles son los discursos personales y colectivos sobre la idea de autonomía y autodeterminación
- qué piensan del rol de la educación-superior-indígena-autónoma y para qué sirve en su realidad social actual y futura
- cómo se han ido apropiando (si es que lo han hecho) sobre la cuestión intercultural y decolonial, y cómo repercute en la propuesta pedagógica de cada proyecto
- cómo analiza su participación en el proyecto educativo y qué reflexión tiene hasta el momento
- cuáles son los objetivos personales, sociales, culturales, y políticos que persiguen con el proyecto educativo que ejecutan.
- qué tipo de actor político-pedagógico buscan formar estos proyectos educativos desde ambas perspectivas

Este tipo de entrevista está pensada desde el enfoque de la etnografía doblemente reflexiva, por lo tanto los temas siempre fueron estructurados en función de que la respuesta siempre fuese autoreflexiva, para que ambos discursos, tanto como del investigador como del investigado dialoguen y reflexionen permanentemente para que se pueda cumplir la tarea doblemente hermenéutica , es decir, la reflexividad del actor social en cuanto sujeto-objeto de estudio y eventualmente una antropología/sociología científica comprometida. (Dietz, 2011)

2.6 Análisis documental

En el caso del análisis de documentos recopilados, fuesen históricos sobre los procesos de organización local, o de análisis y descripción de las propuestas educativas de cada proyecto, fueron proporcionados de manera personal con muchos de los actores. En el caso de la ULM,

en mi experiencia de investigación de licenciatura, y mi participación en el proyecto y movimiento mapuche de Santiago, hicieron que tuviera un conocimiento previo del estado del arte, aunque fueron emergiendo nuevos antecedentes al respecto. En el caso de UNISUR, el proceso de recopilación del estado del arte fue más diverso, algunos documentos fueron proporcionados mediante profesores, otros por los mismos actores, y otros fueron parte de la revisión bibliográfica de los seminarios de la Maestría en Investigación Educativa UV (MIE), en los que se analizó el contexto de la educación superior intercultural en México, como también el proceso educativo y político de UNISUR.

En el caso de la ULM, en el proceso de negociación de intereses se me solicitó llevar cabo la labor de sistematizar las experiencias organizativas y pedagógicas del proyecto, como también editar las entrevistas realizadas en un formato periodístico para que sean publicadas en el sitio web del proyecto, con la idea de difundir la ejecución de la Universidad Libre Mapuche como proyecto educativo itinerante y autónomo.

En el caso de la UNISUR pregunté a mis entrevistados sobre aspectos en los que les pudiera ayudar o que esperaban de la tesis, entendiendo que una de las intenciones de mi trabajo, es que no sea visto como un estudio extractivo de información, sino que un ejercicio doblemente beneficioso, tanto en lo reflexivo, literario, en la sistematización o capitalización de experiencias, y en lo político. Finalmente, solo recibí dos solicitudes, una fue la transcripción de la entrevista completa, y la otra fue una petición para formar parte del jurado en la defensa de grado de la tesis.

2.7 El análisis de los Datos: *Interpretación contrastiva*

En el ejercicio de análisis de los datos, reconocemos que el acto mismo de condensación de los datos provenientes desde los métodos utilizados, se constituye en un acto mismo de análisis e interpretación, como señala Dietz (1999), al aprovechar el uso flexible y provisional de índices temáticos (Werner & Shoepfle, 1987, citado en Dietz, 1999), mientras se va almacenando información “van surgiendo cuestionamientos y contradicciones, no solo al contrastar la información recopilada desde diferentes métodos, sino que también al contrastar datos observacionales con datos verbales”. (Fielding & Fielding, 1986, citado en Dietz, 1999: 96).

En primer lugar, siempre creí en la veracidad de los testimonios de los actores, tanto de sus experiencias personales, como también sus análisis de los hechos acontecidos durante su participación en los proyectos. Sin embargo, se hizo necesario contrastar la información de lo escrito con anterioridad o posteridad al relato escuchado en cada entrevista, como también comparar fechas y antecedentes expuestos por los entrevistados, especialmente en el caso de UNISUR.

Desde mi posición como investigador y la posición “nuestra” en ULM, siempre se mantuvo una inclinación al reflexionar en diálogo con: los actores y el proceso de UNISUR, como también los propios compañeros y el proceso en la ULM. Fue así que el análisis de los datos producidos se fue generando de manera semántica y pragmática, en función de encontrar un sentido ajeno con el cual analizar dialogando.

Este análisis está basado siempre desde la perspectiva del dialogismo y la alteridad de Mijaíl Bajtín (1999), quien señala que el dialogismo se da en la pervivencia de significados que trascienden al texto, es decir, “que el sentido descubre sus profundidades al encontrarse y al tocarse con otro sentido, un sentido ajeno” (p. 352). Esta propuesta se basa, más que en una fusión de los sentidos, en un enriquecimiento y la unidad del sentido buscado y el sentido proyectado.

En la segunda fase de entrevistas con los actores de ULM, consistió en un análisis crítico del devenir tanto de la ULM como de UNISUR, en una especie de diálogo de procesos, en el que el acontecer de ULM fue sometido a cuestión y crítica, basado en los acontecimientos ocurridos en UNISUR. Muchas de las reflexiones de esos momentos analíticos están expresados a lo largo de esta investigación.

Esta perspectiva se aplica al diálogo de culturas, en el que cada una conserva su totalidad axiológica abierta al otro en aras de enriquecerse (Hernández, 2011), reconociendo la existencia de una ecología de saberes (Santos, 2006) y de experiencias que provoca un incipiente diálogo de saberes (Mato, 2007) que involucra dimensiones inter “lingües”, inter “culturales” e inter “actorales” (Dietz, 2011).

En el caso de nuestra investigación todos los datos fueron producidos y recopilados en lengua castellana, a pesar de que en el caso de ULM mucha de la reflexión estuvo basado en códigos

y bajo términos en lengua y cultura mapuche. En UNISUR, pude experimentar la dimensión interactoral e intercultural, primeramente, en cuanto a la diversidad de actores a la que tuve acceso para reflexionar, en los que trabajé con estudiantes hablantes de lengua nahua, autoridades comunitarias de origen tlapaneco y afromexicano, como también a docentes mexicanos y europeos, con los cuales hay mucha diferencia cultural con respecto a la cultura chilena y por supuesto mapuche.

No obstante, partiendo desde la premisa que todo mensaje suscita una respuesta del receptor, el dialogismo nace de la actualización de un mensaje, vertido en signos interpretables, dentro de ese complejo sémico que es la dimensión social (retrocomunicación de los signos, independiente de los códigos en cuestión). Bajtín elude a la estructuración de la sociedad como múltiples discursos interactuantes entre sí (Hernández, 2011: 24), a la que llama polifonía.

Aplicado a la cultura, el dialogismo bajtiniano expresa el permanente feedback que dinamiza y desarrolla, las estructuras históricas de la sociedad. De este modo se trata de observar los textos como entramados polifónicos que superponen unos signos a otros y correlacionan enunciados procedentes de sujetos y universos plurales (Cuesta Abad, 1991: 168 citado en Hernández, 2011: 24).

Para dialogar, analizar e interpretar estos entramados polifónicos, fue necesario partir del principio hermenéutico de concebir todo dato etnográfico como un texto que a su vez está inmerso en un sistema cultural más amplio (Heckmann, 1992: 152, citado en Dietz, 1999). Las contradicciones que emergieron del ejercicio de contrastar la información, fueron pistas explorativas para poder indagar en los detalles desconocidos de los sujetos entrevistados y los proyectos educativos estudiados.

Siguiendo la propuesta de Dietz (1999) por la pertinencia que tiene para este trabajo, también se realizaron dos fases o niveles de análisis, uno enfocado en una perspectiva *emic*, haciendo un análisis intertextual/vertical de cada entrevista y observación. En el otro nivel se realizó un análisis enfocado en la perspectiva *etic*, haciendo un análisis intertextual/horizontal de los temas abordados en los textos y entrevistas.

Capítulo Küla Amulepe taiñ Weichañ: Que siga nuestra Lucha

A continuación, realizaremos una revisión general de algunos procesos de lucha indígena en la región latinoamericana desde nuestro posicionamiento conceptual, para luego realizar un recorrido general del movimiento guerrerense en México, y el movimiento mapuche en Santiago de Chile.

3.1 Movimientos indígenas en Latinoamérica

Hace más de veinticinco años que la emergencia indígena (Bengoa, 2000) se ha hecho visible en toda la región latinoamericana, contribuyendo a modificar la imagen de una América que ya no concuerda con la uniformidad latina (Le Bot, 2013), en tanto el modelo de repúblicas criollas homogéneas se ha debilitado, y la sociedad civil poco a poco va ganando un posicionamiento mediático en el escenario político de cada país. En este contexto los movimientos sociales indígenas han sacudido el racismo inmanente, que había mantenido en vergüenza a los pueblos originarios, y que ha permitido que los estos recobren su dignidad ante la mirada del mundo entero.

El devenir y las prácticas políticas, en tanto, estrategias, repertorios y campos de lucha, de los pueblos originarios, están insertos de manera indisoluble en las matrices sociopolíticas⁸ (Garretón, 2007) de cada país, como los regímenes nacionales-populares, las democracias neoliberales, los neopopulismos, y pasando desde las dictaduras militares hasta las guerrillas revolucionarias.

Dentro de estos contextos han emergido y mantenido las luchas de los pueblos originarios, en los últimos cuarenta años. No son pocos los investigadores sociólogos, antropólogos, políticos e historiadores que se han dedicado a analizar los procesos organizativos de los pueblos originarios y - en algunos casos afrodescendientes - populares en toda la región

⁸ El concepto de matriz sociopolítica o matriz de constitución de la sociedad alude a la relación entre Estado, o momento de la unidad o dirección de la sociedad; sistema de representación o estructura político-partidaria, que es el momento de agregación de demandas globales y reivindicaciones políticas de los sujetos y actores sociales, y la base socioeconómica y cultural de estos, que constituye el momento de participación y diversidad de la sociedad civil (Garretón, 2007: 1).

latinoamericana. Aunque no es un fenómeno exclusivo de la región (en todo el mundo los pueblos han desarrollado diversos procesos de lucha), en este trabajo y específicamente en este apartado nos centraremos en realizar un breve recorrido por algunos procesos de lucha, emancipaciones y movimientos de los Pueblos originarios de América Latina.

Uno de los aportes significativos a la sistematización y análisis de las luchas de los pueblos originarios,⁹ han nacido de los estudios realizados por la socióloga mexicana Natividad Gutiérrez Chong (2013) quien se ha enfocado a establecer las dimensiones de análisis y metodológicas para abordar estos procesos. La investigadora ha retomado la categoría de “conflictos étnicos” de Rodolfo Stavenhagen (2000) la que define como “una forma continua de acción colectiva entre grupos étnicos en torno a problemas étnicos, e implica un cierto grado de organización” (p. 172), para desarrollar sus estudios más recientes sobre la etnicidad en conflicto, en la que entiende que:

La acción colectiva y la organización son fundamentales para diferenciar conflicto de protesta o de estallido de violencia. Además, cualquier conflicto depende de las relaciones asimétricas, entre distintos grupos étnicos, que a su vez determinan tipos de exclusión política y/o explotación, así como opresión económica de un grupo sobre otro. Ahora bien, las relaciones asimétricas no solo generan antagonismos de un grupo dominante hacia otro dominado, sino también entre indígenas de distintos grupos étnicos o religiosos, por ejemplo: tzotziles católicos y protestantes, mixtecos – mestizos, tzotziles – mestizos (Gutiérrez Chong, 2003: 12).

Los estudios de la conflictividad étnica no es un fenómeno particularmente novedoso, ya desde la década de los 80' Rodolfo Stavenhagen iniciaba estudios dirigidos a esta problemática, observada en distintos Estados nación de Europa, Asia y África (Gutiérrez Chong, 2013).

Algunos estudios recientes (Andersen, 2010, citado en Gutiérrez Chong, 2013) buscan demostrar algunos escenarios potenciales de fragmentación en el Estado nación, debido a la organización ideológica del activismo indígena, sin embargo, las teorías del derrumbe del

⁹ Visitar el Sistema de Consultas y Organizaciones Indígenas Políticas y Conflictos Étnicos en las Américas, en el sitio web <http://www.sicetno.org>

Estado a causa del alzamiento indio no tienen comprobación empírica. Las características propias de la conflictividad indígena en América Latina son: “a) baja tendencia a rebelarse contra el Estado: b) bajo uso de la violencia de indígenas en conflicto; c) muy alto uso de la violencia y amenaza hacia los indígenas por parte de los actores nacionales y transnacionales, y d) muy extendida situación de exclusión y discriminación” (Gutiérrez Chong, 2013: 26).

En su investigación se han podido rastrear más de 70 conflictos étnicos existentes en más de 12 países latinoamericanos. Finalmente, los ejes analíticos que propone la autora van más allá de la identificación geográfica del conflicto, sino que además considera la gestación, maduración y participación de los actores en el proceso (p. 68), reconociendo que los principales conflictos que han podido rastrear están relacionados con:

1. *Territorio, recursos naturales y desplazamientos*
2. *Empresas nacionales y transnacionales*
3. *Demandas y reconocimientos de derechos indígenas en las democracias actuales*
4. *Conflictos interétnicos*
5. *Medio ambiente*

El trabajo de Gutiérrez Chong, nos aporta una valiosa ayuda en nuestro intento por recorrer algunos de los procesos de lucha de los pueblos originarios de América Latina. Sin embargo, dada nuestra experiencia de participación en un proceso de lucha indígena significativa a nivel continental (la lucha mapuche), y en el análisis del proceso de organización de la lucha de los pueblos de Guerrero, podemos constatar la presencia de otros actores en el conflicto. Primero, la noción conflicto étnico genera una capciosa tendencia a imaginar que el problema es “entre” los indios sin visibilizar la presencia del otro(s) actor(es) antagonistas, y la presencia de otros pueblos y grupos oprimidos, mestizos, blancos, afrodescendientes, entre otros ejemplos. Situación similar experimentamos los mapuche, cuando leemos o escuchamos en los medios masivos de comunicación el enunciado “conflicto mapuche”, como si el problema central fuera “el conflictivo pueblo mapuche”.

No obstante, concordamos con las afirmaciones realizadas en su trabajo, y en los ejes analíticos que nos ayudan a comprender y a explicar, por qué y cómo han surgido muchos de los procesos de acción colectiva indígena en Latinoamérica, que constituyen lo que el sociólogo francés Yvon Le Bot denomina los movimientos indígenas (Le Bot, 2013).

CONFLICTIVIDAD ÉTNICA DE LAS AMÉRICAS



Imagen 1. Fuente: (Gutiérrez Chong, Coord.2013:70)

Le Bot afirma que los movimientos indígenas han contribuido a modificar la imagen de América Latina, que va más allá de los conflictos territoriales frente a empresas nacionales y transnacionales, sino que mediante la subjetivación (afirmación de los sujetos) sacuden la discriminación histórica hacia los indígenas, combatiendo a la ideología del racismo a través del empoderamiento de su identidad (p. 13).

Para Le Bot, es legítimo hablar de movimiento indígena si con ello nos referimos a un movimiento de movimientos, es decir, “un conjunto de luchas dispersas apenas estructuradas y poco institucionalizadas, menos brillante por la solidez de sus organizaciones y orientaciones, que por lo que significan, o las coincidencias que tienen entre sí” (p. 16). Sin embargo, descarta la idea de que las luchas indígenas obedezcan a una organización transnacional, dado que las tentativas por establecer coordinaciones no han sido fructíferas. A pesar de las experiencias en que han tenido contacto una gran cantidad de organizaciones

de los pueblos, como en 1992 con la conmemoración de los 500 años de resistencia, o en 1994 con el alzamiento zapatista, y algunas otras reuniones en el marco de las Naciones Unidas, se tratan de relaciones intermitentes y dispersas, dado que “las migraciones hacia el Norte, las reuniones y esbozos de organización continental no bastan para anular las distancias culturales, históricas y geográficas y generar un movimiento panindígena” (Le Bot, 2013: 18).

A pesar de que rara vez se han dado lugar para movilizaciones en conjunto dadas las complejas y diversas manifestaciones de estos movimientos, las luchas indígenas tienen coincidencias importantes, fundamentalmente en los objetivos políticos que persiguen los movimientos. En medio de un escenario mundial marcado por la dominación de los mercados, estos actores se encuentran en las excepciones que combinan conflictos sociales, objetivos democráticos y retos culturales. Los pueblos se movilizan por hacer efectivo el ejercicio de sus derechos civiles y políticos, muchas veces negados e invisibilizados por el Estado nación, y la emancipación de las visiones prejuiciosas hacia “la indianidad”, de ahí que su resonancia trascienda las fronteras de la propia comunidad, incluso las fronteras nacionales.

Según Le Bot, pueden distinguirse tres fases en la historia de los movimientos indígenas: fase uno, la de los programas de desarrollo y movilizaciones en el contexto de las luchas campesinas (mediados de los años sesenta); fase dos, las demandas culturales y afirmaciones identitarias; fase tres, la de su proyección en el escenario político. Los movimientos indígenas son heterogéneos en su práctica, sus estrategias y en sus génesis, han surgido movimientos desde las comunidades amazónicas de pescadores, recolectores y cazadores, igualmente en comunidades campesinas proletarizadas/marginadas, como también desde las periferias en los centros urbanos.

También identifica algunas organizaciones insignes en cada fase, desde los años 70' reconoce la Federación Shuar en la amazonia ecuatoriana, el Consejo Regional Indígena del Cauca, en Colombia, el Katarismo en Bolivia (con su compleja formación ideológica), como la creación

del Congreso Indígena en México (y su variación en 1996)¹⁰ y otra serie de organizaciones independientes en regiones como Chiapas (Le Bot, 2013: 40).

La segunda fase la reconoce como la de la consolidación organizacional, con la aparición de importantes organizaciones regionales y nacionales en países como Guatemala (Comité de Unidad Campesina, CUC), Bolivia (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, CSUTCB), Ecuador (Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia ecuatoriana, CONFENAIE), Colombia (Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC) y Brasil (Unión de Naciones Indígenas, UNI), además de las movilizaciones en contra de la celebración del V centenario del llamado Descubrimiento de América.

En la tercera fase reconoce un paso hacia la esfera política principalmente en países como Bolivia y Ecuador, y menor grado en Colombia, Guatemala y Nicaragua. Refiriéndose a la participación de los movimientos en las estructuras clásicas del poder, como los partidos políticos, para acceder en algunos casos, a cargos de alcalde, diputados, intendentes, embajadores, ministros o en el caso boliviano la presidencia de la República.

Algunos hitos importantes de esta fase fue el reconocimiento constitucional del carácter multicultural de la nación, en Ecuador. La vicepresidencia de la República de Víctor Hugo Cárdenas, en Bolivia. Y ciertamente la aparición del Movimiento al Socialismo (MAS) con el líder aymara Evo Morales. En este periodo también aparece el alzamiento zapatista, ejemplo mundial de la lucha indígena que propone un cambio de la estructura social, no desde las esferas de poder, sino “desde abajo” (Le Bot, 2013: 41-43).

Queremos destacar este significativo análisis de Le Bot, no como una descripción objetiva de un sector de las poblaciones latinoamericanas (las poblaciones indígenas) o como una categoría de acciones colectivas organizadas (las movilizaciones indígenas), sino como el

¹⁰ La fuerza que el EZLN vino a otorgar al movimiento indígena es múltiple; por un lado el gobierno se vio obligado a firmar en febrero de 1996 los acuerdos de San Andrés que comprometen la reforma del Estado nacional con el fin de que los pueblos indígenas sean reconocidos constitucionalmente y puedan gozar de autonomía; por otro lado, después de dos Foros Nacionales Indígenas Permanentes en enero y julio de 1996, el movimiento indígena logró la fundación del Congreso Nacional Indígena (CNI) en octubre de ese mismo año (González, 2005)

mismo propone, una reflexión sobre problemas de alcance global. No obstante, el trabajo carece de algunos momentos prolongados de participación *in situ*, en la que se puede dar cuenta que el movimiento indígena está compuesto por muchos otros actores que colaboran de manera significativa al proceso de resistencia y de transformación social (cfr. Apartado 4.4 la participación de los actores no indígenas en los movimientos etnopolíticos). Por lo tanto, no puede ser llamado como un movimiento exclusivamente indígena, aunque el componente étnico está claramente presente, va más allá de algo meramente “indígena”. En los casos específicos de los movimientos estudiados en este trabajo, se da cuenta de la presencia de muchos otros actores que cooperan en y con los movimientos desde diferentes esferas, y por su puesto en el caso guerrerense la activa e importante presencia y participación del pueblo afroamericano, requiere de una amplitud en el término con que se llamará a estos procesos.

En mi posicionamiento y con los argumentos ya expuestos, en este trabajo se denominará a los procesos de organización y acción colectiva de los pueblos, como movimientos etnopolíticos entendiendo que es un proceso conflictivo entre grupos étnicos con múltiples problemáticas políticas, y con la presencia de diversos actores en los mismos movimientos, como también la presencia del o los adversarios.

La categoría movimiento etnopolítico alude a la naturaleza étnica de la negociación entre los sujetos sociales con el Estado, sustentada por un sujeto histórico (Barabas, 2005), en torno del reconocimiento de la diferencia cultural, el respeto al territorio y la redistribución de los recursos económicos (García y Lukes, 1999, citado en Salazar, 2010: 188).

De esta manera la etnicidad (re) aparece como señala Radovich (2014), de una manera más activa y poderosa que en otros momentos históricos, con el fin de articular una estructura política/organizativa, como respuesta ante nuevas y (viejas) situaciones, manteniendo y reforzando los límites, cuando estos se encuentran bajo la presión de compulsiones asimilacionistas. Se trata de un proceso político desarrollado durante lo que Bengoa (2000) denomina como *posindigenismo*, 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).

A continuación, realizaremos un recorrido analítico sobre el desarrollo del concepto movimiento social y/o etnopolítico.

3.1.1 Weichañ, La lucha indígena como movimiento social, hacia una definición

La situación de resistencia y rebeldía de los pueblos indios en Latinoamérica frente al capitalismo mundial y los Estados naciones que continúan proyectando relaciones coloniales, en este trabajo son entendidos como movimientos etnopolíticos que proponen una transformación de valores sociales, y una apropiación de los recursos naturales y simbólicos, distinta a la noción de conflicto étnico que propone Natividad Gutiérrez Chong (2013) y la idea de movimiento indígena que propone Yvon Le Bot (2013), ya que cuentan con una alta participación de actores no indígenas (individuales y colectivos) que aportan de manera significativa en todos los procesos de organización y lucha. A su vez estos movimientos desarrollan variados repertorios de luchas estratégicas, que tiene como una de sus causas de origen la situación de pobreza y el colonialismo interno (cfr. Apartado 4.1).

Este complejo escenario nos transporta a observar, vivir y experimentar procesos de movilización, resistencia, alzamientos y revueltas indígenas (Le Bot, 2013) como resultado de distintos procesos de organización que poco a poco construyen un escenario cotidiano mejor. Dentro del camino recorrido por los pueblos para llegar a la autodeterminación, entendida como el horizonte de estos procesos, se puede analizar la construcción de proyectos políticos contemporáneos de los pueblos originarios. Estos proyectos políticos están vinculados a la configuración y transformación de proyectos educativos, seguridad propia, salud y justicia propios, que configuran la creación de un nuevo universo simbólico, en los que se producen y aprehenden nuevos significados producidos y objetivados socialmente (Berger y Luckmann, 2001).

Esta serie de organizaciones y acciones colectivas indígenas que fueron apareciendo con mayor visibilidad a fines de 1991, constituyen los movimientos sociales más relevantes,

novedosos y complejos de los últimos años (Dávalos, 2005), estos actores se encuentran entre las excepciones que combinan conflictos sociales, objetivos democráticos y retos culturales (Le Bot, 2013). Son los propios pueblos quienes demandan y proponen de manera integral nuevas formas de construir sociedades a partir de su propia transformación. El sociólogo lo describe de la siguiente manera:

Los términos en los cuales se plantea la cuestión indígena han sufrido un vuelco: de la sumisión a la emancipación, de la resistencia pasiva a la iniciativa, del repliegue de sí mismo o la insurrección sin porvenir a la acción colectiva organizada y duradera, de la reproducción de la tradición a la producción de nuevos vínculos sociales y de un nuevo imaginario, de la vergüenza de sí a la autoestima, del racismo interiorizado a la afirmación de la igualdad en la diferencia y de la sujeción a la subjetivación (Le Bot, 2013: 37).

Siguiendo el argumento de Le Bot, los movimientos indígenas tendrían aspiraciones democráticas, que rompen con los antiguos comunitarismos, cuestionan los modelos verticales y estatistas y participan de la emergencia de la cultura política que no depende exclusivamente del Estado y los partidos, sino que se reconstruye en las relaciones entre la sociedad y el poder (p. 38). Sin embargo, estas afirmaciones deben ser analizadas con rigurosidad, dada la compleja composición de los movimientos etnopolíticos. Según Silvia Rivera Cusicanqui (2010), estos en ocasiones se manifiestan con discursos democráticos e integradores, pero con prácticas coloniales encubiertas, y no son pocos los que consideran la posibilidad de estar en el Estado, el *Movimiento al Socialismo* (MAS) de Evo Morales en Bolivia es un ejemplo de ello.

Desde otra perspectiva, el movimiento etno-nacionalista monocultural *Pachakuti* liderado por Felipe Quispe, representa una compleja propuesta política distinta a las aspiraciones democráticas e integradores que propone Le Bot. Los movimientos etnopolíticos en sus particulares configuraciones y composiciones, que, aunque muchos nacen “desde abajo”, en determinados momentos políticos pueden pasar de ser organizaciones locales, para luego

proyectarse a niveles regionales o nacionales, donde también se relacionan o pueden llegar a constituirse como partidos políticos.¹¹

Lo que podemos afirmar en este trabajo es que los procesos de organización colectiva indígena con presencia de personas no indígenas, han contribuido a generar nuevos espacios de lucha que sean provechosos para desestructurar la “conciencia colonizadora de las clases dominantes” (González Casanova, 2006: 424), y crear una conciencia descolonizadora. Al respecto el educador tradicional mapuche Héctor Mariano, se refiere a la conciencia descolonizadora como la instancia en “que se abre un oído mapuche (indígena), en que se abre un ojo mapuche (indígena), ese es el despertar de una conciencia descolonizadora”¹² que transita hacia la transformación de los pueblos y comunidades, para posteriormente transformar la sociedad en su conjunto.

La configuración de un movimiento social étnico tiene sus raíces hace más de 500 años, que como asevera el historiador y sociólogo chileno Gabriel Salazar (2012) respecto de la lucha mapuche, son movimientos sociales de tipo ancestral. Tal vez el *ADN* de los movimientos sociales latinoamericanos se ubique como matriz de las luchas de los pueblos originarios.

Estas luchas son esencialmente políticas, entendiendo que “la política es el cuidado de la *polis* sobre sí misma. De la *vida* sobre sí misma. Del *cosmos* sobre sí mismo. Y todo es sin duda, una tarea de toda la comunidad, no de uno que otro individuo. Por eso es política y a la vez, soberanía” (Salazar, 2012: 117), y en el *weichañ* de los pueblos originarios de toda Latinoamérica, se encuentra el gen más profundo de la lucha y el cuidado de sí mismos, y por la dignidad humana (Baronnet, 2012; Zibechi, 2007; Rivera, 2004; Holloway, 1997) en la que se pone en juego:

Todo el ser social de la comunidad: su identidad étnica; su cultura tradicional y su cultura innovada; su memoria legendaria y su memoria reciente; su rabia antigua y

¹¹ Es el caso del partido político mapuche Wallmapuwen, partido político en formación que se define a sí mismo, como autonomista. Su objetivo es lograr un estatuto de autonomía para Wallmapu, aunque no es un partido étnico, sino una “alternativa” para proyectar una vida distinta en un Chile que ellos reconocen como plurinacional.

¹² Entrevista realizada en julio de 2012, en el marco de mi tesis de licenciatura.

su rabia nueva; su sabiduría ancestral y su sapiencia juvenil; sus técnicas de luchas prehistórica y sus técnicas instrumentales post-modernas (Salazar, 2012: 118).

La lucha indígena tiene esa mezcla entre la rabia antigua y la nueva, pero también el objetivo de expresar la sabiduría ancestral y el vigor de sus nuevas generaciones, intentando plasmar en nuevos ámbitos su lucha histórica, donde una de las nuevas herramientas utilizadas por los pueblos, es la escritura. Por este motivo muchos intelectuales indígenas y no indígenas, como también estudiantes del movimiento etnopolítico en el estado de Guerrero y UNISUR (Flores, 2009; Santos, 2007; Mora, 2014; Aguilera, 2014; Domínguez, 2015), en México y el movimiento Mapuche (Pairican, 2013; Marimán, 2012; Curin, 2013; Tricot, 2012)¹³ en Chile, han analizado la lucha de los pueblos a partir de las definiciones teóricas acerca de los movimientos sociales, como un modo de abordaje a la problemática de estas luchas sociales en su propio contexto de acción colectiva (Baronnet, 2013).

A continuación, un análisis en clave sociológica sobre las luchas de los pueblos originarios en Latinoamérica, abordadas como movimiento social etnopolítico.

3.1. 2 Sociología de los movimientos etnopolíticos: el habitus rebelde

La definición teórica sociológica de los movimientos sociales ocupa una larga lista de autores que han levantado propuestas de análisis acerca de los procesos de lucha y movilizaciones populares. Desde las corrientes más clásicas de la sociología de los años 70' de occidente, principalmente en Estados Unidos, en donde predominaba la teoría estructural-funcionalista basada en los tipos de tensiones estructurales que pasan al comportamiento colectivo (Berrío, 2006) y estos grupos realizan una “movilización de recursos” (Tilly, [1978] 1995), perspectiva que en Latinoamérica ha sido utilizada por Álvaro García Linera¹⁴ para analizar los movimientos sociales en Bolivia (García Linera, 2010), de la cual Le Bot (autor que analiza los movimientos indígena en América Latina) se desmarca (2013: 17). Esta perspectiva teórica, está basada en la forma en que operan los movimientos sociales, que en palabras de Melucci (2002), se enfoca en el “cómo” de la acción colectiva.

¹³ El listado de intelectuales es inabarcable, sin embargo, solo se mencionan los más enfocados en la lucha mapuche como un movimiento social, premisa que comparto como investigador-actor de la causa mapuche.

¹⁴ Capítulo 6, *Bolivia: neopopulismo de rostro indígena*, Nota N° 9 (Le Bot, 2013: 251).

Por otro lado, la teoría marxista europea basada en un análisis “estructural sistémico”, en la lucha de clases de las sociedades dependientes, como analiza Touraine (1978) y sus estudios sobre el proceso de la unidad popular en Chile, dando paso a las nuevas formas de conflicto y a la formación de nuevos actores o de “nuevos movimientos sociales” (1995), perspectiva teórica que según Melucci, está basada en el “por qué” de los movimientos (p. 37).

Teniendo como punto de partida la sociología de los nuevos movimientos sociales de Touraine (1995), quien define a los movimientos como la acción conflictiva de un actor o dirigente popular hacia el control social de los modelos y los recursos de una sociedad, es decir, de su historicidad, por lo tanto, entendemos que los movimientos, “son sistemas de acción, redes complejas entre los distintos niveles y significados de la acción social. Su identidad no es un dato o una esencia, sino el resultado de intercambios, negociaciones, decisiones y conflictos entre diversos actores” (Melucci, 2002: 12). Estos conjuntos de acciones son situadas y fechadas a través de las cuales, las redes complejas entre individuos y organizaciones se construyen, con base a valores y relaciones solidarias compartidas, que se movilizan en torno a desafíos conflictivos con el objetivo de modificar y de transformar los clivajes políticos recurriendo a distintos tipos de protesta (Baronnet, 2013).

Todo movimiento adquiere conciencia de su existencia, de su identidad y de su oponente, los movimientos etnopolíticos contienen estos elementos. Algunos pueblos originarios latinoamericanos que han sabido llevar su propio proceso de resignificación y reconstrucción histórica, de su existencia y su lucha: como el caso del pueblo Mapuche, el zapatismo chiapaneco, el etnonacionalismo del movimiento Pachakuti en Bolivia, las movilizaciones de los misquitos y otros grupos indígenas en la Costa atlántica de Nicaragua, el ejemplo del Consejo Regional Indígena en el Cauca colombiano (CRIC), el movimiento indígena ecuatoriano Inti Ray-mi en los años 90’, y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, (CONAIE).

La lista continua con el movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil, pasando a las movilizaciones desde los años setenta de los pueblos amazónicos y de los Andes en Perú, agrupados en la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), como también, la lucha de los Kunas de San Blas en Panamá que gozan de una autonomía real e inusual ante el resto de América Latina, pasando a la lucha de los wayúu,

yukpa y barí contra las empresas petroleras y la demarcación territorial del Estado Venezolano (Villagrán, 2013). En México, en el Estado de Oaxaca desde la batalla de Juchitán en los años 80', hasta la lucha por el poder local mediante el comunalismo en los últimos años, y finalmente la movilización de los pueblos indígenas de Guerrero, por mencionar algunos (Le Bot, 2013).

Muchos actores de estos procesos de lucha y resistencia han sido criminalizados por los Estados naciones, con base a la supuesta peligrosidad de la utilización de la *violencia política* que pudieron haber demostrado estos grupos en sus acciones colectivas. En el caso de Guerrero, la creación de la policía comunitaria (CRAC) en 1995, fue vista como un movimiento armado de insurgencia o como “célula del EZLN”, tal cual como fue acusado el Consejo de Autoridades Indígenas (CAIN) en abril de 1994 (Domínguez, 2015). En el caso Mapuche el incidente en la comuna de Lumaco en diciembre el 1997, generó una serie de decisiones de gobiernos centrales y locales respecto del “atentado terrorista” (Pairican, 2013) que había realizado la Coordinadora de Comunidades en Conflicto Arauco Malleco (CAM), que inicia una nueva temporada del movimiento Mapuche a nivel nacional.

Este tipo de acciones colectivas multipolares rebeldes, deben ser analizadas no como un punto de partida, sino como un resultado, un hecho que debe ser explicado en términos teóricos e históricos, al respecto Alberto Melucci señala que:

Los actores colectivos “producen” entonces la acción colectiva porque son capaces de definirse a sí mismos y al campo de su acción (relaciones con otros actores, disponibilidad de recursos, oportunidades y limitaciones). La definición que construye el actor no es lineal, sino que es producida por interacción y negociaciones, y algunas veces por diferentes orientaciones opuestas. Los individuos crean un “nosotros” colectivo (más o menos estable e integrado de acuerdo con el tipo de acción) (Melucci, 2002: 43).

De acuerdo a esta definición, este tipo de actor indígena rebelde, se construye y se proyecta mediante instancias de transmisión política y cultural, en su sentido más amplio, para dar paso al *habitus rebelde* que se configura en “todos los espacios de relaciones con que los agentes, construyen su realidad, sus proyectos, sus esperanzas, sus rebeldías ante un sistema

capitalista que, desde el comienzo de su implantación en tierras americanas los ha mantenido subordinado a clases y grupos de poder que, se suceden en la historia de estas tierras y solamente escudados en las diferencias étnicas” (Gómez Lara, 2011: 254).

La configuración del habitus rebelde de un actor social, en este caso indígena, y sus organizadas acciones colectivas, es una de las maneras con la cual el actor colectivo busca darle una aceptable y duradera unidad al sistema de acción multipolar (Melucci, 2002), no es una simple expresión de un objetivo que persigue, sino que se construye de acuerdo a las posibilidades, obstáculos y disposición de recursos que provienen de un determinado ambiente. En este trabajo hablamos de la *posibilidad* de agencia del actor (Ema, 2004) dejando a un lado las nociones que hablan de “capacidad de agencia”, entendiendo que toda acción política surge en medio de la interacción entre sujeto y estructura. Las ideologías focalizadas en las capacidades de los grupos, tienen vínculos con el control de los grupos como la biopolítica y el racismo, que anula la capacidad de agencia de los sujetos

De acuerdo a esta premisa, y situados en el planteamiento de Sidney Tarrow (1997), quien afirma que la “gente se suma a los movimientos sociales como respuesta a las oportunidades políticas, y a continuación crea otras nuevas a través de la acción colectiva” (p.49). Esta apertura de las oportunidades políticas explicaría el “por qué” de los movimientos sociales.

El concepto de estructura de oportunidades políticas, entendido como dimensión analítica, nos ayuda a comprender cómo se difunden los movimientos, como se extiende la acción colectiva y como se forman las nuevas y complejas redes. Cuando Tarrow se refiere al concepto de estructura de oportunidades políticas expresa que son:

Dimensiones consistentes –aunque no necesariamente formales, permanentes o nacionales- del entorno político, que fomentan o desincentivan la acción colectiva entre la gente. El concepto de oportunidad política pone el énfasis en los recursos exteriores al grupo –al contrario del dinero o el poder-, que pueden ser explotados incluso por luchadores débiles o desorganizados. Los movimientos sociales se forman cuando los ciudadanos corrientes, a veces animados por líderes, responden a cambios en las oportunidades que reducen los costes de la acción colectiva,

descubren aliados potenciales y muestran en qué son vulnerables las elites y las autoridades (Tarrow, 1997: 49).

Bajo esta perspectiva, las oportunidades políticas serían las grietas del *status quo* que permitirían la configuración de las redes (frecuentemente académicas/militantes) y la acción “rebelde” de los actores. Para comprender la dinámica de la acción, Melucci (p. 43) propone que el sistema de acción se organiza en base a tres ejes (fines, medios y ambiente), que continuamente generan posibilidades de tensión: los objetivos no se adecuan con los medios o viceversa; el ambiente es pobre o rico en recursos importantes; los medios son más o menos congruentes en el campo de acción, etc.

En el caso de los participantes, tanto del movimiento Mapuche, como del movimiento de los pueblos indígenas de Guerrero, se han sumado a estos procesos motivados por acontecimientos coyunturales que fueron provocando tensiones y posicionamientos, que en algunos casos se viven desde dentro, y en otros se observaban desde afuera, en la que se estaba ejerciendo una lucha *muy otra*, distinta a las luchas laborales y salariales clásicas de los obreros, sino más bien lucha por derechos culturales y políticos de los pueblos (Touraine, 1999).

Los movimientos etnopolíticos surgen en un contexto de violencia estructural-colonial histórico, por lo tanto, surgen como movimientos de resistencia a la estructura colonial con aspiraciones que tienden a la descolonización. En este trabajo el colonialismo interno es entendido como categoría teórica, pero también como una condición estructural en la que se desarrollan los movimientos etnopolíticos históricamente.

De esta manera se analizan los movimientos etnopolíticos como espacios configuradores de un habitus rebelde, mediante un proceso de transformación que va desde la resistencia pasiva a la resistencia activa e insumisa, manifestada en las acciones colectivas organizadas y la creación de proyectos educativos, seguridad, justicia, salud, entre otros, en el devenir histórico y coyuntural, en conjunto con otros aliados que conforman los movimientos etnopolíticos.

A continuación, un breve análisis descriptivo sobre cómo paulatinamente se fue configurando el movimiento mapuche en Santiago de Chile.

3.2 Movimiento Mapuche en Santiago de Chile: de las prácticas políticas a la configuración del movimiento.

El movimiento político mapuche está directamente relacionado con las dinámicas de migración campo-ciudad que vivieron y siguen viviendo los pueblos originarios en toda Latinoamérica. En el caso mapuche, las dinámicas de migración forzadas se presentan desde la década del 30 y 40 del siglo XX (Curivil, 2006), donde los destinos más recurrentes fueron los pequeños asentamientos urbanos cercanos a las comunidades, posteriormente las ciudades cercanas, hasta llegar al lejano Santiago.

Según los investigadores de la migración mapuche a la ciudad, este proceso se divide en tres etapas: empobrecimiento (Saavedra, 2002), proletarización en el trabajo asalariado y emigración especialmente de mujeres y niños a centros urbanos (Imilan, 2008). Este último proceso se vio reflejado en el censo del año 1992, el cual arrojó que el grupo predominante que migra del *Wallmapu*¹⁵ a la ciudad, son jóvenes entre 15 y 30 años, compuesto principalmente por mujeres.

Según los estudios de Antileo (2012) sobre la diáspora mapuche, en el año 1992 se registró cerca del 45% del pueblo mapuche residiendo en Santiago de Chile (409.079 personas). El estudio continúa en el año 2002 con una disminución apabullante de la población mapuche, según el sociólogo Marcos Valdés (2004), esta disminución está asociada a errores metodológicos en la pregunta censal, en una especie de etnocidio censal. Esta medición arrojó que cerca de un 30% de la población mapuche residía en Santiago, sobre un total de 604.349 personas. Cuatro años más tarde, la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2006), estimó la población indígena nacional en 1.060.786 personas, de las cuales un 87,2% pertenecería al pueblo mapuche, es decir, 925.005 personas. Del total indígena nacional, según CASEN en la región Metropolitana residiría un 27,1%. En la encuesta CASEN del año 2009, el total indígena correspondió a 1.188.340 personas (7% de la población total de Chile).

¹⁵ Wallmapu significa toda la tierra, o tierra circundante. Este concepto mapuche es utilizado por los historiadores para llamar al territorio histórico o país mapuche.

Los resultados del último censo del año 2012, arrojaron que 1.508.722 personas se reconocen como mapuche dentro del territorio del Estado chileno. Donde un total de 450.503 son personas entre los 15 y 29 años de edad, que es el rango etario denominado jóvenes, por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). El resultado de los procesos de migración vividos por la sociedad mapuche, que es el 10% de la población total de Chile, hoy alrededor de 564.234 personas, entre hombres y mujeres viven en de Santiago de Chile, y es probable que muchos de ellos sean pertenecientes al movimiento político mapuche en la diáspora.

El proyecto de la ULM está ubicado geográficamente en Santiago de Chile, hecho que le imprime mediaticidad en los movimientos sociales del país. Santiago es una de las capitales más neoliberales de Latinoamérica (Duran, 2014) resultado del proyecto político de la dictadura cívico militar que lideró Pinochet, quien incorporó las tendencias como el *thatcherismo* y el *reaganismo* entre sus proyectos de vanguardia más característicos (Theodore, Peck y Brenner: 2009)¹⁶.

Siguiendo la línea de análisis de Fernando Pairican (2012), luego de que terminara la dictadura en el año 1990, comenzó lo que ha sido llamado el periodo de transición. Desde ahí todas las visiones analíticas apuntan a un proceso de despolitización de la sociedad chilena, situación que en el caso mapuche es distinta ya que una parte de la sociedad mapuche encabezada por el Awkiñ Wallmapu Ngülam (AWNg) o Consejo de Todas las Tierras (CTT)¹⁷, se politizó y/o movilizó generando las primeras siembras ideológicas de un proyecto político y epistémico mapuche, como también de una nueva forma de hacer política.

Cuestión que se evidenció con mayor notoriedad en diciembre de 1997, cuando camiones forestales fueron quemados, en la zona de Lumaco, región de la Araucanía, siendo este hecho adjudicado por una organización mapuche, admitiendo la violencia política y el surgimiento de una nueva camada de organizaciones que se autodenominaron autónomas e independientes del Estado.

¹⁶ Léase: Hidalgo, Rodrigo & Janoschka, Michael *ed.* (2014) *La ciudad neoliberal*. Gentrificación y exclusión en Santiago de Chile, Buenos Aires, Ciudad de México y Madrid.

¹⁷ El Consejo de Todas las Tierras (CTT) o Aukiñ Wallmapu Ngülam (AWNg) es una organización que busca/ba crear un "Estado Mapuche" en territorios argentinos y chilenos bajo la idea de la autodeterminación. Su dirigente histórico ha sido el werken/mensajero Aucan Huilcaman.

Este proceso no es extraño ya que la participación política mapuche viene desde la década de los 60, con su presencia mayoritaria en los sindicatos de panaderos¹⁸ *CONOPAN*, o asociados a partidos políticos de centro Izquierda en los años 70 (Caniuqueo, 2006) con el fin de “hacer política no como pueblo, sino como clase (obreros)”. Es así como la dirigencia mapuche de aquel tiempo, estaba muy ligada a los partidos políticos pero manteniendo autonomía para los asuntos internos, es decir, para los asuntos externos se asociaban con partidos o movimientos políticos (movimiento de pobladores exigiendo vivienda, movimiento campesino revolucionario, movimiento estudiantil, MAPU, MIR, JJ.CC) para poder interlocutar con las autoridades de gobierno (Martínez, 2004), situación que cambió radicalmente con el golpe militar y posterior dictadura. La autocrítica de los dirigentes mapuche apunta a que:

Nos quedamos solos como Mapuche, los sectores que luchaban a favor nuestro desaparecieron. El movimiento social desaparece, el movimiento estudiantil, el movimiento Campesino Revolucionario (MCR), que tenía mucha fuerza también, señala Rosamel Millaman (Martínez, 2009: 598).

A fines de los años 70 y durante los años 80, los mapuche habían creado sus propias formas de participación sigilosas y aparentemente despolitizadas, debido a la represión que había hacia las organizaciones políticas en la época. Es así como emergen los Centros Culturales Mapuche (CCM), los que tenían por objetivo específico la defensa contra la división de los títulos comunitarios de tierra (títulos de merced), lucha que finalmente no tuvo los frutos esperados (Curin, 2013).

En los años 80, con la rearticulación de partidos permitida luego del plebiscito de 1980, y en sucesión de los centros culturales, se fundó la organización AD MAPU como una instancia mapuche unitaria, con el objetivo de defender la propiedad comunitaria de la tierra ante las políticas privatizadoras de la dictadura (Martínez, 2009). En los años venideros una serie de situaciones comienza por resquebrajar el consenso interno de AD MAPU, ya que las tendencias políticas partidarias comenzaran a instalarse al interior de la organización, como las disputas de liderazgos internos en la misma. Esta situación, según relata Martínez tiene

¹⁸ Léase, Imilan, Walter; Álvarez Valentina (2008). *El pan mapuche*. Un acercamiento a la migración mapuche en la ciudad de Santiago. Revista Austral de Ciencias Sociales.

dos interpretaciones: 1) que los partidos políticos dividieron al movimiento político mapuche, y 2) considerar que existe una pluralidad en los marcos de sentido de la dirigencia mapuche, despejando así la ingenua idea de que los dirigentes mapuche tenderían a cierta unidad natural de acción política.

En el último periodo de la dictadura militar la dirigencia mapuche “adulta” (Martínez, 2009), se coordina con los partidos y organizaciones no gubernamentales de centro izquierda en la lucha por la democratización del país, la expresión más clara de ello fue el acuerdo de Nueva Imperial de 1989. En este acuerdo, los líderes mapuche convinieron apoyar la candidatura de Patricio Aylwin a cambio de que este promoviera la creación de una ley indígena y la creación de una corporación estatal de desarrollo. También se comprometieron a procesar sus demandas de manera pacífica y a utilizar los nuevos canales que se crearían para estos efectos (Bengoa, 1999). Los únicos que se opusieron a este acuerdo, fueron un grupo de jóvenes dirigentes encabezados por Aucan Huilcaman, que luego fundarían el *Aukiñ Wallmapu Ngulam* (Consejo de Todas las Tierras), ya mencionado por Pairican.

Los autores que escriben sobre los procesos políticos mapuche post-dictadura como Pairican y Martínez, coinciden en señalar al Consejo de todas las Tierras como el sembrador de la ideología mapuche, cuyo proyecto político fue llamado autodeterminación. Algo sumamente significativo en este proceso fue el discurso político de su vocero o *werken*, el joven de 24 años Aucan Huilcaman que señalaba que el proyecto político mapuche planteaba la autonomía como el control del territorio, administración y planificación de los recursos, “Sin esto no hay desarrollo mapuche”¹⁹. Señalaba también que “la matriz de resistencia mapuche...estaba en quienes llevan en la práctica nuestra cultura, nuestras autoridades”²⁰, refiriéndose al *Longko, Machi, Weupin y Werken*, quienes forman parte de la estructura sociopolítica de la sociedad mapuche.²¹

A partir de ahí surge una organización que tuvo un alto impacto mediático al declararle la “guerra” al Estado chileno, que es la CAM. Esta organización de una u otra manera toma las

¹⁹ Léase Punto Final: “Donde resisten los Pehuenches”. N 2006, 12/02/90. P 25. (Pairican, 2009).

²⁰ Léase El Austral: “Concertación para constituir “Fuerza Mapuche”. 20/03/91. P A18. (Pairican, 2009)

²¹ Léase Chihuailaf, Elicura (1999)*Recado confidencial a los chilenos*. Editorial LOM, P 77.

riendas del nuevo proyecto político mapuche como nación, reclutando jóvenes militantes de la causa mapuche y que incorpora nuevos elementos como la violencia política y la figura del *Weichafe*²² en la juventud mapuche de los años noventa y generando, lo que Pairican (2011) llama la “Nueva Guerra de Arauco”.

Simultáneamente a esto surgen organizaciones mapuche autónomas en Santiago de Chile que se agrupaban y se agrupan hasta la fecha, en función de ayudar a las comunidades del sur que estaban en conflicto con las empresas forestales transnacionales y el Estado chileno. Sin embargo, no era la única función que cumplían estas organizaciones, sino que también daban sentido a reflexiones que estaban en vacío, como la cuestión en torno a la urbanidad y la identidad. Al respecto, algunas organizaciones de Santiago, entre ellas, integrantes del colectivo Odiokratas realizaron una crítica certera hacia la Coordinadora Arauco Malleco, por su exclusiva atención a las comunidades del sur en conflicto, y la discriminación al mapuche santiaguino. Por estas razones, y sumado al creciente número de organizaciones de la ciudad, comienza a surgir en el movimiento mapuche de Santiago, el concepto mapuche urbano o *Warriache* (gente de la ciudad). Junto con ello, la necesidad de re-significar y cuestionar que es *lo mapuche* y las visiones esencialistas, para dar paso a la comprensión de sí mismos, ahora, desde sus diversas trayectorias de vida familiar, sus múltiples diferencias y facetas en la diáspora, como una historia por reivindicar, y al mismo tiempo posicionarse como un actor político enteramente competente y real en el pueblo mapuche actual (Curin, 2013). Al respecto uno de los creadores del poemario “mapurbe” afirma que la reflexión en torno a la identidad mapuche citadina, surge como crítica al propio discurso de lucha mapuche.

Para poder buscarnos, resignificarnos como mapuche estando en la ciudad po', no se había dicho, no se había hablado porque no era parte del discurso, ¿el discurso solamente era la reivindicación territorial cachay? Entonces acá el tema era fuerte, estaba invisibilizado (Curin, 2013: 22).

Este cuestionamiento fue fundamental en la apertura hacia la construcción de un movimiento político mapuche integral, es decir, no sólo rompe con la tendencia a ruralizar al pueblo

²² Palabra en mapudungun que significa estrategia de guerra.

mapuche y ampliar la perspectiva identitaria de estos, sino que además plantea que el movimiento político mapuche no depende solo de lo que sucede con las comunidades del sur. Aun cuando la defensa y la lucha por el territorio y las tierras es fundamental, no es la única instancia en donde se está dando el *Weichañ*²³, hay también, otros campos (Bourdieu, 1995) o territorios²⁴, en donde luchar por establecer y ejercer autonomía como pueblo. Estos campos tienen que ver con lo educativo (cuestión que se escudriña en este trabajo), las artes, lo lingüístico, lo académico, la salud, el trabajo, etc.

Este proceso de politización del pueblo mapuche en Chile está directamente relacionado con la mediática aparición de los movimientos indígenas de Latinoamérica. Autores como Bengoa (2000) señalan este proceso como “la emergencia indígena” de América Latina, sin embargo, Catherine Walsh (2014) en un análisis más radical señala que, con la disipación de la utopía revolucionario-marxista blanco-mestiza, exhibida con la caída del muro de Berlín y la Unión Soviética en la década de los 1990, los movimientos indígenas en el continente ya re-nombrado como AbyaYala, emergen con insurgencia política, epistémica y existencial cambiando el rumbo y el proyecto en América Latina de la anterior pensada transformación y revolución; de este punto y en adelante la lucha no es únicamente o predominantemente una lucha de clases, sino una lucha por la descolonización “liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, resistiendo y sobreviviendo la colonialidad de la dominación” (Walsh, 2014: 16).

Es pertinente ubicar los dos procesos de organización indígena insurgente que analiza este trabajo, dentro de un contexto latinoamericano de movilización indígena para poder realizar el ejercicio reflexivo de comparación entre un proceso y otro, dado el inconcluso trayecto que ha tenido la cuestión colonial en el continente.

Enrique Antileo (2012) señala que “la realidad colonial mapuche no se encuentra desprovista de contexto respecto de lo que sucede en otros pueblos indígenas en el continente y tampoco los discursos actuales en clave anticolonial están desarraigados de pensadores de

²³ Palabra mapuche que significa lucha o causa política.

²⁴ Amplitud del campo léxico: ampliación del significado, no se limita a un solo campo, sino que interviene en otros.

movimientos anteriores que tejieron sus apuntes sobre el colonialismo y sobre su descolonización” (2012: 26)

La diáspora mapuche en Santiago siempre tuvo participación política, que de acuerdo al tiempo social y político fueron cambiando a raíz de los resultados positivos o negativos que tenían sus prácticas políticas. Esto trajo consigo una profunda reflexión sobre los objetivos a futuro, pero esta vez pensadas desde el pueblo, en el pueblo y para el pueblo mapuche, objetivos que tienen que ver con la autonomía y la autodeterminación.

El Consejo de Todas las Tierras (CTT) sembró la ideología de la Autonomía y Autodeterminación (aunque no hay un proyecto común que conduzca al pueblo mapuche a este horizonte), lo que provocó un brote de organizaciones mapuche autónomas y la configuración de un mapuchismo en Santiago, aunque siempre ha sido influida significativamente por el conflicto territorial en el sur, la lucha mapuche amplió sus fronteras y hasta la fecha expande los ámbitos de lucha en los que se expresan las distintas corrientes de pensamiento mapuche, basado en aspectos identitarios, culturales y políticos.

3.3 Movimiento de los Pueblos del Sur, Guerrero: un movimiento de micro-movimientos.

Hablar del Estado de Guerrero en México es equivalente de lucha social. Vastas y complejas son las historias de procesos de organización y movilización de los pueblos que habitan en el territorio estatal, que en palabras de Bartra (1998) es un modelo o rompecabezas para armar dada la diversidad de luchas indígenas, negras y populares que emergen en esta región mexicana, en donde se puede hablar de un movimiento de movimientos (Le Bot, 2013). A continuación, revisaremos algunos antecedentes sobre el territorio y sobre la historia del movimiento guerrerense, el que situamos como uno más de los movimientos etnopolíticos que existen y han existido en América Latina.

Según la Ley N° 701 de reconocimiento, derechos y cultura de los pueblos indígenas del Estado de Guerrero, en la actualidad cuenta con el reconocimiento a cinco pueblos originarios, como son: el Nahuatl, el Mixteco, el Tlapaneco, el Amuzgo y los pueblos afroamericanos (2011: 6). Según el conteo de Población y Vivienda 2005, del Instituto Nacional de

Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en el Estado de Guerrero existía en el año 2005, una población indígena total de 534.634 habitantes, concentrados fundamentalmente en 37 municipios, 30 de ellos con presencia indígena superior al 40% de la población. Actualmente los datos entregados por INEGI²⁵ arrojan que el número de hablantes de lengua indígena en edad de 5 años o más hasta el año 2010, es de 456.774 personas, que equivale al 13,4% total de población de Guerrero.

Distribución de la Población Indígena y Área de Influencia de las Unidades Académicas de la UNISUR

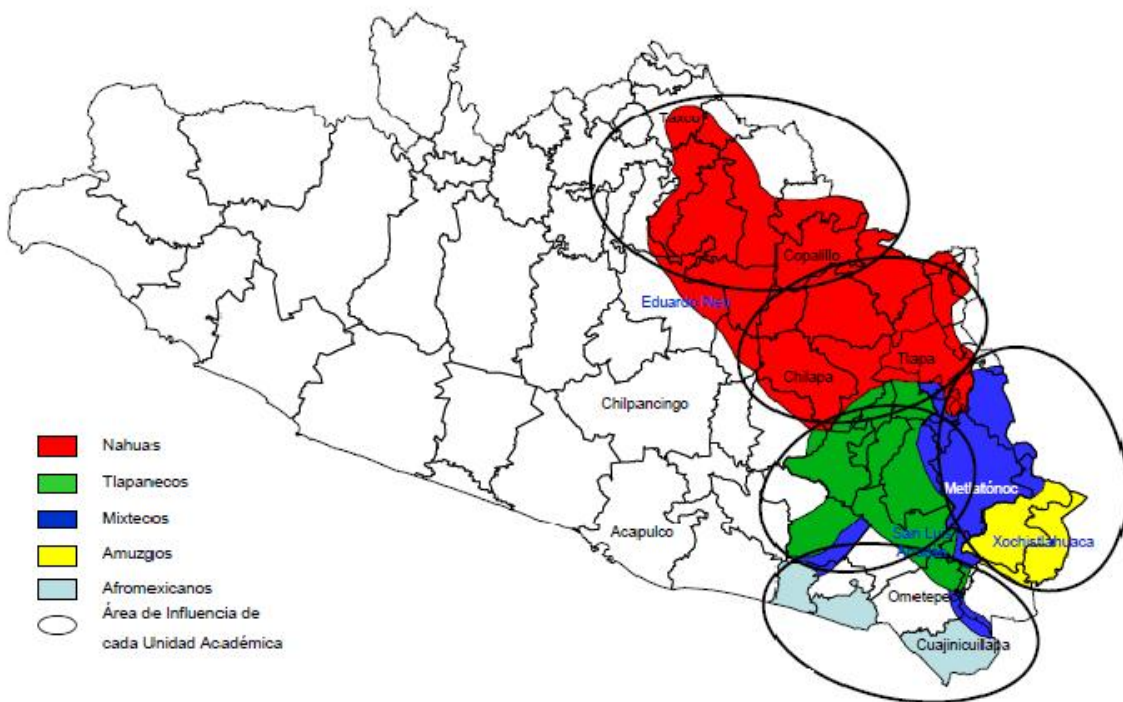


Imagen 2. Fuente: Estudio de factibilidad, Chilpancingo, Gro. Marzo, 2006.

Así como es diversa la presencia de pueblos indígenas en Guerrero, así también son las historias de luchas locales a través de la historia, pasando de caciques conservadores a líderes populares desde la época de la revolución con los hermanos Escudero impulsores de los gremios, y posteriormente en la década de 1930 con dirigentes agraristas como Feliciano

²⁵ INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México.

Padilla, y hasta los 50 con personajes cívicos de talla maderista como Suárez Téllez²⁶ (Bartra, 1998: 9).

Al igual que en el caso mapuche, en el caso de los pueblos de Guerrero, los partidos políticos también han sido, y siguen siendo hasta la fecha, una alternativa para el autogobierno y la transformación social. La participación en los partidos políticos de los indígenas en Guerrero, tiene un significativo antecedente en partidos como el Partido Socialista de Acapulco (PSA) al nacimiento del Partido Socialista de Guerrero (PSG), posteriormente el Partido Comunista Mexicano (PCM), a las asociaciones políticas guerrilleras en los sesentas como la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria (ACNR) y el Partido de los Pobres (PDLP) provenientes de la Asociación Cívica Guerrerense (ACG) (Le Bot, 2013).

Fuera de los partidos políticos se encuentran las luchas del sindicalismo magisterial, movimientos obreros, ejidatarios, campesinos, agrícolas y cafeticultores, y también la emergencia de la lucha de estudiantes, especialmente los estudiantes de la escuela normal de Ayotzinapa, han hecho de Guerrero:

El epicentro de perturbadores sismos sociales, el “estado problema”, el “cabuz”²⁷ del desarrollo”, aparece como escenario privilegiado de la organización y la lucha popular. En este siglo los guerrerenses han desarrollado experiencias cívicas y sociales de excepción; la entidad donde sobreviven las formas estatales más primitivas es también ámbito de una ingeniosa y creativa sociedad civil. Guerrero ha sido y es adelantado de la organización campesina y laboratorio de civilidad (Bartra, 1998: 11).

La mayoría de los procesos de lucha que se han desarrollado en Guerrero, también tienen que ver con la configuración de una identidad territorial regional, aunque su configuración y sus prácticas políticas son mucho más complejas, más allá de la denominación organizacional que convoque o fuera capaz de levantar un conflicto, existen otros procesos que permiten generar un sentido de pertenencia en las comunidades “los cuales están relacionados con la migración, de la montaña y la costa, al valle. En esa dinámica, los desplazamientos

²⁶ Para mayor información léase: Bartra, Armando (1998) Guerrero: un modelo para armar. En Guerrero en Movimiento.

²⁷ En México es un eufemismo utilizado para referirse al trasero.

contribuyen a establecer vínculos entre distintas comunidades y pueblos” (Rodríguez, 2007: 377), a extender redes familiares y a generar nuevas relaciones que modifican o han ampliado la identidad territorial.

Según Bartra, la lucha territorial en un Estado rural como Guerrero, es consustancial al movimiento campesino (indígena ancestral) mexicano (p.11), y se puede afirmar que también lo es para muchas de las luchas indígenas en América Latina, como se puede observar en los trabajos de sistematización de conflictos étnicos de Gutiérrez Chong (2013), Carlos Rodríguez (2007) recalca la importancia que los movimientos sociales en el oriente de la Costa Chica de Guerrero que:

Le han dado una configuración particular a la identidad regional, por medio de una constante acción colectiva expresadas en las disputas agrarias, y la lucha por la democratización del poder público local, la constitución de nuevos municipios y demandas étnicas (Rodríguez, 2007: 379).

Sin ir muy atrás en la historia, podemos ver cómo desde la actividad guerrillera en los años 70, hasta las actuales luchas del magisterio, las autodefensas de la Costa Chica, las policías ciudadanas, la oposición a la hidroeléctrica La Parota, o los normalistas de Ayotzinapa: Guerrero es un estado con una larga tradición de lucha social (Mora, 2014: 120). La fama de la zona tiene profundas raíces históricas (Bartra, 2000), más allá de la voluntad de líderes políticamente actualizados, es un territorio donde confluyen diversas luchas locales e historias de contraviolencias populares en respuesta a la represión, no por nada la montaña de Guerrero, es conocida como la “montaña roja”, en una clara alusión a la presencia del PCM en la montaña, con la figura del reconocido profesor Othón Salazar²⁸.

Algunos intelectuales que se han dedicado a estudiar y acompañar los procesos de organización comunitaria e indígena de la región como Abel Barrera fundador del Centro de Derechos Humanos de la Montaña Tlachinollan, y José Joaquín Félix Flores (2009), advierten procesos de organización indígena, propiamente tal, desde los años 70. Desde esta

²⁸ Maestro normalista y luchador social mexicano, uno de los dirigentes más relevantes del Movimiento Revolucionario Magisterial (MRM). En 1980 fue candidato a gobernador por el Estado de Guerrero por el Partido Comunista Mexicano, y posteriormente en 1987 fue presidente municipal de Alcozauca, recordado por ser el primer presidente municipal comunista del México de fin del siglo XX.

época ha destacado la aparición de líderes indígenas que paulatinamente se fueron transformando en intelectuales orgánicos de los procesos de las luchas indias, cuestión que se hizo evidente años más tarde en las jornadas de la resistencia india, con motivos de la conmemoración de los 500 años de resistencia india, negra y popular, proceso que “introdujeron a las luchas sociales en México un nuevo horizonte de acción: la disputa por la verdad histórica y por el reconocimiento de los derechos de autodeterminación de los pueblos indios” (Félix Flores, 2009: 196).

Estos antecedentes son fundamentales para comprender la posterior propuesta educativa, ya que existen algunos participantes claves en los procesos de organización y movilización previos a la creación de la UNISUR, como son el Consejo Guerrerense 500 años de resistencia India, Negra y Popular, Consejo de Autoridades Indígenas (CAIN), y la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias (CRAC), en la tesis de Alí Aguilera (2014) señala que “el caso de la UNISUR de Santa Cruz del Rincón es un proyecto que se crea en un proceso de organización regional y no como un proyecto aislado que emerge sin historia” (2014: 29). Es muy relevante reconocer la aportación de cada una de estas organizaciones en la configuración del proyecto Universidad de los Pueblos del Sur y como este “se desenvuelve en un tejido de agentes que reflexionan en la construcción de una región que procura una vida digna” (Aguilera, 2014: 29).

Al igual que en distintos territorios del contexto latinoamericano, en Guerrero se vivieron procesos de organización en el marco de los 500 años de resistencia indígena. Según Aguilera (2014) en el año 1989 se inicia la campaña de los 500 años de resistencia India Negra y Popular, y en México se crea el Consejo Mexicano de 500 años de resistencia India Negra y Popular gestado en 1991. Propuestas que se plantean como antagonista a la “celebración” de los 500 años del descubrimiento de América y el llamo encuentro de dos mundos. Esta situación se vive en la mayoría de los pueblos originarios en la región latinoamericana, tal como señalan los autores antes mencionados, no había nada que celebrar.

A partir del Consejo Mexicano surgen diferentes consejos regionales que se integrarían a escala estatal (Félix Flores, 2007), y fue así como en Guerrero se constituyó el Consejo Guerrerense en 1991. Este Consejo actuó como un una instancia de integración de diversos proyectos en todo el Estado como por ejemplo; Unión Nacional de Organizaciones

Campeñas y Autónomas, la participación del movimiento magisterial, el Sindicato Nacional de Redactores de Prensa Sección de Chilpancingo, miembros de la Teología de la Liberación, Alianza de Organizaciones Autónomas de Guerrero, el Consejo de Pueblos Nahuas de Alto Balsas, la Organización Campesina Independiente de Comunidades Indígenas de Chilapa, El consejo Regional Mixteco – Tlapaneco 500 años de resistencia Indígena, el consejo Regional de la Montaña 500 años de Resistencia Indígena, la Unión de Comuneros Nahuas de Atzacaloya de Chilapa, la Confederación de Pueblos Indígenas Amuzgos de la Costa chica, el Consejo de Pueblos Tlapanecos de la Montaña de Guerrero y el de los Pueblos Mixtecos y Negros de la Costa Chica (Félix Flores, 2007; Aguilera, 2014).

Guerrero, no solo es equivalente de lucha social popular, sino que se ha elevado la fama de un Estado donde la violencia delictual, el crimen organizado, y la pobreza han hecho estragos en sus habitantes.

Guerrero es un ejemplo emblemático de esa situación de violencia e inseguridad que ya se ha vuelto una constante en el estado. En Acapulco, Chilpancingo, la Costa Chica, la Tierra Caliente, las notas sobre cuerpos encontrados descuartizados, descabezados, las desapariciones, etc. son el pan de cada día de sus habitantes. La respuesta del Estado apostándole a la militarización se ha probado totalmente ineficaz. Así, ante la ineficiencia del Estado para garantizar seguridad y justicia, la corrupción y su complicidad con el narcotráfico, han surgido diversos fenómenos de autodefensa de la población organizada que se arma y garantiza por cuenta propia su seguridad (Mora, 2014: 121).

El surgimiento de las organizaciones y/o instituciones comunitarias del movimiento etnopolítico de Guerrero, ha sido provocado por múltiples acontecimientos terribles y lamentables que agotan la paciencia y esperanza de los pueblos, de que la situación vaya a cambiar desde las entidades gubernamentales. La necesidad y el deseo “del bien” (Aguilera, 2014) para los hijos y nietos, fue despertando reflexiones y una conciencia y un anhelo colectivo de transformación de las crudas realidades en las que se vive en los últimos años en la región.

Los organismos más importantes como las CRAC – PC surge en el año 1995 frente a la situación de extrema inseguridad y violencia que se vivía en la región²⁹. El CAIN, que es anterior a las CRAC inicia las conversaciones para la construcción de un proyecto de bienestar común, en diciembre del año 1992. Motivados por el apoyo de las estructuras de la iglesia católica de la región, especialmente la presencia del padre Mario Campos simpatizante de la teología de la liberación.

El proyecto se constituye formalmente en abril de 1994, para ese momento ya se empieza a trabajar a escala regional, incluyendo a otras comunidades. El planteamiento del proyecto era tejer la articulación regional que permitiera trabajar las problemáticas que estaban presentes en la región: servicios de agua, luz eléctrica, clínicas de salud, educación, seguridad, infraestructura (Aguilera, 2014:30).

Todas estas organizaciones anteriormente no habían trabajado juntas, pero ahora los guiaba un mismo eje, la reivindicación de los derechos de pueblos indígenas y afroamericanos en distintos ámbitos, como la justicia y la seguridad (CAIN) posteriormente (CRAC), y consecutivamente la educación (UNISUR). Este proceso de unidad organizacional sentó las bases para dar proyección y la configuración en años posteriores, de distintos proyectos que apuntan a solucionar los problemas sociales del Estado.

Esta articulación regional se gesta de la mano de la conformación de redes militantes entre grupos, pueblos u organizaciones en lucha, que a su vez contribuyen a la construcción de una identidad territorial, que tiene sus vaivenes pero que en la medida en que las dinámicas sociales, y los movimientos sociales en particular, modifican la correlación entre las fuerzas sociales y los poderes locales, ampliando o rompiendo sus redes políticas y socioculturales, configuran más que una articulación regional, sino que una construcción identitaria del territorio.

El movimiento modifica las relaciones de pertenencia y solidaridad de los individuos de la acción colectiva, orientando sus actividades en términos del acervo cultural, y las formas de organización, que tiene como sustento la relación con su comunidad o

²⁹ La violación a una niña en uno de los caminos de la montaña fue “la gota que rebasó el vaso” (Aguilera, 2014: 121).

su región territorial (...) La construcción de una identidad territorial mediante redes sociales formadas por el movimiento social. Es decir, una identidad que se forma al calor del movimiento, como un sentimiento de pertenencia que va más allá de los acontecimientos de protesta en que está inscrita la movilización (Rodríguez, 2007: 308).

La modificación de las relaciones de solidaridad e identidad de los pueblos movilizados, son a su vez procesos de subjetivación que experimentan los pueblos indígenas y organizaciones civiles en lucha, en que pasan de la “tradicción a la producción de nuevos vínculos sociales y de un nuevo imaginario, de la vergüenza de sí a la autoestima, del racismo interiorizado a la afirmación de la igualdad en la diferencia y de la sujeción a la subjetivación” (Le Bot, 2013:37)

No obstante, a pesar de los procesos de articulación regional e identidad territorial, el movimiento de micro movimientos guerrerense tiene un carácter difuso, es por ello que Bartra (1998) propone el desafío de “armar” un modelo a partir de las experiencias de movilización y lucha, en las que se ha carecido de una “institucionalidad interna” o comunitaria, que pueda brindar un sustento duradero a la *weichañ* de los pueblos y organizaciones.

El movimiento guerrerense más que ser un movimiento indígena como propone Le Bot (2013), puede ser analizado efectivamente como un movimiento de micro-movimientos tejidos en redes militantes entre distintos pueblos, grupos, organizaciones y actores, frente a mismos antagonistas que frecuentemente suele ser el Estado nación y las grandes empresas capitalistas.

Finalmente destacar que, por estas referencias, en primer lugar, identitarias, históricas y por supuesto las convicciones políticas personales vinculadas a lo que anteriormente argumenté, nos atrevemos a realizar este estudio de análisis contrastivo, de dos procesos organizativos de pueblos indígenas distintos, distintos contextos geográficos, culturales y sociales, pero con la similitud de la creación de un proyecto educativo indígena y autónomo. Es evidente que las diferencias y complejas composiciones de cada de los procesos y proyectos son mayores, existe la convicción de que a partir de la reflexión compartida entre el

investigador/actor y los actores implicados, servirá para seguir re-pensando, re-construyendo y re-criticando los proyectos de auto-educación que desde los pueblos y movimientos etnopolíticos se van creando, como es el caso de la ULM y la UNISUR.

Capítulo Meli Algunas dimensiones analíticas de los movimientos etnopolíticos

Desterrados en su propia tierra, condenados al éxodo eterno, los indígenas de América Latina fueron empujados hacia las zonas más pobres, las montañas áridas o el fondo de los desiertos, a medida que se extendía la frontera de la civilización dominante. Los indios han padecido y padecen —síntesis del drama de toda América Latina— la maldición de su propia riqueza (Eduardo Galeano, 1971).

El elemento cohesionador de las luchas indígenas en Latinoamérica, es el devenir histórico: historias en común que tienen que ver con la pobreza, el despojo, la marginalidad, lo subterráneo, las migraciones forzadas, la discriminación, historias de rebeldía y resistencia al modelo económico capitalista, y a los proyectos políticos nacionales (ahora multiculturales) de los Estados naciones latinoamericanos.

En este apartado haremos un recorrido analítico por algunas dimensiones estructurales como el colonialismo interno y la pobreza que han provocado migraciones forzadas de las comunidades indígenas tradicionales (campo), hacia la configuración de una diáspora indígena urbana instalada en la marginalidad de las grandes ciudades latinoamericanas. Para posteriormente centrar nuestro análisis en dimensiones a nivel antropológico basada en las trayectorias y motivaciones políticas de los actores, que los llevaron a configurar y ser parte de un movimiento social indígena. Otro punto analizado en este capítulo, son los vínculos con la izquierda latinoamericana y las redes académicas, dando paso al punto de conexión entre los movimientos etnopolíticos y la educación, en el cambio de tránsito de las movilizaciones a la apropiación del campo educativo. Finalmente se analizará como los movimientos en sí mismos se establecen como sujetos educativos.

4.1 Colonialismo interno y pobreza como detonadores de la (s) emergencia (s) indígena (s) en América Latina.

Es cierto que en el discurso de los propios actores hay una conciencia histórica y hasta ancestral de lucha y resistencia, sin embargo, en este apartado nos centramos en las luchas emergidas a partir de la década de los 90'. Las luchas indígenas contemporáneas que han alcanzado mayor *mediaticidad*, son aquellas que han utilizado las armas y/o la violencia política³⁰ como estrategia, tal es el caso del Movimiento Armado Quintín Lame en el departamento del Cauca a mediados de la década de los ochenta en Colombia, el alzamiento zapatista de 1994 en Chiapas, México, o la aparición de la Coordinadora de comunidades en conflicto Arauco Malleco (CAM)³¹, que apareció reivindicando nuevamente la lucha Mapuche en diciembre de 1997, en el sur de Chile. Todos los actores políticos de estos procesos coinciden en algo; el detonante de la crisis es la pobreza (Pairican, 2013).

No obstante, haremos un breve recorrido analítico para observar cómo se han mantenido las relaciones coloniales hacia los pueblos originarios. Las respuestas rebeldes de los pueblos indios en Latinoamérica, son en relación a la situación de explotación y subalternidad que han sufrido las naciones indígenas desde la llegada de los españoles en 1492. Si bien es cierto que en los tiempos pre-colombinos también existieron tipos de dominación de los imperios indígenas sobre otros pueblos, muchas voces de los pueblos originarios señalaron, y lo siguen haciendo hasta nuestros días, que desde la llegada del “nuevo mundo” en adelante inicio la conquista de América, hecho que desató distintos procesos de guerras, algunos de corta duración como la conquista de Cuzco y Tenochtitlán, dadas las centradas estructuras del Tahuantinsuyo y los Aztecas respectivamente, en otros casos, el control de Chiriguanía boliviana (Zapater, 1997: 443) requirió más de 300 años al ejército boliviano, al igual que la Guerra de Arauco entre españoles criollos y mapuches.³² Por todo esto, es posible señalar

³⁰ Me refiero a violencia política a aquellas acciones físicas contra instituciones, lugares o personas, que tienen el objetivo de modificar el comportamiento de su antagonista (Estados, poderes, instituciones privadas), en la negociación o disputa por una situación y/o demanda específica.

³¹ Si bien no es un movimiento indígena armado, en su momento validó la violencia política como estrategia dentro de su repertorio de lucha, y su propuesta incidió de manera sustantiva al movimiento mapuche.

³² La Guerra de Arauco fue el enfrentamiento que se dio por casi tres siglos entre los Mapuches y los hispano-criollos, y posteriormente con los chilenos.

que existe una suerte de conciencia ancestral de resistencia en los dirigentes de los pueblos, desde ahí surge la idea de conmemorar la resistencia indígena frente a la llegada del “mundo” que consecutivamente los sometió, los saqueó, y finalmente los dominó.

Nosotros somos producto de quinientos veintidós años, somos pueblo en resistencia, quinientos veintidós años en donde no nos han podido exterminar, a pesar de todo tipo de agresión en contra de la cultura de los pueblos originarios, nos negamos a desaparecer. Cuando llegan los europeos a este continente el doce de octubre de mil cuatrocientos noventa y dos, se dio toda una destrucción contra la cultura milenaria de los pueblos originarios. Como se impusieron contra nosotros, la cultura occidental, los que llegaron iniciaron toda una campaña militar en contra de los pueblos originarios (Ent, 3).

Tal como registra la investigación de los autores mencionados, la memoria de los dirigentes indígenas, también, nos habla de un proceso de resistencia histórico frente a la arremetida militar en la etapa colonial. Posteriormente, con el desarrollo del capitalismo y el surgimiento los Estados naciones en el siglo XIX, en el que muchos de ellos intentaron el exterminio³³ de los pueblos originarios (Gutiérrez Chong, 2013: 20) como en el caso del “genocidio en Guatemala” (Le Bot, 2013: 107), se instauró en los nacientes Estados naciones, una política de dominación y explotación colonial entre los grupos culturales y sociales existentes en la época, y que han subsistido hasta nuestros tiempos. Autores como W. Mills (1963),³⁴ R. Stavenhagen (1963) y P. González Casanova (1969) llamaron a esta situación como colonialismo interno, es decir, una forma de dominación intranacional que se da en el terreno económico, político, social y cultural (González Casanova, 2006), impuesta mediante la evolución del capitalismo y el Estado nación, en la que las fuerzas dominantes rehacen y mantienen las relaciones coloniales a través de la dependencia y explotación del empleo entre otros ámbitos), que establece superposiciones entre ciertos grupos frente a otros.

Los pueblos, minorías o naciones colonizados por el Estado-nación sufren condiciones semejantes a las que los caracterizan en el colonialismo y el

³³ Léase en el mismo texto citado, la situación de los pueblos originarios del Mato Grosso do Sul brasileño (capítulo 11), y la negación histórica de los indígenas de El Salvador y Uruguay (capítulo 15).

³⁴ Citado en González Casanova, 2006.

neocolonialismo a nivel internacional: habitan en un territorio sin gobierno propio; se encuentran en situación de desigualdad frente a las elites de las etnias dominantes y de las clases que las integran; su administración y responsabilidad jurídico-política conciernen a las etnias dominantes, a las burguesías y oligarquías del gobierno central o a los aliados y subordinados del mismo; sus habitantes no participan en los más altos cargos políticos y militares del gobierno central, salvo en condición de “asimilados”; los derechos de sus habitantes y su situación económica, política, social y cultural son regulados e impuestos por el gobierno central; en general, los colonizados en el interior de un Estado-nación pertenecen a una “raza” distinta a la que domina en el gobierno nacional, que es considerada “inferior” o, a lo sumo, es convertida en un símbolo “liberador” que forma parte de la demagogia estatal; la mayoría de los colonizados pertenece a una cultura distinta y habla una lengua distinta de la “nacional” (González Casanova, 2006: 410).

Según Aníbal Quijano (2000), Latinoamérica se constituye como la id-entidad de la modernidad y el primer lugar (espacio/tiempo) en donde se establece la división racial de la sociedad, en otros términos “raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de dominación de clasificación social básica de la población” (Quijano, 2000: 122). Este análisis es fundamental para este trabajo, identificando a toda la región latinoamericana como un territorio en que habitaban mayoritariamente pueblos indígenas, y aún en la actualidad se hablan alrededor de 400 a 450 lenguas amerindias (López y Küper, 2006), señal evidente de la presencia de múltiples pueblos indígenas en toda la región.

La resistencia de los pueblos está fundada en una reacción ante la proyección de las políticas coloniales del capitalismo neoliberal y los proyectos nacionales de los Estados naciones. En muchos países latinoamericanos ha existido una invisibilización total de la existencia de los pueblos en términos constitucionales. Esta negación sistemática ha provocado la ausencia de derechos colectivos en los pueblos originarios, quienes tienen absoluta certeza de que “*nos negaron política y jurídicamente*” (Ent, 1). Si bien es cierto, en países como Chile y México, existen leyes indígenas (1993 y 2001 respectivamente) en la que hay un reconocimiento de su existencia dentro del territorio nacional, estas leyes indigenistas no han contribuido en

nada al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos originarios, y aún menos para dar espacios a los derechos políticos.

En el caso chileno, en el año 2008 previo a la ratificación del convenio 169 de la OIT en el año 2009, bajo el primer gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, se entregó un informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas, en la que se entiende por “nuevo trato” primero, investigar la verdad histórica de la relación entre el Estado chileno y los pueblos indígenas, y posteriormente realizar sugerencias para la relación mediante mecanismos constitucionales, jurídicos y políticos para una plena participación, reconocimiento y goce de los pueblos indígenas en sistema democrático (p. 21).

Estas recientes intenciones del Estado chileno para establecer un “nuevo trato” con los pueblos indígenas, hasta el día de hoy no se traducen en ningún reconocimiento político de los derechos territoriales, laborales, educativos (entre otros) de los pueblos. Este hecho es una realidad en Chile, aunque ha ratificado el convenio 169 de la OIT, que es el único instrumento internacional legalmente vinculante para los Estados que lo han ratificado, y en materia de derechos humanos son supraconstitucionales, es decir, están por encima de las leyes constitucionales de cada país (Valdeavellano, 2005). La situación con el Estado mexicano es similar, ya que en los monitoreos que la OIT realiza sobre la aplicación del convenio, la Organización Internacional del Trabajo lamenta notar que el Estado mexicano no dispone de un procedimiento adecuado para la solución de las reivindicaciones territoriales, y tampoco proporciona información al respecto³⁵ (p.89).

La realidad de negación y ausencia de derechos que por muchos años han vivido los pueblos originarios dentro de los Estados naciones, los ha desplazado a vivir en una condición de “marginalidad de la pobreza” en términos de Lomnitz (1989), o en una “cultura de la pobreza” como señala Touraine (1978). La condición estructural de pobreza y marginalidad de la que han sobrevivido los pueblos originarios y afro-descendientes³⁶ es transversal en toda la región latinoamericana. En el caso de los pueblos afros la violencia es mayor, en el estado de Guerrero, por ejemplo, existía y existe hasta la fecha, una activa participación en

³⁵ Léase el caso de las comunidades Huicholes de San Andrés de Cohamiata, en el Estado de Nayarit.

³⁶ En esta investigación nos centraremos en los movimientos de los pueblos originarios, sin invisibilizar la presencia del pueblo “afro” mexicano, en el estado de Guerrero.

el Consejo Guerrerense 500 años de Resistencia Negra Popular, como también en las CRAC y por supuesto del proyecto UNISUR, de un pueblo afro-mexicano quienes ni siquiera tienen reconocimiento constitucional, como un pueblo que es parte de la sociedad total mexicana, *somos un pueblo que ha hecho comunidad a través de lamentaciones* (Ent, 1) y que a través del Consejo Guerrerense, las CRAC y UNISUR *pensamos que podíamos visibilizarnos más*, aunque a partir del año 2011 fueron recientemente reconocidos como pueblo ancestral por el Estado guerrerense³⁷.

La violencia estructural colonial y la subalternidad, son mecanismos históricos a los que han sido sometidos los pueblos originarios en América Latina. Silvia Rivera Cusicanqui (2010) afirma que no hay otro enfoque conceptual para abordar y comprender, tanto, la violencia estructural y la formación/transformación de identidades culturales, como también, su operación en la tradición (pasado) y en la modernidad (potencialidades del presente), sino el colonialismo interno.

Tal marco conceptual no es otro que el de la teoría del colonialismo interno, entendido como un conjunto de contradicciones diacrónicas de diversa profundidad, que emergen a la superficie de la contemporaneidad, y cruzan, por tanto, las esferas coetáneas de los modos de producción, los sistemas políticos estatales y las ideologías ancladas en la homogeneidad cultural (Rivera, 2010: 37).

Este dispositivo de dominación ha generado diferentes circunstancias de vida para los pueblos, en los que destacan la pobreza, la marginalidad y la migración o exilio forzado de sus territorios de origen. Este último fenómeno social, ha configurado una situación de diáspora, que ha permitido que las distintas y múltiples trayectorias de vida de los indígenas migrantes, se nutran de otras experiencias, que a la postre han contribuido un aporte significativo, para los procesos de organización y lucha indígena en Latinoamérica.

4.2 Las diásporas indígenas y su contribución a los movimientos etnopolíticos

³⁷ Léase, la Ley 701 de Reconocimiento, Derechos y Cultura de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Guerrero.

Como mencionamos antes, la situación de pobreza extrema ha llevado a las familias a migrar hacia las grandes urbes, en las que se configuran las diásporas indígenas en dónde se experimentan y reinventan los proyectos de vida. A pesar que la condición de diáspora conduce a múltiples devenires y trayectorias de vida, la mayoría de las personas migrantes mantienen en común el hecho de no tener acceso a otro espacio social más que a la marginalidad urbana. Esta experiencia la vivió un dirigente comunitario que formó parte de la fundación del proyecto UNISUR en el estado de Guerrero, quien también tuvo que migrar a la ciudad después de vivir años de extrema pobreza, sin expectativas laborales que pudiera traer un mejor pasar, al respecto señala que:

Yo soy campesino, yo me críe en la Costa pa ganar una tortilla con sal, trabajar sin salario, nomás pa' ganar tortillas (Ent, 2).

Esta situación no es desconocida por las personas que pertenecen a este grupo de pueblos desplazados y oprimidos, sea en el medio social rural (en pequeñas porciones de tierra), como también la gente que ha migrado a las grandes urbes, y llegan a asentarse en las periferias más pobres de las ciudades ya sea en colonias, poblaciones callampas, campamentos, villas miserias, favelas, rancherías, barriadas, según como se llame en cada país. Al respecto un integrante de la U Libre Mapuche señala que:

Estamos acá en Santiago (Chile), estamos en la ciudad, y detrás de eso como le digo, hay una historia de migración y no es casual, entonces, la idea de esto es que a nuestros antepasados les usurparon las tierras, y ese es el motivo que los mapuche sin darse cuenta migran, porque no tienen cabida en su propia tierra como para trabajar, porque son varios hermanos, la familia ha crecido, entonces la misma situación los obliga a salir de su tierra (Ent, 3).

Una vez instalados en las grandes urbes de las sociedades subdesarrolladas como las de América Latina³⁸ (Stavenhagen, 1979), se insertan a la economía capitalista dominante

³⁸ *El subdesarrollo en América Latina no es simplemente una cuestión de "retraso" frente a los países industrializados (...). Se trata más bien de una estructura total que es el resultado de un determinado proceso histórico. El subdesarrollo es la manera de ser de los países latinoamericanos en la época moderna, así como la "sociedad colonial fue su manera de ser durante tres siglos de dominación ibérica. Los dos fenómenos están estrechamente vinculados, ya que el subdesarrollo es la continuación histórica de la situación colonial (Stavenhagen, 1979: 40).*

prestando servicios principalmente a la clase media (choferes, jardineros, panaderos, nanas, etc), estos servicios han permitido a la clase media urbana de América Latina, gozar de un nivel de vida superior del que corresponde a sus ingresos reales, aprovechando la amplia disponibilidad y las bajas remuneraciones que perciben los marginados (Lomnitz, 1989), dado que venden su fuerza de trabajo más barata que los trabajadores residentes (González Casanova, 2006: 422). En las sociedades modernas en la que predomina una economía capitalista urbana, las actividades laborales urbanas tienen una mejor valoración que las actividades campesinas provocando que esta población indígena urbanizada configure a la “población sobrante de las economías capitalistas dependientes” (Quijano, 1970). Los testimonios se repiten tanto en Santiago de Chile como en Chilpancingo, Guerrero.

Yo llegué el noventa y dos a la Universidad, o sea aquí en Santiago, trabajé primero en construcción, incluso vendiendo helados en las micros³⁹ porque ganaba muy poco, yo no sabía hacer ninguna otra cosa más que ser manda’o, o sea en la construcción, de jornal y después cuando quede sin trabajo, me invito un amigo a trabajar en la Universidad y ganaba tan re poco que vendía helados también, para poder alimentar mi familia, entonces, fue una cuestión muy dura, una persona que siempre vivió en el campo, cuando llega a una ciudad es otro mundo, otra forma de vivir, otro trabajo (Ent, 3).

La estancia en las grandes capitales, a pesar del brusco cambio que significa para las familias instalarse y comenzar un nuevo proyecto de vida, lejos de su lugar de origen, y que les ha costado mucho sacrificio sobrevivir en estos contextos no ha sido en vano. La presencia de los pueblos indígenas en las ciudades no es nueva, sin embargo, en los casos que estudiamos en este trabajo es muy significativa.

En el caso mapuche en Santiago de Chile, como vimos en el capítulo III, son más de medio millón de personas que residen en la Región Metropolitana, y su aporte al movimiento mapuche es fundamental, en términos de contenido político, mediante la reflexividad de los intelectuales mapuche que residen en Santiago y contribuyen a la revitalización del mapudungun, a la recuperación de la memoria e historia mapuche en la ULM, además son

³⁹ Buses de transporte público.

parte del proceso organizativo e identitario que se construye en la ciudad. Muchos también, son los que realizan actividades en apoyo a las comunidades rurales que están en conflicto contra el Estado y las empresas forestales, otros que viajan prestando apoyo a las comunidades y visitando a los presos políticos, además de los que definitivamente han retornado a vivir a Wallmapu.

En el caso de los actores indígenas de Guerrero vinculados a UNISUR, también encontramos historias de aprendizajes en la diáspora y que en el retorno a las comunidades sirvieron en la configuración de los procesos organizativos de los pueblos. Más allá de los sufrimientos de los migrantes indígenas, todas las experiencias vividas en las capitales de alguna u otra manera sumaron para sus labores en los movimientos, ya sea para los sujetos que forman parte de los proyectos educativos, asimismo otros procesos organizativos como la policía comunitaria.

Yo antes de entrar al movimiento, yo trabajé en la Ciudad de México, quince años radiqué ahí, conocí todas las mañas, toda la experiencia (...) yo compraba y vendía armas, conocí toda la estructura y el sistema de seguridad y eso me sirvió (Ent, 2).

Las realidades de Guerrero y Santiago son muy diferentes, por un lado, las diferencias geográficas y demográficas, una región mayoritariamente indígena con una extensa montaña y zonas rurales, como también zonas costeras de gran presencia turística, como también con la presencia de cuatro pueblos indígenas y un afro-mexicano, sumado a la presencia de la población mestiza. Desde ahí a la gran ciudad de México, han sabido encontrar alianzas políticas, institucionales-educativas, de igual forma múltiples experiencias de vida que aportan al desarrollo de los procesos organizativos, y al movimiento etnopolítico guerrerense en general entrelazando redes de apoyo con otros procesos y experiencias movilización y lucha.⁴⁰

Por otro lado, Santiago que es un valle rodeado de cordones montañosos, en donde se concentra el poder político y económico del país. Una de las ciudades más neoliberales y desiguales de América Latina, con presencia de una población mayoritariamente mestiza,

⁴⁰ La desaparición de los 43 estudiantes de la escuela normal de Ayotzinapa, y la exigencia de su aparición con vida, ha sido visibilizada en todo el mundo. Y en este trabajo también se exige ¡Vivos se los llevaron, vivos los queremos!

con migrantes indígenas y extranjeros. En este contexto la diáspora mapuche aumenta el sentido del movimiento, realizando un trabajo de visibilización de las demandas mapuche, que no solo son territoriales, sino que también educativas, culturales, e identitarias en la que la lucha no sólo se externa hacía el Estado, sino que también es interna por ganar legitimidad dentro del mapuchismo, señalando que no existe una esencia inamovible del pueblo mapuche como aquello que realmente somos, “sino en lo que nos hemos convertido, pues la historia ha intervenido en nosotros” (Hall, 2000).

4.3 El carácter interactoral de los movimientos etnopolíticos: las redes militantes

Los movimientos etnopolíticos que analizamos en este trabajo, están configurados de una manera plural y amplia, es decir, no están conformados únicamente por actores indígenas, ni de un solo pueblo originario, sino que tienen alta participación de distintos actores enteramente competentes y relevantes en su colaboración. Más allá de los cuatro pueblos originarios y el pueblo afro-mexicano que configuran el movimiento guerrerense, también tienen una preponderante participación de redes académicas e intelectuales mexicanos, latinoamericanos y europeos, que han aportado fundamentalmente al proyecto UNISUR que es nuestro caso de estudio.

En el caso del movimiento mapuche, cuenta con la relevante presencia de muchos chilenos mestizos *mapuchizados* que viven su propio proceso de *mapuchización*⁴¹ (Curin, 2013), y se suman al weichañ, desde sus propias experiencias políticas e identitarias pasadas. También cuenta con el apoyo redes académicas-militantes, como también de intelectuales extranjeros tanto en Chile como en Argentina, que aportan legitimidad y visibilización internacional al proceso de lucha.

A continuación, se evidencian una serie de factores que han influido en la militancia y apoyo de muchos actores, hacía y para formar parte de los movimientos etnopolíticos que estudiamos en este trabajo.

⁴¹ Este concepto es acuñado por los propios militantes del mapuchismo en Santiago, y refiere al proceso de ideologización mapuche en los nuevos integrantes del movimiento.

4.3.1 Contextos de movilización, vínculos militantes con la izquierda y las redes académicas

En el trabajo de campo realizado a integrantes y fundadores de los proyectos educativos ULM y UNISUR, los actores han manifestado la importancia del contexto de movilización de los pueblos en sus respectivos contextos, para sumarse a la militancia en estos movimientos, modificar prioridades en sus proyectos de vida y no apartarse jamás de estos procesos. Al respecto uno de los fundadores del proyecto educativo Universidad Libre Mapuche señala:

Viajé mucho al sur, después se organizó en Santiago un comité de apoyo los prisioneros políticos, también participe ahí a partir de esta agrupación de jóvenes, ese comité de apoyo reclutaba como diez organizaciones, entonces fui conociendo más y más instancias como una red de participación de agrupaciones que habían acá y posteriormente ya comencé a participar, a militar en la organización Meli Wixan Mapu y ahí un grado, un salto cualitativo en términos políticos porque esa era una organización que ya estaba en una dinámica del conflicto, estaba proponiendo, gestando y realizando en torno a la recuperación de tierras, en torno a los derechos políticos del pueblo Mapuche, entonces también significaba para mí un paso más adelante como en la militancia, y ahí ya me empecé a dedicar cien por ciento a eso, consumió gran parte de mi tiempo, de mi juventud, de mi proceso de Universidad, todo, muchas decisiones que tome en mi vida se relacionaron con eso, con participar activamente en el movimiento mapuche y en esa experiencia conocí, aprendí como joven en ese tiempo, conocí un montón de otras personas en distintos procesos, fue muy enriquecedor y de ahí en adelante nunca más deje el movimiento (Ent, 4).

En el caso de UNISUR uno de sus docentes de origen europeo (actualmente alejado del proyecto), nos cuenta cómo fue su llegada a México, y cómo se fue gestando su participación en este proceso de movimiento indígena mexicano y posteriormente el movimiento guerrerense, al que se sumó siendo parte del proyecto UNISUR, al respecto señala que:

Yo soy español de origen, yo nací allá y viví veinte y cinco años en la ciudad de Madrid, estudié Historia en la Universidad (...) y yo pos era un estudiante muy crítico y muy metido, en esa época los noventa en España, sobre todo en movimientos que

tenían que ver con la ocupación, con la insumisión al Ejército, movimientos sociales desde la calle. Digamos que nunca fui, siempre he sido un militante político, pero apartidista y entonces digamos cercano al anarquismo, cercano a muchas cosas desde la izquierda, pero siempre alejado de los aparatos. Siempre he creído más en la participación directa, la autogestión y en ese tipo de valores, en la solidaridad con, desde Europa y ahí mucho el tema de la solidaridad con los movimientos. En mi caso fue evidentemente el “zapatismo” el movimiento que a mí me marco históricamente, tanto me marcó que acabé viviendo en México, me vine pa’ acá y eché raíces aquí, tengo casi veinte años acá en México (Ent, 5).

El contexto de movimiento social, tiene muchos momentos históricos que desencadena muchos despertares en las conciencias de los que observan y participan de estos procesos. En el tiempo en que un movimiento está en pleno desarrollo, existen muchos significados y valores sociales que son cuestionados y transformados, tanto así que influyen en las vidas de las personas a tal grado de despertar un interés particular, no solo una reivindicación identitaria (étnica en nuestro caso), sino que también un despertar por una conciencia política de las personas. Para esta reflexión rescatamos el testimonio de uno de los integrantes que primeramente fue estudiante, y que en la actualidad oficia como profesor en la ULM, quien cuenta que uno de los elementos que despiertan su conciencia política, fue el movimiento estudiantil secundario del año 2006 en Chile. Al respecto señala:

Hay un vuelco a lo político en cuarto medio que me toca en los movimientos estudiantiles ¿Dos mil seis? La revolución pingüina, todo eso que fue un viraje en mi vida en torno a lo, no solamente a lo mapuche si no a lo político, de esta cuestión de intentar involucrarte en los movimientos sociales, de participar, de militar, de ya no solo simplemente ver la vida como una cuestión de pasar, de intentar tener algo, plata, auto o lo que sea, si no que participar, motivar y transformar este mundo ¿no? incluso el capitalismo y toda eso. Aparece en el dos mil seis con todas sus fuerzas, la movilización ese año estuvo bien fuerte (Ent, 6).

Si bien una situación de movimiento o revuelta social coyuntural, es una oportunidad política para despertar en muchas personas una conciencia y la decisión política de militancia, también existen casos donde la herencia política familiar, vinculada a la izquierda

latinoamericana, en especial al partido comunista, provocaron una introducción en los procesos de movilización ciudadana y movimientos sociales locales. Para uno de los ex académicos de UNISUR, fue mediante la herencia política familiar su proceso de adhesión al movimiento indígena en Guerrero, y posteriormente al proyecto UNISUR, al respecto señala que:

Mi familia ha tenido por decirlo de alguna manera, tradición de participación política. Cuando en los ochenta, se gana el primer municipio en todo el país, por un partido de izquierda, mi hermana (...) estaba ahí, apoyando a Othón Salazar⁴², viejo líder del magisterio apenas fallecido. Entonces yo desde muy chavo, crecí con ese contexto de movilización política, al interior de la universidad y como parte de los partidos de izquierda en Guerrero. Yo estudié toda mi formación, aquí en la Universidad Autónoma de Guerrero, que también ha sido un espacio, o solía ser un espacio de mucha reflexión política y mucho activismo (...) en 1993, conozco a unos colegas en el magisterio indígena que comenzaban a hablar de generar espacios de educación superior, propiamente, con un pensamiento indígena (Ent, 7).

En Latinoamérica, tiende a existir un vínculo histórico entre los pueblos originarios y los partidos políticos de izquierda (analizaremos esta relación más adelante). No obstante, desde los movimientos de los pueblos originarios, también, ha surgido la necesidad de construir proyectos políticos propios. Desde ahí surge la idea de generar espacios propios de educación con un pensamiento indígena, esta propuesta ha sido llamada etnoeducación “casa adentro” por investigadores como Catherine Walsh (2011) y el líder afroecuatoriano Juan García (2004). Donde la etnoeducación casa adentro es un proceso de desaprender lo excluyente y dominante, y reaprender desde la cultura y los saberes propios de las comunidades. Es una construcción continúa basada en la motivación, acción y el valor de etnoeducar, es decir, tiene su énfasis en lo epistémico más que en el contenido, es entender la etnoeducación como una forma de liberación y enfrentar la colonialidad del poder, del ser y del saber.

⁴² Maestro normalista y luchador social mexicano, uno de los dirigentes más relevantes del Movimiento Revolucionario Magisterial (MRM). En 1980 fue candidato a gobernador por el Estado de Guerrero por el Partido Comunista Mexicano, y posteriormente en 1987 fue presidente municipal de Alcozauca, recordado por ser el primer presidente municipal comunista del México de fin del siglo XX.

También existen otros medios para formar parte, acompañar los movimientos sociales indígenas, que tienen que ver con asuntos profesionales y laborales, vinculados siempre a la presencia de los aparatos de representación política, que son los partidos. Además de las circunstancias vinculadas a la formación educativa (que analizaré más adelante), estos tipos de inmersión, en la amplia gama de luchas locales, generan, a la larga, un lazo de asociatividad en la que se asocian los líderes políticos comunitarios, con gente que posee cargos en las instituciones académicas y de gobierno que se interesan en trabajar, en y con los pueblos de territorio específicos. Es el caso de uno de los intelectuales que acompañó el proceso de movilización de los pueblos del sur, quien llega a trabajar al estado de Guerrero, siguiendo a un sector de la izquierda que llega a conducir un interesante proceso en la Universidad Autónoma de Guerrero. Al respecto, el actual rector de UNISUR desde su creación, señala lo siguiente:

Bueno será quizás un asunto personal, emotivo, yo desde hace cerca de cuarenta años comencé a tener interés sobre el estado de Guerrero. A los diecinueve años me integré a un proyecto académico en Guerrero, en la Universidad Autónoma de Guerrero, que en esa época estaba un proceso de efervescencia muy importante, con una perspectiva política también, muy interesante. En aquellas épocas se hablaba de que la Universidad tenía que ir al pueblo, inclusive se habló del proyecto de la universidad del pueblo, proyecto que en los marcos de la educación superior no tenía semejanza (...) entonces en el estado de Guerrero se da un movimiento muy importante, y un sector de la izquierda llega a la dirección de la Universidad, yo llego con estas personas y desde esas épocas empiezo a tener contacto con el estado, después en los años ochenta cuando empiezan a emerger, pues por cuestiones de trabajo y la situación política, decido orientarme más a trabajar hacia los pueblos del estado de Guerrero, ahí me inscribo en un proyecto de derechos humanos, que hoy está muy visible porque es el que tiene el caso de los estudiantes de Ayotzinapa. Después de eso mi trabajo y participación política ha sido radical en Guerrero, y posteriormente por cuestiones académicas de investigación, sigo trabajando en Guerrero, y eso me permite pues, conocer a los dirigentes, conocer a las comunidades, conocer toda una serie de procesos sociales que van abonando mi

formación profesional y política, a apoyar un proyecto que se va construyendo con los dirigentes indígenas y con autoridades comunitarias (Ent, 8).

El acompañamiento y/o asesoría de personas ligadas, tanto al ámbito académico, como al ámbito de la clase política formal, ha sido una constante histórica en los procesos de movilización social, en las que aparentemente se podría generar una correlación de fuerzas, tanto comunitarias y/o indígenas, como también desde las esferas de los partidos, y organizaciones populares vinculadas a la izquierda latinoamericana. Estos testimonios son, acaso, una evidencia más de que los movimientos etnopolíticos se nutren de actores y experiencias políticas más amplias que simplemente las nuevas propuestas exclusivamente indígenas, como señala Le Bot (2013: 38).

4.4 Los movimientos etnopolíticos y su influencia en la creación de proyectos

Sin duda que el contexto de un movimiento etnopolítico es un detonante para la participación de personas en los procesos de movilización y creación de nuevos proyectos en función de los objetivos que proponen los pueblos en lucha. Sin estos contextos de lucha, las energías se canalizarían de otra manera, y no existiría la apertura de los pueblos a la reflexión que el weichañ es una cuestión de campos (Curin, 2013), en las que las propuestas del proyecto político y cultural de los pueblos originarios debe extenderse a todas los ámbitos de la sociedad y que no debe quedar sólo en los actos de protesta, que sin duda, son relevantes, también, para la adhesión de nuevos militantes de la causa, y contribuir a la formación de un movimiento social de masas, pero no es el único. Al respecto uno de los actores de la ULM, señala que la existencia de un contexto de movilización tiene mucha influencia en la creación de proyectos como la Universidad Libre Mapuche:

Yo creo que ha tenido una influencia directa porque muchas cosas no se hubiesen forjado si es que no existe un contexto de movilización, y un contexto de movilización que además irrumpe en el espacio público de forma, no sorpresiva, pero sí de forma fuerte ¿no? con energía, irrumpe con dirigentes, irrumpe con un discurso grande, con un contenido político de fondo muy fuerte, con una raíz histórica muy fuerte y eso motiva a que se articulen redes de apoyo, y después motiva a que otra gente forme

otras cosas ¿no? que se creen en torno a este vendaval, como bola de nieve podríamos decir, que se va formando ¿no? que va generando fuerza. Este es el proceso, así como el punto que se está generando un movimiento de masas, un movimiento que es social y político a la vez, que empieza a crecer en términos de una dirección política, en torno a unos ideales, como una ideología Mapuche que empieza, que está sembrada desde hace tiempo (que lo planten algunos peñi como Pairican), pero el efecto bola de nieve se da cuando todo este componente se vuelve social, democrático, amplio y permite la participación de muchas personas, en ese contexto nosotros nos sumamos, yo me sume particularmente... probablemente sin en ese contexto de movilización las energías se canalicen de otra forma, lo que le daba ese momento en el que yo entre era, el álgido proceso de recuperación de tierras que estaba habiendo los conflictos con policías, el sistema represivo del Estado, que eran como claves para entender eso, el factor Ralco, por ejemplo, estaba todo concentrado en el sur, en regiones y eso repercutía inmediatamente en Santiago, Concepción, Puerto Montt en Cañete, en Temuco, era un gran movimiento en termino de números y en términos de la calidad que se estaba construyendo muchas iniciativas paralelas en término de la escritura, en la poesía que avanzaba en ese contexto, sin olvidar, por ejemplo, un libro de Elicura Chihuailaf en el noventa y nueve, “el recado confidencial” que emerge en ese mismo contexto, fueron varios de esos procesos, yo creo que fue justo donde se canalizaron las fuerzas. Si no hubiera sido ahora quizá sería muy diferente mi experiencia (Ent, 4).

En este extracto queda en evidencia que los acontecimientos históricos propios de cada movimiento fueron fortaleciendo el surgimiento de nuevos espacios organizativos que se traducen en proyectos como la ULM y la UNISUR, que, bajo el contexto de movilización como telón de fondo, fueron configurándose.

En el contexto de Guerrero es en el año 1992 cuando confluyen todas las movilizaciones sociales de la época a partir de la emergencia indígena (Bengoa, 2000), a propósito del quinto centenario de la resistencia indígena, con la creación del Consejo Guerrerense 500 años de Resistencia India Negra y Popular, que se venía formando desde 1989 (Aguilera, 2014), en los cuales participaron muchas otras organizaciones anteriores al consejo.

En Guerrero, se constituyó el Consejo Guerrerense en 1991. Este Consejo se dio por la integración de ciertas luchas y organizaciones ya existentes en el estado como: Unión Nacional de Organizaciones Campesinas y Autónomas (UNORCA), la participación del movimiento magisterial, el Sindicato Nacional de Redactores de Prensa Sección Chilpancingo, miembros de la Teología de la Liberación, Alianza de Organizaciones Autónomas de Guerrero, el Consejo de Pueblos Nahuas del Alto Balsas (CPNAB), la Organización Campesina Independiente de Comunidades Indígenas de Chilapa (OCICI), el Consejo Regional Mixteco-Tlapaneco 500 años de Resistencia Indígena, el Consejo Reginal de la Montaña 500 años de Resistencia Indígena, la Unión de Comuneros Nahuas de Atzacaloya de Chilapa, la Confederación de Pueblos Indígenas Amuzgos de la Costa Chica, el Consejo de los Pueblos Tlapanecos de la Montaña de Guerrero y el de los Pueblos Mixtecos y Negros de la Costa Chica (Aguilera, 2014: 27).

Esto coincide con la percepción de uno de los participantes del proyecto UNISUR, quien en su análisis establece que en 1992 fue el momento donde confluyeron todas las expresiones del movimiento indígena y afroamericano en el estado de Guerrero, dando lugar a otras reflexiones que generaron otro tipo de debates a nivel nacional en el movimiento indígena, al respecto señala:

En concreto el movimiento importante en Guerrero, donde confluyeron los movimientos sociales en Guerrero, fue en el movimiento del noventa y dos, cuando fueron los quinientos años del movimiento de Resistencia Indígena Negra y Popular. Entonces todo este grupo, una gran parte de este grupo venían desde ahí, de ese movimiento indígena Guerrerense que estuvo, en los noventa y que de alguna manera se alinea con el zapatismo, y a partir de los acuerdos de San Andrés, se crea un debate muy interesante dentro del movimiento indígena nacional con relación precisamente de la autonomía (Ent, 5)

Al respecto un integrante actual de UNISUR señala que la presencia de un movimiento etnopolítico en Guerrero, es muy importante no sólo para la lucha indígena en el contexto mexicano y latinoamericano, sino que también a nivel local, rompiendo con la herencia liberal muy clásica del estado de Guerrero, al respecto señala que:

Yo creo que es un antecedente muy importante, mira la creación de un movimiento indígena en Guerrero, es algo que da una tónica distinta a las luchas sociales allá. Guerrero es un Estado con un pensamiento liberal muy clásico, en ese sentido el “ser” indio no está en esa lógica política, sin embargo, Guerrero tiene una población indígena muy importante, cerca del 15 o 20 % de la población es indígena, pero a hace mucho tiempo fue negada por todos los procesos políticos liberales, entonces allá ser indio y pertenecer a un partido político es algo muy importante, pero más pertenecer al partido político. Sin embargo, en los procesos de construcción como sujeto político de los años noventa, estratégicamente las comunidades reconocen esa cualidad política para ellos y empiezan a construir una nueva, que se convierte en el Consejo Guerrerense 500 años de Resistencia, que va ser la primera organización que aglutina todos los pueblos del estado de Guerrero (Ent, 8).

Los movimientos etnopolíticos que aquí se analizan, están compuestos de muchas aristas que hemos intentado analizar a lo largo del capítulo. Por los antecedentes históricos, contextos socioeconómicos, efectos políticos y jurídicos de las movilizaciones, pero también tomamos en cuenta a los propios actores y sus experiencias. De esta manera el análisis se vuelve socio-antropológico, que considera aspectos estructurales, pero también un microanálisis basado en los actores que “contribuyen a producir el sentido de su acción, que solo puede haber movimientos sociales y culturales en la medida que sus actores participen en esta producción de sentido” (Le Bot, 2013: 17).

Aquí observamos dos elementos importantes en este trabajo, primero: el carácter interactoral y diverso, de redes militantes, experiencias políticas y culturales, que componen los movimientos etnopolíticos y, por lo tanto, los proyectos educativos autónomos. Segundo, el lugar de enunciación de los actores que contribuyen a la producción del sentido de su accionar, es diverso, por lo tanto, existe una amplitud de experiencias y perspectivas que dialogan de manera interna y externa.

De manera interna en las prácticas y discursos propios de los movimientos y específicamente de los proyectos educativos, y de manera externa a través de este texto, en una relación intertextual de discursos en donde se asoma “lo otro”, lo alterno con miras al diálogo

(Hernández, 2011) entre el movimiento mapuche de Santiago y el movimiento indígena negra y popular de Guerrero, entre la ULM y la UNISUR.

Finalmente podemos afirmar que dentro estos procesos de movimiento social, existen procesos de construcción colectiva que se generan a partir de la militancia y la participación en estas instancias de organizaciones culturales y políticas, luchas en el ámbito jurídico, redes de cooperación, procesos de reflexión e investigación académica, entre otros. Uno de ellos y el más importante para este trabajo, son los procesos de construcción y/o apropiación educativa que surgen de estos movimientos. El análisis sobre la apropiación del ámbito educativo, por parte de los movimientos no puede ser realizado sin entender que los procesos de movilización en sí mismos, son espacios educativos, es decir, a partir su existencia se dan muchos procesos de aprendizajes en todos los sentidos y ámbitos de la vida, de los cuales tenemos los ejemplos de otros movimientos en lucha que analizamos a continuación.

4.5 La movilización como posibilidad: *la apropiación de lo educativo*

Si pudiéramos advertir la presencia del Estado en las comunidades indígenas campesinas, o en los marginales barrios populares de América Latina, es a través de la escuela. No es una presencia neutra, muchas veces la presencia estatal ha provocado fisuras y divisiones en las comunidades y barrios populares, y/o trasmite valores alejados de las culturas populares y pueblos originarios (Zibechi, 2007: 29). Según el investigador uruguayo, lo nuevo en los movimientos sociales de la última década es la fuerza con la que algunos movimientos tomaron la educación en sus manos, aunque reconoce que la lucha por la escuela es, y ha sido, una lucha por el reconocimiento de los derechos de los pueblos. En distintos procesos de movilización de los pueblos se observa que sus prácticas sociales, acciones colectivas, y reflexiones constituyen espacios educativos para sus participantes. Esta perspectiva es un cambio radical de cómo entender la educación y los movimientos sociales en Latinoamérica.

Muchos de los proyectos educativos que surgen desde los pueblos, existen gracias a un contexto sociopolítico en el que los pueblos indígenas y populares están en pie de lucha contra los proyectos culturales nacionales de los Estados naciones latinoamericanos, que se operacionaliza a través la escuela. En nuestro trabajo, analizamos cómo surgen propuestas educativas desde los movimientos del pueblo Mapuche, y los Pueblos del Sur de la montaña

de Guerrero, establecemos que los procesos de movilización y la presencia de un movimiento etnopolítico es fundamental para el surgimiento de estas iniciativas.

UNISUR es el resultado de todos estos procesos, en Guerrero hay una tradición de organización muy fuerte y sobre todo una tradición de lucha liberal muy fuerte, más allá del aporte que ha hecho el partido comunista y todas sus discusiones, pero hay una tradición de lucha muy fuerte (Ent, 9).

Desde la perspectiva de la ULM, el diagnóstico es análogo reconociendo que la apropiación de lo educativo por parte de los movimientos políticos es un fenómeno que se está dando en toda la región latinoamericana y no exclusivamente de los pueblos originarios, sino que también de los movimientos populares.

Hay mucho de esto que desde los movimientos constituir espacios de reflexión y auto-educación. Aquí en Chile el MPL, el movimiento de pobladores en lucha, de alguna manera, también lo hace en los lugares (...) un poquito la escuela Paulo Freire que pertenece al MPL se ha autonomizado un poquito, pero sigue perteneciendo al MPL, ni hablar de los zapatistas que tienen esta misma lógica que ellos mismos construyen desde el zapatismo. En cambio, hay otra lógica, que tiene que ver como existe gente que está reflexionando, pensando, actuando en torno a la educación, y constituye experiencias educativas sin pertenecer necesariamente, pero bajo un arraigo necesario con una organización política o movimientos políticos (Ent, 6).

Para iniciar la relación educación/movimiento haremos un recorrido por algunas experiencias en que los movimientos etnopolíticos se apropian y crean espacios educativos. Alguien que nos aporta elementos significativos para esta reflexión es el antropólogo Guillermo Bonfil Batalla (2013) a través de su libro *México profundo*, en el que pone énfasis sobre las resistencias indígenas en las prácticas sociales de la vida cotidiana, en donde el autor relata muchas situaciones de distintos ámbitos del mundo de la vida, en que advierte una acción de resistencia, desaprendizaje y apropiación de espacios estatales en los pueblos indígenas en México.

Es así como en la interpretación de su recorrido por distintas comunidades del país, observa que muchas prácticas cotidianas de las comunidades relacionadas, por ejemplo, con lo

religioso, una situación que muchos han llamado como sincretismo religioso en las comunidades, no es más que una apropiación de ciertas creencias que no son mesoamericanas pero que ellos las transforman en una creencia que les haga sentido con su vida y con los significados simbólicos que ellos construyen. El autor identifica tres procesos claves en la “cultura de resistencia” de los pueblos originarios; el de resistencia, el de innovación, y el de apropiación frente a la dominación colonial.

El proceso de resistencia tiene su orientación a la conservación y creación de espacios de cultura propia (prácticas culturales) que los grupos han logrado mantener a pesar de la presión colonial. Aunque a menudo se escucha esa ingenua, pero a la vez colonial concepción, de que los grupos étnicos son reticentes a los cambios culturales y sociales por su idiosincrasia conservadora, Batalla afirma que se debe abordar esa reticencia al cambio con otra racionalidad entendiendo que:

El ejercicio cíclico de tales prácticas es, por una parte, una afirmación periódica de la existencia del grupo, una manifestación colectiva de su permanencia que se expresa simbólicamente en el cumplimiento de “la costumbre” (Batalla, 2013: 192).

El autor señala que la permanencia de estas prácticas tradicionales en la actualidad, añade nuevos significados y cumplen funciones muy distintas a las que pudieron tener en otras épocas, pero que a su vez actualizan las profundas justificaciones de mantener las costumbres, entendiendo por ellas a: las fiestas anuales, rituales colectivos y las danzas (p.93).

Con respecto al segundo punto que propone Batalla, el autor se refiere a este como el rechazo a las innovaciones que vienen desde fuera, es decir, a la supuesta superioridad de los elementos que les intentan introducir en su vida cotidiana. Los nuevos elementos que el ejemplifica en su argumentación, tienen relación básicamente con el trabajo de la tierra, es decir, fertilizantes, semillas mejoradas, insecticidas, aunque también menciona casos donde se esconderían a los niños en algunas comunidades mexicanas para que no los vacunen.

Una de las cosas que observamos en el ensayo de Batalla, es que no tiene fuentes para como comprobar el asidero de sus afirmaciones, aunque aparentemente estarían enraizadas en la cultura del México profundo. En otros contextos evidentemente no es así, existe la noción de

progreso con identidad (en algunos sectores de la sociedad mapuche, por ejemplo), en el que se afirma que muchas de las prácticas tradicionales, en la preparación de la comida o trabajo de la tierra, por ejemplo, no obedecen a una manera histórica y tradicional de hacerlo, sino que sencillamente a la condición de pobreza, no hay recursos para hacerlo de otra manera. La premisa principal de este punto sería evitar la dependencia de aquello que es exógeno a la comunidad, que puede coartar y reducir la autonomía de decisión del grupo (p. 195).

Finalmente, el autor señala que a pesar de la tenaz resistencia a las innovaciones que tendrían los pueblos, si existen selectivos procesos de apropiación de elementos culturales ajenos (culturas dominantes) para ponerlos en servicio de sus propios propósitos. La apropiación de elementos foráneos a los pueblos es histórica, desde la utilización del caballo, el arado de madera, la religión popular, técnicas artesanales, como también motores, la radio o las armas de fuego (p. 197).

De esta manera el antropólogo señala que lo importante en este análisis es conocer los propósitos con los cuales se integran los nuevos elementos a la vida de los pueblos. Esto explica según Batalla una amplitud en los movimientos etnopolíticos, incorporando nuevas formas de lucha, en las que se refiere entre otras cosas, a las organizaciones indígenas autónomas e independientes del Estado, y los procesos de lucha armada.

La rebelión armada solo se comprende si se enmarca en el contexto histórico de una resistencia permanente que adquiere modalidades distintas según las circunstancias, cambiantes también, de la dominación colonial (Batalla, 2005:200).

Es por ello que hablamos de apropiación de lo educativo de parte de los movimientos etnopolíticos, entendiendo que este ámbito es una más de las nuevas formas de lucha de los pueblos.

Para comprender mejor este proceso de apropiación del espacio educativo, abordamos el texto de Katia Núñez (2011) *De la casa a la escuela zapatista*, donde el telón de fondo es muy similar, en el sentido en el que se refiere a un proceso de resistencia zapatista en Chiapas, y las comunidades que están en un proceso de construcción de autonomía indígena, de las cuales se desprenden escuelas llamadas autónomas. Las nociones de resistencia y autonomía

tienen muchos significados compartidos, sin embargo, las definiciones individuales de cada una de estos conceptos pueden tener ciertos límites y/o fronteras.

Núñez da algunas luces de ciertas diferencias entre el mismo concepto de autonomía (en el que profundizaremos más adelante), la que define como un proceso. Sin embargo, este proceso autonómico tiene sus especificidades en cuanto a los ámbitos en las que se manifiesta, es decir, habla de autonomía política cuando se refiere al proceso de autodeterminación zapatista, y en la aplicación de facto de sus derechos. La investigadora también se refiere la autonomía educativa, como un proceso de resistencia que se ubica como un sub-campo lógico dentro de un proceso de resistencia – frente al Estado y capitalismo –, pero con énfasis en el ámbito educativo, tanto de la escuela como de la familia.

Si relacionamos el proceso de autogobierno autonómico zapatista que describe Núñez, con las nuevas formas de resistencia que menciona Bonfil Batalla, en las que hace referencia a las nuevas formas de organización indígena, una organización autónoma que resiste y hace frente al proyecto cultural nacional, vemos que hay una visión análoga a la situación de dominación colonial histórica entre los Estados Unidos Mexicanos y los pueblos originarios, que existen desde antes de que se configurara el Estado mexicano.

Una nueva estrategia de resistencia tiene que ver con lo educativo, y la propuesta de la escolita zapatista es uno de los casos más excelentes que se pueden utilizar no solo para el contexto mexicano, sino que también a nivel latinoamericano. En los relatos de la autora queda en evidencia las profundas diferencias de hacer educación que tienen los pueblos indígenas zapatistas frente a la escuela oficial. Según Kathia Núñez, en la escolita zapatista la educación tiene un sentido familiar muy importante sin la cual es imposible comprender esta estrategia educativa, y van desde la concepción del profesor como hermano mayor hasta la forma de sentarse de los niños en la clase. La co-construcción entre los adultos y los niños, entre la escuela, la familia y la comunidad es totalmente distinta al modelo oficial de educación.

Se puede observar que la noción de autonomía está impresa en todos los individuos, desde la capacidad de que tienen los niños, los jóvenes y los adultos para pasar también a lo colectivo y hablar de las comunidades, los pueblos y en general, todas las personas adherentes al

zapatismo. Todos y cada uno de ellos configuran la socialización, la cultura y el aprendizaje dentro de un contexto en que los niños tienen una activa y preponderante participación.

Es importante señalar que la escuela autónoma tiene dentro de sus principales objetivos la reproducción, la recuperación, transformación y continuidad cultural, que no es lo mismo que regresar al pasado y mantenerse alejada de los procesos de intercambio cultural (...) Por ello, la escuela autónoma, en su articulación con la autodeterminación de los pueblos indígenas, más que una imposición del proyecto político zapatista es una alternativa que amplía las expectativas futuras de los niños (Núñez, 2011: 294).

La articulación de los objetivos del movimiento etnopolítico zapatista, con la escuela autónoma entendida como una de sus estrategias más poderosas para la transmisión de su proyecto de transformación social, es fundamental, en el sentido que el proyecto político zapatista tiene un espacio propio en el que no sólo se pueden reproducir sus fundamentos ideológicos, sino que además genera una amplitud en las posibilidades de sus nuevas generaciones.

Eduardo Sandoval Forero (2013), utiliza un lenguaje diferente para referirse a las estrategias que tienen los pueblos indígenas para hacer frente a la dominación colonial. El sociólogo mexicano afirma que la interculturalidad educativa, ha sido entendida desde los movimientos de los pueblos originarios como un elemento que puede aportar a combatir al colonialismo del poder y del saber.

La interculturalidad es el medio para acabar con el colonialismo del poder y del saber, es decir que la interculturalidad, es una dimensión amplia, es un proyecto un proyecto político-cultural-liberador, y en su dimensión educativa es parte de la descolonización de la ciencia y del saber (Sandoval, 2013: 92).

En este sentido la autonomía y la resistencia pasarían a estar incluidos en los proyectos políticos y epistémicos interculturales, ya que la interculturalidad tendría una lógica y una praxis que de-construye los paradigmas y estructuras dominantes en la cultura y en los estándares educativos occidentales.

El autor, que también toma como ejemplo la educación zapatista, señala que con estos principios, “los pueblos indígenas construyen una educación propia cada vez más real y posible, no solo para la convivencia, sino que principalmente para la justicia social, la equidad, la democracia, la libertad y la identidad, en contextos de solidaridad, respeto cultural, dignidad y manejo de conflictos por medio del diálogo, la negociación, la mediación y la comunicación no violenta, es decir en la construcción de una cultura para la paz” (Sandoval, 2013: 119).

De esta manera en cada una de las situaciones analizadas, tanto por Bonfil Batalla, con su análisis de las resistencias de pueblos indígenas en la vida cotidiana, igualmente, la resistencia educativa en la denominada “escuelita autónoma”, que deriva del proceso de autonomía política del zapatismo analizado por Kathia Núñez, y finalmente Eduardo Sandoval, quien desde su perspectiva asevera que a través de sus proyectos educativos, los pueblos originarios construyen y/o podrían construir proyectos políticos y epistemológicos interculturales. Todo esto enmarcado dentro de un contexto de movimientos etnopolíticos latinoamericanos, en que los pueblos, además, toman el campo educativo en sus manos elaborando proyectos educativos propios.

En un extenso estudio realizado por Erika González-Apodaca sobre estos y otros proyectos educativos del contexto mexicano, en el estado del conocimiento en multiculturalismo y educación de la década 2002-2011 (Bertely, Dietz y Díaz, 2013), la autora prueba que el desarrollo de los proyectos educativos indígenas formulados como “proyectos étnicos con base social y comunitaria, con la participación activa de actores indígenas (individuales y colectivos) y no indígenas” (p. 383), tienden a posicionarse como ejercicio de derecho, como propuesta educativa frente a la oficial, como ejercicios autonómicos explícitos o de facto, “dónde asumen el carácter conflictivo y desigual de las relaciones interculturales históricas y suscitan propuestas dirigidas hacia el empoderamiento y la resistencia indígena” (p. 384), puntos que coinciden con en el análisis expuesto en este trabajo.

Según González-Apodaca, todos estos proyectos se generan de “abajo” hacia arriba, estableciendo esta premisa como locus de enunciación de los proyectos educativos. Sin embargo, reconoce que la elaboración de los trabajos que analizó está situada entre el trabajo

académico y la colaboración activista, es decir, redes entre organizaciones indígenas locales y académicos e instituciones oficiales de educación (p. 387).

El estudio recogió 44 productos, distribuidos en 14 libros, 18 capítulos de libro, 6 artículos de revistas y 6 tesis de posgrado. Según González Apodaca, la primordial distinción de los trabajos, “es la incorporación explícita de un eje político transversal al análisis de las dimensiones lingüístico-culturales, pedagógicas, curriculares, administrativas y gestión de estos proyectos” (p. 387), impulsados por organizaciones y comunidades indígenas y campesinas.

La formación se enfoca desde sus objetivos etnopolíticos en tanto formación para la autonomía (Gutiérrez, 2005; Núñez, 2005; De Aguinaga, 2010), la ciudadanía étnica (Rojas, 2012) o intercultural (Bertely y Gutiérrez, 2008; Bertely, 2009), pertenencia comunal (Maldonado, 2011; Julián, 2011), revitalización lingüística y cultural (Soberanes, 2011) o intermediación intercultural (González Apodaca, 2004). La gestión de los proyectos en campos sociales, tensionados y en conflicto, supone también y sobre todo, una dimensión formativa de carácter etnopolítico (Baronnet, 2011; González Apodaca, 2008; Rojas, 2012); esta asimismo se enfoca como una dimensión implícita a los procesos colectivos de organización social, incentivos de la participación política, movilización e identificación étnica (García Leyva, 2010; Sandoval, 2009) (González Apodaca, 2013: 387).

Todas las experiencias, tanto en México, Chile y toda Latinoamérica, desde nuestro punto de análisis, necesariamente debiesen dialogar en función de que cada experiencia local, se nutra de las estrategias, prácticas, procesos de creación, gestación de alianzas de cooperación, construcción de redes y modelos pedagógicos que reproducen matrices culturales y políticas, que cada proceso organizativo de los pueblos, y sus respectivos proyectos educativo concibe. Este trabajo pretende constituir un aporte para realizar un ejercicio de comunicación y diálogo entre la ULM y la UNISUR, en función de analizar las prácticas sociales y pedagógicas que constituyen los espacios y procesos educativos, que han generado de los movimientos etnopolíticos estudiados, con miras al camino que se podría recorrer en el futuro cercano.

4.6 Los movimientos etnopolíticos como espacios/sujetos educativos

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.

A partir de un análisis del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), que a juicio de Zibechi es el movimiento social latinoamericano que con mayor intensidad ha trabajado en la apropiación de la educación, y a través de la escuela autogestionada han elaborado propuestas pedagógicas propias, elementos que en este trabajo resultan fundamentales. Uno de los desafíos de los pueblos indígenas, campesinos, populares y afrodescendientes es la creación de escuelas con pertinencia cultural-social e identitaria, no obstante, existen experiencias educativas de este tipo que de alguna u otra manera han terminado siendo gestionadas y controladas por los Estados y/o gobiernos locales, o con una pobre cantidad de matrículas, sumada a una dificultosa gestión en función de la continuidad del proyecto⁴³.

Sin embargo, uno de los logros del MST es la creación de escuelas controladas por ellos, y ese sin duda alguna es un triunfo para cualquier movimiento que entienda la educación como “una actividad política importante para el proceso de transformación de la sociedad” (Zibechi, 2007: 30).

Considerar la idea de un movimiento social como principio educativo (Salette, 2000, citado en Zibechi, 2007) implica trasgredir la concepción tradicional de la escuela y el docente, es decir, deja de haber un espacio dedicado exclusivamente a la educación, y la figura de una persona encargada de ello; "todos los espacios y todas las acciones, y todas las personas, son espacios-tiempos y sujetos pedagógicos" (p. 31). El principio pedagógico de esta concepción

⁴³ Revisar la historia del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (CESIK), en la sierra norte del estado de Puebla, México.

de educación es que, en estas condiciones, no hay objetivos ni fines más que reproducir la lucha por la tierra y un nuevo mundo, es transformarse transformando, lo que supone producir nuevos “seres humanos”.

La afirmación que el movimiento social es un sujeto educativo, tiene que ver con que la educación es una educación en movimiento. Zibechi afirma que una cosa es educar para el movimiento o en el movimiento; y otra es hacerlo en movimiento, haciendo énfasis en el clima y relaciones humanas vinculas a las prácticas sociales, más que en el modelo pedagógico “la educación no, es más, ni menos, que un clima social inserto en relaciones sociales; el resultado del proceso educativo dependerá del tipo de clima y del carácter de las relaciones sociales en un espacio-tiempo determinado” (Zibechi, 2007: 31-32), esto quiere decir que los movimientos sociales transforman todos los ámbitos de su quehacer cotidiano en espacios potencialmente educativos.

En la misma línea Lia Pinheiro asevera que “el movimiento social se convierte en un sujeto educativo-político, sobre todo por convertir su praxis educativa y política en momento dialéctico de formación de un sujeto histórico-político” (Pinheiro, 2015: 59), cuya trayectoria histórica es responsable de crear subjetividades directamente vinculadas a un *ethos* identitario con su territorio, cultura, entendido como espacios de vida.

En este sentido, la relación del movimiento etnopolítico guerrerense y el proyecto UNISUR, el cual tiene por objetivo explícito la construcción de sujetos creadores de conocimiento, de cultura, de sentido y con ello relacionarse de manera distinta con el conocimiento acumulado, significa una extensión de la lucha por construir un nuevo sujeto y un nuevo mundo local. Al respecto un ex docente afirma que:

Lo que planteaba tu paisano Hugo Zemelman, o sea la intención era formar sujetos que en ese sentido zemelmaniano es aquella persona que toma conciencia de sus circunstancias, de sus condiciones objetivas subjetivas, y a partir de que toma conciencia actúa. Asume el reto de participar activamente en el proceso de construcción, de potenciación de ciertos escenarios de futuro y no otros, entonces nuestro supuesto era una apuesta política, que tenía que ver con que los estudiantes se asumieran como sujetos, como sujetos indígenas de un pueblo originario en

particular, que reconocieran la condición de subalternidad y que esa condición no es casual ni obra del Espíritu Santo, sino producto de relaciones históricas de poder, que había mecanismos para revertir esa situación, y entonces revertirlas requería conciencia política, identidad por supuesto como el otro referente importante, pero también requería de una serie de otros conocimientos técnicos y no técnicos para poder generar miradas de la realidad, y para poder generar miradas alternativas (Ent, 7).

Efectivamente desde la perspectiva de Hugo Zemelman el sujeto es la persona que dentro de un contexto específico toma conciencia de sus condiciones objetivas y crea subjetividades colectivas, al respecto propone lo siguiente:

El sujeto está siempre situado en relaciones múltiples y heterogéneas, las que conforman el espacio que los determina en la naturaleza de su movimiento (...) en el surgimiento de la necesidad de ocupar un espacio en el que tiene lugar el reconocimiento a pertenencias colectivas, lo que se acompaña de la conformación de una subjetividad social particular (...) El sujeto deviene en una subjetividad constituyente, en la medida que requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos; de ahí que abordar a la subjetividad como dinámica constituyente, el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, pues desafía a analizarlo en función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal (...) plantea distinguir entre producto histórico y producente de nuevas realidades (Zemelman, 2010: 27).

La idea de la subjetividad constituyente es también un campo problemático que debe ser analizado desde el mundo de las necesidades, sin caer en ningún tipo de demanda particular ni tampoco en la lógica clientelista (Zemelman, 2011), sino que entendida como un proceso el cual está constituido por dos génesis de necesidades: “la memoria (tradición, inercia), y las visiones de futuro, la utopía de algo. El punto de tensión entre estas dos grandes polaridades delimita el primer ámbito de las posibles necesidades” (Zemelman, 2010: 28).

Ante esto el control de los proyectos educativos, tengan nombre de escuela, universidad, bachillerato o secundaria, implica una ventaja con la posibilidad de creación y prefiguración de una nueva sociedad.

La UNISUR está orientada a crear un tipo de profesionista destinado a abordar la realidad de las comunidades y pueblos subalternos, cuya tarea sea la creación de profesionales e intelectuales que sean capaces, desde su propio universo y sustento cultural, abordar la solución de los problemas propios de su comunidad y sus sociedades.

La UNISUR se propone como institución, ocupar el papel de espacio de creación, de reflexión y de innovación, para potenciar el desarrollo local y regional ahí, en donde hasta la fecha no se ha podido lograr este objetivo. Se trata de que UNISUR pase a ser la conciencia crítica de la sociedad local y regional (Exposición en el congreso de la Asociación Mexicana de Estudios Rurales, (2009) AMER AC).

La noción de formación de sujetos está inserta en una proyección del pasado – presente – futuro, y en UNISUR está vinculada a la construcción de un sujeto colectivo con una subjetividad social constituyente. Ante esta premisa se esconde otra, la de que las personas de los pueblos no serían sujetos, sino posteriormente a este proceso político-educativo.

La idea de formación no sólo está enfocada en el “otro”, sino también en sí mismos y de manera explícita en los dos proyectos educativos nacidos desde los movimientos etnopolíticos estudiados. En UNISUR es manifiesto y compartido por todos los actuales y ex participantes del proyecto la intención de formar sujetos, la ULM tiene como objetivo la autoformación, en la que más bien se busca:

Compartir, esa era la idea del principio, del comienzo, la idea de utilizar la palabra autoeducación, autoformación es porque el que hace de profesor u oficia de profesor en algún momento, aprende con esto también se le mueve el piso por así decirlo, también se transforma. Nos ha pasado a nosotros muchas veces por eso no formamos, todos aprendemos y enseñamos todo, esa es nuestra filosofía que nos mueve, ojalá todas las clases sean así (Ent, 4)

La idea de *compartir* tiene como premisa educativa lo que María Bertely (2012) menciona como (inter) aprendizajes, (re) aprendizajes y (des) aprendizajes, sobre el mundo mapuche en diversos ámbitos, como la revitalización lingüística, historia crítica del pueblo, análisis de política contingente, entre otras materias, sobre la base de aportar a procesos de autoeducación, en dónde todos tienen algo que aportar, y todos aprenden de la experiencia y la trayectoria del otro formando una reflexión colectiva, y la construcción cotidiana de un proyecto societal.

El movimiento etnopolítico como espacio/sujeto educativo genera conceptos que emergen de la experiencia de lucha, “de la naturaleza de las demandas y del posicionamiento histórico político asumido por ellos” (Pinheiro, 2015: 68), las que discuten y rompen con los paradigmas universalistas responsables de conformar representaciones simbólicas e ideológicas que han permanecido por siglos (cfr. Apartado 5).

Por otro lado, los movimientos etnopolíticos configurados por diversas redes militantes, buscan como interlocutores, tanto, al Estado como la sociedad civil y la opinión pública (Dietz, 1999). Al Estado en cuanto se cuestionan e interpelan al conjunto de políticas públicas oficiales que cumplen, más bien, las prerrogativas de una política económica de carácter hegemónico (Pinheiro, 2015), y a la sociedad civil en cuanto los “nuevos movimientos sociales” buscarían la reorientación de la esfera sociocultural (Dietz, 1999: 44).

En un contexto de movimiento político la categoría “educación” resulta ser “una de las más evidentes y reveladoras del repertorio de muchos movimientos “se resignifica en cuanto a propuesta política y conforma una serie de terminologías que expresan la particularidad de cada lucha” (Pinheiro, 2015: 67). Es en lo educativo donde deviene la apuesta por explicitar el campo léxico surgido desde la experiencia de organización colectiva de lucha social y resistencia. Así también, reside en lo educativo la posibilidad de debatir en qué medida se pueden explicitar y comprender, “tanto las especificidades de cada lucha como también los elementos comunes del conjunto de luchas, confiriéndoles una identidad común basada en la resistencia latinoamericana” (Pinheiro, 2015: 68).

Desde las relaciones, trayectorias y redes militantes que configuran los movimientos, el control de la gestión de los proyectos educativos no es el único desafío de los pueblos, ni el

último desafío a alcanzar. Entender los movimientos etnopolíticos como espacios y sujetos educativos, en dónde se generan múltiples interaprendizajes en la praxis política del movimiento (marchas, foros, asambleas, plantones, protestas, etc.), y la amplitud del campo léxico conceptual de lucha surgido desde y en movimiento, aumentan las dimensiones y objetivos a desarrollar.

La lucha de los pueblos en el ámbito educativo, va más allá de una demanda que pueda ser asumida como un objetivo final, es decir, hay más que exigir o crear una escuela o una universidad para los pueblos, sino que también se debe pensar en él “cómo”, “para quienes”, “con quienes”, “para qué”, con qué propósitos y alcances (Walsh, 2011). La creación de un diseño pedagógico innovador y que sea funcional al proyecto político del movimiento, es aún un reto mayor para estos procesos de movilización y desarrollo de estrategias de lucha de los pueblos, que analizaremos a continuación.

Capítulo Kechü Geopedagogías de una educación en movimiento

Antes de analizar los proyectos educativos autónomos surgidos desde los movimientos etnopolíticos y sus características pedagógicas, se hace menester realizar un breve análisis contextual de la educación en América Latina, y un breve recorrido histórico a cerca de la educación “desde abajo” y/o popular.

5.1 La educación en América Latina: un terreno en disputa

En gran parte de Latinoamérica existe una crisis en la educación la cual se manifiesta en casi todos los países de la región a través de variados movimientos estudiantiles en distintos momentos de la historia contemporánea, los cuales tienen raíces históricas vinculadas indisociablemente con los problemas más antiguos desde la creación y consolidación del estado-nación.

La educación no sólo atraviesa por problemas de lucro o calidad (Zapata, 2008) como argumentan algunos debates, sino que, además, el mayor problema de la educación desde sus inicios es su fin. Autores como Elsie Rockwell (1997) señalan que la función de la escuela es transmitir la cultura única y legítima, es decir la cultura dominante homogeneizante y hegemónica, que tiende a eliminar a los estudiantes con otra cultura.

La realidad que viven los pueblos originarios de Latinoamérica en todos los campos de la sociedad es la marginación, sin embargo, haremos énfasis en el ámbito educativo que es la instancia en donde se reproducen todas las violencias culturales estructurales (Bourdieu, 1977), y que son constitutivas de los procesos educativos que se dan en la escuela (Rockwell, 1997).

La educación es el modelo cultural de dominación perfecto para la reproducción de todas las desigualdades del sistema social en que vivimos, en tanto que la escuela, es el espacio general en donde se manifiestan los hábitos heredados por los individuos y la competencia de capitales acumulados, es decir, es el instrumento en donde se legitiman las jerarquías sociales, el cual aparece como neutro y objetivo con relación a las clases sociales, atribuyendo las desigualdades a situaciones “naturales” (Bourdieu, Passeron, 1977).

Cuando la educación es re-significada como un espacio más de lucha, significa que la disputa y el desafío político de los pueblos indígenas se ha ampliado, y ya no solo tiene que ver con recuperación territorial, o por cuestiones culturales, sino que se presenta el conflicto y el reto político como una cuestión de campos, en cuanto la noción de campo de Bourdieu es entendida como:

Una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes (...) un espacio donde se ejerce un efecto de campo, de suerte que lo que le sucede a un objeto que atraviesa este espacio no puede explicarse cabalmente por sus solas propiedades intrínsecas (Bourdieu, Wacquant, 1995: 64-67).

Cuando el desafío político de los movimientos etnopolíticos es entendido 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 lucha, 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 lucha por la hegemonía política.

Es decir, 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).

Es posible que tanto el movimiento mapuche como el movimiento guerrerense, puedan proyectar una lucha por la hegemonía política, a través de sus múltiples espacios educativos. Sin embargo, los proyectos ULM y UNISUR, vistos también como espacios educativos tienen un alcance en una dimensión micro, pero no menos significativo. Desde la ULM reconocen que el impacto es a nivel micro, pero proyectado a un nivel macro.

Primero hay que reconocer el impacto micro, pero si nosotros creemos en una necesidad de transformar el contexto y esa transformación involucra a todos los grupos que están en este punto de comunicación que sería lo intercultural (Ent, 4).

Uno de los objetivos explícitos de UNISUR es conseguir una transformación local, tanto de las comunidades como de las realidades existentes en la región, mediante la formación de intelectuales orgánicos (Gramsci, 1975) que trabajen en función de ello, “la intención de la universidad es formar intelectuales indígenas y afromexicanos que desde su propia matriz identitaria y cultural, trabajen en la transformación de su realidad y de sus comunidades” (Ent, 9).

La lucha por la transformación y liberación, requiere de una conciencia histórica de opresión, la cual los movimientos etnopolíticos la han recuperado, y han avanzado en reconocer que el debate por la transformación y liberación es un proceso que va más allá de formar una conciencia crítica, que prescindan de una dirección política (Pinheiro, 2015). El avance se traduce en la lucha por disputar la hegemonía, en tanto fuerza social e histórica, como proyecto político-educativo, siendo capaces de articular la concientización ante los procesos históricos de dominación, con la elaboración de propuestas políticas alternativas.

5.2 La educación popular y la pedagogía crítica como herramienta de cambio

La lucha por la transformación social en el campo educativo latinoamericano, tiene sus orígenes en la década de los 60' con los aportes de Paulo Freire, basado en la idea de una pedagogía crítica, concientización y la educación popular como una herramienta al servicio del cambio y transformación de las sociedades latinoamericanas (Brito, 2008). Esta propuesta teórica-política-pedagógica surge en medio de un contexto conservador, en el que mediante la participación popular y concientización de los oprimidos “se puede aspirar a la transformación de las estructuras de poder establecido, volviéndose más democrático y participativo el proceso educativo, y surge mediante él, una denuncia hacia las problemáticas sociales fundamentales” (Brito, 2008: 32).

La transformación social es entendida por Freire [1970 (2005)] como la restauración de la humanidad debido a la “deshumanización que se verifica no solo en los que fueron despojados de su humanidad, sino que en los que a ellos despojan, en la distorsión de la vocación de ser más” (pp. 25). La idea de liberación, sobrepasa la dicotomía: opresor/oprimido, sino que apunta la transformación de las estructuras establecidas y las

relaciones de poder, la gran tarea de los oprimidos no solo consiste en liberarse a sí mismos, sino que liberar también a los opresores.

Desde Freire surge la noción de verdadera generosidad, entendiendo que la falsa generosidad viene desde los opresores que tienen la necesidad que la situación de injusticia permanezca, el orden social injusto es la fuente generadora de esa falsa generosidad. La “verdadera generosidad solo se entiende en la lucha, para que las manos, sean de hombres o de pueblos, se extiendan cada vez menos en gestos de súplica” (Freire, 2005: 25).

Uno de los aspectos que precisamos destacar de la propuesta freiriana, es que la transformación se construye (entre otras cosas) mediante el diálogo, si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, “el diálogo se impone como un camino el cual los hombres ganan significación en cuanto tales” (Freire, 2005: 71). Una educación liberadora instaaura el diálogo como práctica de libertad, es decir, una investigación educativa de este tipo, implica necesariamente una metodología “que no pueda contradecir la dialogicidad de la educación libertadora” (Freire, 2005: 79).

La Educación Popular propuesta por Paulo Freire es entendida como un proceso sistemático de participación y formación mediante la instrumentación de prácticas populares y culturales tanto en los ámbitos públicos como privados. Esta propuesta ha sido criticada, como una pedagogía concientizadora y empoderadora (exógena), que se propone concientizar al educando acerca de las causas de condición marginal y de sus capacidades de liberación, que ha de desembocar en movimientos sociales capaces de impactar en las condiciones estructurales que generan dicha marginación (Bengoa, 1998 citado en Dietz, 2011).

Desde los años sesenta en adelante las reflexiones en torno a los objetivos de la educación se han desarrollado, y han sido utilizados por los pueblos para alcanzar sus objetivos emancipatorios, mediante la utilización de nuevas propuestas pedagógicas que aporten al proceso de transformación de su condición. El lugar que ocupó la Educación Popular en la región es relevante, siempre vinculada a las luchas sociales urbanas y campesinas, que representó una praxis socio-política construida históricamente, “además de conferir una dimensión política a la educación, especialmente en el proceso de construcción de una lectura

crítica acerca de la situación de los oprimidos y de pensar alternativas educativo-pedagógicas para el proceso de liberación” (Pinheiro, 2015: 60).

Para comprender la aplicabilidad de un modelo educativo y pedagógico liberador, debemos conocer cómo operan las geopedagogías en los proyectos educativos que estudiamos, y cuáles son las características. A continuación, haremos un breve recorrido por el quehacer pedagógico tanto en la ULM y UNISUR.

5.3 Geopedagogías en la ULM y UNISUR

Al analizar los objetivos de los 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 en 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. Entonces yo hice, una de mis primeras experiencias de un

taller de historia política y coyuntura Mapuche, pusimos un nombre bien rimbombante y yo no hice ninguna clase en ese taller, invité a los distintos exponentes y pa' mis esos exponentes, ninguno era profesor, eran militantes, que yo había conocido, gente en distintas experiencias y los invitaba a hablar, de hecho, había gente que por primera vez hacía una clase. 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", y si po', 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 hace recordar lo que propone Rancière (2008), quien relata la experiencia que vive el profesor *Joseph Jacotot (1818)*, que estando en Lovaina se enfrenta a un escenario en donde los estudiantes piden un curso de francés en la que su labor como profesor que ejerce un método pedagógico para la explicación de su clase, queda desplazada por la aparición de la autonomía intelectual de sus estudiantes y/o en palabras del autor; emancipación intelectual. Desde esta perspectiva, la labor de pedagogía queda en un segundo plano, y re-pensando la labor del docente en el aula, cuestión que abordaremos un poco más adelante en este trabajo.

Si pensamos desde la lógica que las personas pueden aprender incluso gramática y fonética de una segunda lengua, sin la ayuda de un profesor entonces entendemos que la noción de

pedagogía resulta ser un concepto teórico y de aplicación metodológica cuestionable en la historia de la educación tradicional.

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, generan geopedagogías para conferir un sentido pedagógico a su lucha social, haciendo de ella un momento de formación y/o autoformación educativo-política “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 de su perspectiva constituye la relación que se establece 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 (p. 60). El espacio entendido como una instancia de la sociedad que contiene y está contenido, de todas las demás instancias, económica, cultura 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 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*.

Las pedagogías tradicionales han estado asociadas a los proyectos de homogeneidad cultural de los Estados naciones, en tanto los modelos pedagógicos tradicionales se 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 están 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 en función de los objetivos políticos que se han planteado.

5.4 La educación intercultural: ¿un modelo pedagógico pertinente?

Diversos autores han trabajado de manera meticulosa la temática de la interculturalidad desde distintas perspectivas y diversas ramas disciplinarias como la histórica, la educativa, o la antropológica. Realizar un recorrido a todas las corrientes y/o trabajos acerca de la interculturalidad excede los límites de esta investigación, sin embargo, haremos un breve recorrido por las propuestas y definiciones de algunos autores que son pertinentes para el abordaje pedagógico del concepto.

Laura Mateos (2011) señala en primer lugar, que la interculturalidad es un discurso, y que existe una migración transnacional del discurso intercultural. Partiendo desde Europa donde el *problema* de la interculturalidad está relacionado exclusivamente con los migrantes, en tanto que en América Latina es en relación con los pueblos indígenas. Desde la perspectiva discursiva, por lo tanto, ideológica, la interculturalidad ha transitado por variadas dimensiones a la hora de aterrizar este concepto. Desde las políticas públicas, enfocadas mayoritariamente en ámbitos educativos, han hecho de este concepto un fenómeno social.

En el caso de los pueblos originarios latinoamericanos, quienes también se han apropiado del discurso intercultural para efectos de reconocimiento de sus demandas, y de sus propuestas en función de relacionarse con el Estado. Si bien la reflexión en torno a la interculturalidad ha ido avanzando y juntamente con ello, se ha abandonado la idea de lo intercultural como algo relacionado exclusivamente con indígenas, sino más bien se ha reconocido su carácter polisémico, contextual, y dialógico (Dietz & Mateos, 2013), y en el ámbito de la investigación educativa autores como Enrique López, afirman que la interculturalidad, sería la solución a la crisis educativa del continente (López, 2009).

5.4.1 UNISUR y ULM 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: la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) , vinculada al CRIC en Colombia, Pluriversidad Amawtay Wasi (UMAWTAY WASI), vinculada a la CONAIE en Ecuador, Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK) vinculada a Organizaciones Indígenas en Bolivia, Ecuador y Perú, el Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI), vinculada a la Confederación de Organizaciones Indígenas de la Amazonía en Brasil, y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), 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, dónde, 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 (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.

Como vimos en el capítulo anterior (cfr. 4.5), un contexto de movimiento etnopolítico es proclive a la posibilidad de apropiación del espacio escolar por parte de los movimientos, como 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 Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (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, que en el siglo XXI se han fortalecido las organizaciones sociales y los movimientos estudiantiles, existen nuevos proyectos de Educación Popular desarrollados por organizaciones estudiantiles y poblacionales (que acuden a la definición de “autoeducación popular” que tiene su 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, del ya mencionado caso del Movimiento de Pobladores en Lucha (MPL) en Chile con las experiencias de autoeducación⁴⁴, 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 proyecto educativo de carácter autónomo, basado en un enfoque intercultural crítico.

Se inició una discusión de cómo llamarle a este proceso, y se conversó esta 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

⁴⁴ Léase: El MPL, su psicología popular de liberación y la escuela psicosocial Martín Baró. En *Rufián revista* 22, (1).

no formales e informales, pero que representan una alternativa de cambio social real para sus comunidades.

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

5.4.2 La Universidad Libre Mapuche; 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 posgrado, 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, admite la necesidad de replantearse algunas de sus bases teóricas (admitiendo que es un constructo académico) en el contexto actual. A continuación, un texto de lo que ellos reconocen como 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-político, 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, 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, los 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, 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, del cual se han implementado políticas de la diferencia que han favorecido el encubrimiento de las violencias coloniales del *establishment* económico, político y cultural del país. Sobre este punto profundizaremos más adelante (cfr. 6). Sin embargo, develar las relaciones de poder colectivas e individuales es un objetivo que incluye el mundo mapuche, y también la ULM, 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, por ejemplo.

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, tanto desde el punto de vista intelectual, físico y moral, “la educación es la influencia ejercida por las generaciones adultas, sobre aquellos que todavía no están listos para la vida social” (Durkheim, 1993: 202).

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 ésta 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, 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:

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 (coloquios, 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 como “universidad itinerante, un espacio sin sede, sin rector, sin ninguna de esas estructuras” (Antileo, 2013: 35), aparece como un espacio de creación colectiva, de un transitar 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 las experiencias y conocimientos, las lenguas y aprendizajes:

Welu fachiantü mülepaiñ tüfachi 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). En donde 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 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, por lo tanto, las instituciones de educación formal sean escuelas o universidades tienen fines de lucro, implica un golpe al sistema económico neoliberal capitalista. Segundo, 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 (Walsh, 2011), entre otros puntos.

Estos elementos nos ayudan a comprender las características del proyecto educativo Universidad Libre Mapuche, y el contexto que les otorga las posibilidades de este tipo de diseño pedagógico y el funcionamiento como institución itinerante.

A continuación, revisaremos el diseño, las características, el funcionamiento y las prácticas pedagógicas de la Universidad de los Pueblos del Sur UNISUR.

5.4.3 La Universidad de los Pueblos del Sur; 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.

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 el tema: crear un espacio para la formación de cuadros intelectuales y profesionales de los pueblos originarios, siempre vinculado 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 Comunitaria), y Derechos Humanos y Justicia⁴⁵.

En cuanto a diseño curricular de UNISUR, para su descripción y comprensión es necesario remitirnos a las redes académicas-militantes que configuran la universidad y su diseño pedagógico. En un principio UNISUR ha sido impulsada desde las redes académicas con personal de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma Metropolitana, 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, como también, su 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, no sólo del movimiento etnopolítico, sino que también de la educación superior con enfoque

⁴⁵ Licenciaturas vigentes hasta el año 2013.

intercultural en México (Mato, 2008: Gasché, 2008: López Hurtado: 2010: Walsh, 2010). La educación superior intercultural en México, conforma un subsistema universitario (Dietz, 2010), que a su vez es un campo social disputado, compuesto por redes socioeducativas diversas, dinámicas y en tensión (Rojas y González-Apodaca, 2016).

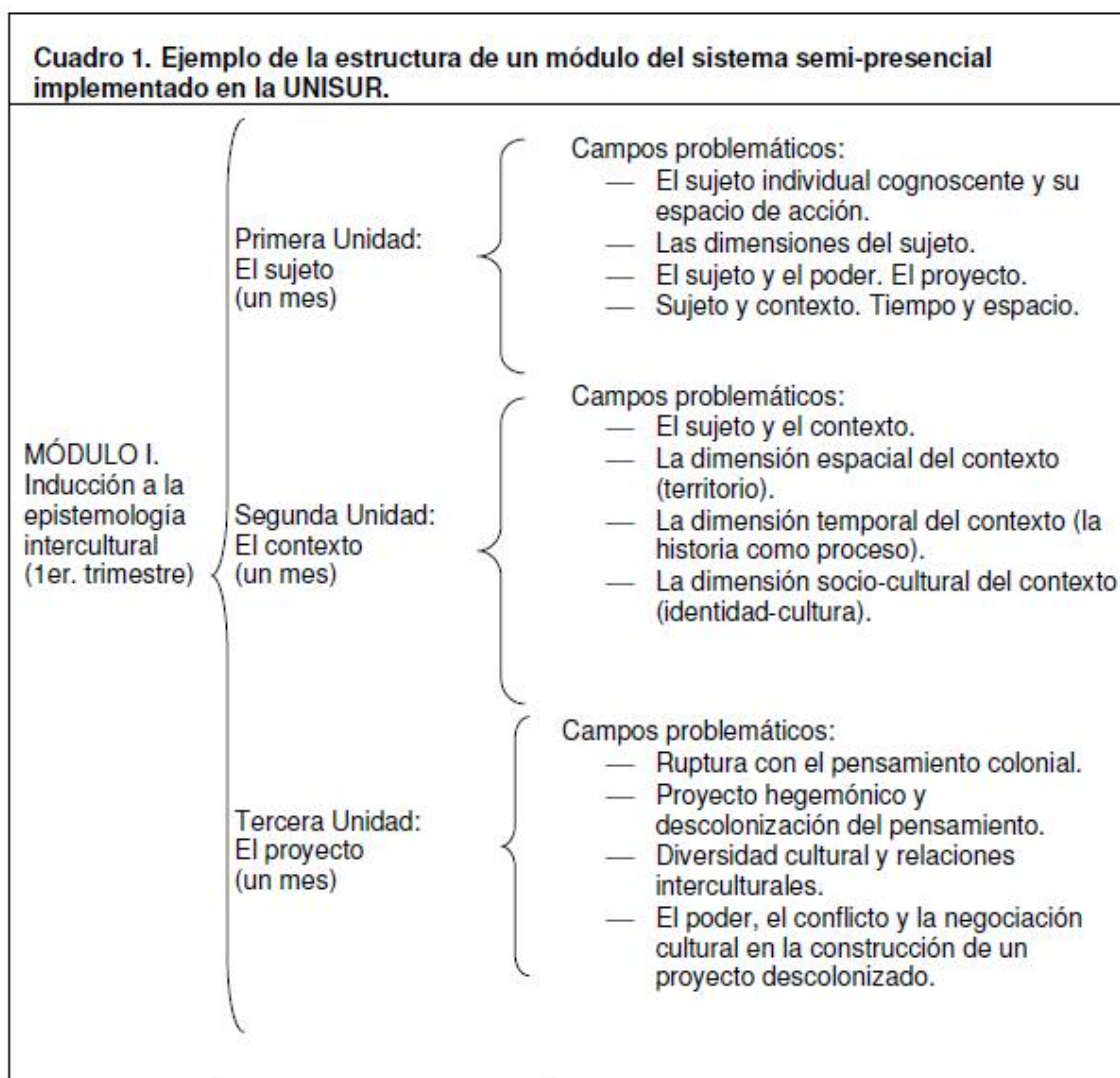
Por lo tanto, la noción que asevera que la etnogénesis de los proyectos educativos autónomos surgen “desde abajo”, debe ser corregida por una etnogénesis a través de redes académicas-militantes, particularmente en el campo de la educación superior intercultural en México, que involucra “múltiples interfaces 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 (Dietz y Mateos, 2011). Estas relaciones “configuran redes interactorales complejas, cuyos actores establecen alianzas coyunturales y disputan entre sí sus cuotas de control sobre distintos recursos materiales y simbólicos en juego” (Rojas y González Apodaca, 2016: 80).

UNISUR, una institución de educación superior fuera del ámbito “formal”, que además tiene un claro componente, crítico, decolonial y emancipatorio, 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, 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).

La Universidad de los Pueblos del Sur, al buscar reconocimiento oficial como institución de educación superior indígena y/o “intercultural” (cfr. 5.5), tiene una serie de documentos académicos como el estudio de factibilidad con que negocian con el gobierno estatal guerrerense para su reconocimiento, pero también artículos y tesis, que han sistematizado todo el quehacer pedagógico de esta.

A continuación, un cuadro ilustrador del sistema modular de UNISUR.



Fuente: López, Norma (2009)

Según este cuadro, observamos que 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; su participación tiene el propósito de plantear una serie de ejes de reflexión que dirijan o en su caso, contribuyan a concluir efectivamente los trabajos desarrollados durante el presencial.*
- *Los coordinadores son los encargados de dirigir las actividades en el aula cuando los estudiantes están reunidos en plenaria. En términos generales, esas actividades han de orientarse a detonar entre alumnos el análisis crítico de los contenidos que después se examinan con más detalle en el trabajo por equipos. Sin tener que ejercer necesariamente el rol tradicional del maestro frente a un grupo, el coordinador cumple un cometido central en la forma de trabajo de la UNISUR.*
- *El co-docente tiene la labor de multiplicar el papel que el coordinador desarrolla en las plenarias, 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. La co-docencia tiene además el propósito de favorecer la formación de aquellos maestros para los que este estilo de enseñanza-aprendizaje es poco familiar. La*

intención es que, a futuro, puedan desempeñar la labor de coordinadores (López, 2009: 41).

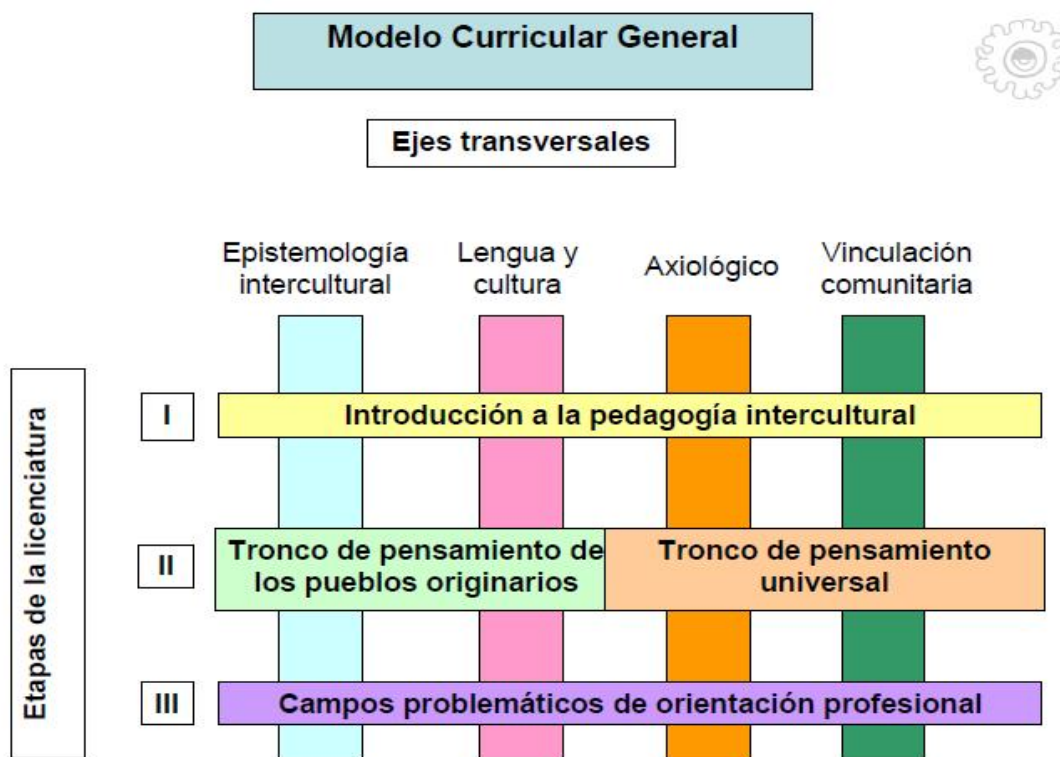
La co-docencia es una estrategia que emula lo que otros modelos llaman tutoría, como el modelo educativo de las universidades interculturales promovidas desde el gobierno federal mexicano (Casillas y Santini, 2006), tiene que ver con la presencia de un agente académico y un agente comunitario, aunque muchos de los co-docentes eran estudiantes de posgrados y licenciaturas de universidades del D.F y Chilpancingo, algunos lo llaman dupla pedagógica y tendría 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 co-coordinador), la modificación no llevo a efectos positivos. El término resultó ajeno a los maestros de la comunidad, para quienes fue complejo apropiarse de las funciones propias de la co-docencia (López, 2009), situación que se explica en varios factores: a) coordinadores, la mayoría foráneos a la región, b) relaciones ya existentes en la comunidad, filiación partidista de los co-docentes comunitarios, c) la co-docencia era/es una actividad no renumerada en términos económicos, d) deserción de co-docentes por diferencias políticas por la forma de funcionamiento del proyecto, e) prácticas coloniales en la toma vertical de decisiones en UNISUR (López, 2009; Aguilera, 2014).

La experiencia de constante creación 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 posibilidades de vinculación comunitaria permanente, entre otras cosas, han sido analizadas, observadas en su devenir cotidiano, pero son cuestiones que aún no se han logrado solucionar totalmente (Domínguez, 2015; Aguilera, 2014; López, 2009).

En cuanto al modelo curricular, la estructura era un periodo de tronco común y otro de especialización:



Fuente: Estudio de factibilidad, Chilpancingo, Gro. Marzo, 2006.

Antes que los estudiantes cursen una licenciatura, los estudiantes deben cursar un tronco común, denominado en los documentos de UNISUR como “Tronco Común Intercultural”, construido para que los estudiantes adquirieran 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 al iniciar 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).

Finalmente, UNISUR como institución emergida desde las redes académicas-militantes en conjunto con el movimiento etnopolítico, que 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 (cuestión que tiene un riesgo latente, ante el protagonismo de las redes académicas, sin una estructura de participación e inspección de las organizaciones políticas comunitarias), recayendo toda la responsabilidad académica, política y de administración en el colegio académico (Domínguez, 2015: 62).

UNISUR, ha logrado posicionarse como una entidad educativa de gestión y creación, autónoma del gobierno estatal guerrerense, y de las políticas multiculturales del Estado mexicano. En el que ha sido posible generar propuestas de innovación pedagógica, tanto en el diseño como en la docencia áulica, tanto así, que sus fundadores y actuales sostenedores académicos, afirman que en las posibles negociaciones por el reconocimiento oficial de UNISUR como institución pública de educación superior “no se puede ceder el modelo pedagógico” (Ent, 8).

La importancia del modelo pedagógico en UNISUR, radica, entre otros factores, en que es una propuesta de enseñanza-aprendizaje situado en las comunidades. Desde esta perspectiva, vinculamos la propuesta de UNISUR en relación a la propuesta del aprendizaje situado que nos expone Diana Sagástegui (2004) quien señala la importancia de concebir la *actividad en contexto* como factor clave en los procesos de aprendizaje, ubica a la educación como parte integrante e indisoluble de las diversas prácticas de la vida cotidiana. Lo noción de lo situado hace referencia principalmente a un principio básico:

La educación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales, sino de la forma en que tales procesos se ven conformados en la actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones. (Sagástegui, 2004: 3)

Sin embargo, a pesar de proponer una geopedagogía ubicada en el contexto de comunidad, hay objetivos no logrados en cuanto a la vinculación comunitaria, ya que, aunque existen muchos antecedentes de las actividades con las comunidades, sigue habiendo tareas pendientes. Esto no ocurre solamente en UNISUR, también acontece en las Universidades Interculturales oficiales, como la Universidad Veracruzana Intercultural, la cual tiene como

objetivo generar vínculos concretos con las comunidades, sin embargo, los contenidos áulicos y los saberes comunitarios a menudo aparecen desintegrados (Mateos, 2015).

El eje intercultural de la institución ha estado presente dependiendo de la aprehensión individual que tengan los académicos del concepto, a pesar de instituir un diseño curricular con eje intercultural, en donde se pretende incluir los saberes y conocimientos de los pueblos, se mantuvo una lógica más bien de análisis teórico en el aula, en donde los saberes locales estaban presentes en un menor porcentaje, salvo la licenciatura de Gestión Ambiental y Salud Comunitaria, donde aparecían los saberes locales pero que se hacía más énfasis en denominarlo comunitario que intercultural (Aguilera, 2014: 47).

Finalmente señalar, que ambos proyectos educativos intentan posicionarse en lo discursivo, en lo reflexivo y en la praxis pedagógica, dentro de la interculturalidad cuestión que no es 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 esta razón que los pueblos originarios han tomado la iniciativa de apropiarse del término interculturalidad, para dar paso a una educación intercultural. Esta educación intercultural se entiende como una novedosa forma de abrir canales para un “diálogo de saberes” que acabe por descolonizar el sistema educativo (Dietz & Mateos, 2013) en función de desarrollar un modelo educativo descolonial, que promueva entre los diferentes actores la construcción epistémica de la interculturalidad (Walsh, 2003, citada en Dietz & Mateos, 2013) basada en este diálogo de saberes.

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 qué tanto y de qué manera aprehenden el discurso intercultural, frente a quienes y con qué motivos.

5.5 La interculturalidad como discurso estratégico: las realidades interculturales en 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, 2015: 481).

Analizando las interculturalidades en un campo socioeducativo Angélica Rojas y Erika González-Apodaca (2015), 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, 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, 2015: 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, puede ser relacionado a lo que Dietz y Mateos (2011) expresan que, en el campo normativo-político el binomio interculturalidad/educación hay un sesgo neoindigenista, desde las políticas estatales siempre se ha buscado integrar a los indígenas a la sociedad.

Asumiendo que existen distintos niveles de interculturalidad e interculturalidades en acción, abordamos la aprehensión del discurso intercultural en ambos contextos y proyectos educativos.

5.5.1 La Interculturalidad en y para ULM

La perspectiva en 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, aunque nos advierten, también, 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 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 (...) porque igual la interculturalidad es peligrosa para nosotros como pueblo (Ent. 2).

Al ser un educador tradicional, es decir, un hablante nativo de la lengua mapuche, que se ha capacitado para enseñar en escuelas oficiales reconocidas por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), utiliza la categoría de la interculturalidad para acceder a espacios laborales más dignos. Este actuar va más allá de un tipo de acción racional, sino que está inserto dentro de las demandas y necesidades del pueblo mapuche movilizado y que genera un weichañ en materia educativa, todo esto en medio de las nuevas políticas en materia indígena (provocadas por la resistencia y movilización mapuche), tanto del Estado, como también de algunas universidades.

La peligrosidad del uso del discurso intercultural educativo, la observan principalmente en la extraordinaria facilidad con la que se puede manipular el concepto, y en manos de quien

está operando la interculturalidad educativa. Cuando es desde el Estado a través de las políticas multiculturales, frecuentemente existe la sospecha de que la “interculturalidad educativa” es una estrategia de control, para que se mantenga *lo indígena* bajo sus márgenes y hasta donde ellos lo permitan.

Porque en algún momento el poder toma dominio de un saber y todo lo que conlleva el pueblo Mapuche. Entonces ellos se apoderan de todo, y al final van a llegar a enseñar ellos la lengua, y nosotros vamos a ser perkin⁴⁶ de ellos (...) entonces es peligroso (Ent, 2).

Esta perspectiva es analizada por el sociólogo aymara Félix Patzi, quien, en una mirada a la región latinoamericana, pero situado desde el contexto boliviano, analiza los mecanismos del multiculturalismo en los Estados latinoamericanos en su fase antropofágica que consistía en una asimilación de los otros para su incorporación al sistema social, “aniquilar a los extraños devorándolos para transformarlos después metabólicamente en un tejido indistinguible del propio” (Patzi, 2009: 139).

Charles Hale (2005) indica que existe un “Proyecto Cultural del Multiculturalismo”, que tiene que ver con las articulaciones entre la economía capitalista y algunos derechos colectivos, que en materia indígena funcionan estableciendo espacios de participación, pero al mismo limitando las demandas de los movimientos. El educador tradicional de la ULM, cuenta que muchas veces “ni ellos (MINEDUC) entienden la cuestión intercultural” (Ent, 2), los que están encargados del tema no están empapados de lo que esto significa.

Por otro lado, desde de la ULM reconocen que en el inicio del proyecto no estaba en el horizonte desarrollar una práctica pedagógica intercultural como tal, al respecto nos señalan que:

En ese momento no discutíamos nada sobre la educación intercultural ni nada por el estilo, era una idea que tenía que ver con la autoformación del movimiento, de la gente que quería participar de darle cuerpo un poco a lo que nosotros queríamos llevar a adelante como proyecto social, no se discutía nada de lo intercultural, era

⁴⁶ Modismo chileno, cuyo origen está en el léxico carcelario, que refiere a la persona que “está para los mandados” o hace todo lo que le piden. Su homólogo en modismo mexicano podría ser la palabra “achichinle”.

abierto a todo el público porque sentíamos que era necesario discutirlo no solo con los Mapuche (...) que son bien básicas, no teníamos conceptos como a mano, conocíamos el concepto de interculturalidad, pero no estábamos metidos en ese rollo y por ahí se inició toda esta idea de lo educativo, después esto cambio de nombre, el nombre que tú conoces ahora (Ent, 4)

Como mencionamos antes (cfr. 5.4), los movimientos etnopolíticos y sus proyectos educativos crean un léxico particular que están relacionados eminentemente con conceptualizaciones en función de la experiencia de la praxis política. En este caso, la autoformación es la palabra que surge lentamente en el movimiento mapuche, al calor de las movilizaciones la gente sentía la necesidad de “foguearse”.

Yo me acuerdo que las comunidades hacían ese esfuerzo por hablar políticamente y aprender a ciertas cosas, era un proceso bien democrático de enseñanza, hasta cuando se daba una conferencia de prensa, a la gente se le preparaba, se le ayudaba para esa conferencia de prensa, cuando una persona iba a dar esa conferencia, porque era todo como el calor de la movilización, era aprender (Ent, 4).

Posteriormente, esta necesidad de aprender en base a la praxis política, en Santiago surge la necesidad de aprender cuestiones relacionadas con lo propio, la propia historia mapuche, la lengua, ceremonias, en definitiva, cuestiones que tenían que ver con los aspectos culturales del pueblo mapuche. Esto provocó una multiplicación y una amplitud de participantes, y la ejecución de múltiples cursos y talleres, siempre pensados en la solidificación política del movimiento en cuanto a ideas.

En el marco de otras iniciativas de educación popular en Santiago y la discusión en torno a la demanda de una Universidad Intercultural por parte de los estudiantes mapuche movilizadas, la cuestión intercultural fue discutida en el marco de los inicios de la ULM, en la que se llegaron 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 hacía 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 ¿no? reconocer desigualdades en el trato hacía 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. Pero no en un sentido de poner nosotros a disposición el saber mapuche para que toda la sociedad lo conozca, es un punto de comunicación en donde todos de cierta forma nos vamos a entender, o vamos a intentar entendernos. Y ahí se ponen problemáticas mayores como a disposición de la discusión, si hay una situación colonial todos vivimos la situación colonial, si hay una situación racial o de racismo, todos vivimos esa misma situación, no solo los grupos que están subalternos, los grupos que son hegemónicos también participan de esa relación,

entonces nuestra idea es constituir ese punto, hablar lo intercultural, pero como un espacio de encuentro y de dialogo, asumiendo todos estos conflictos que hay ahí. El objetivo sería empezar a ver un proyecto social o discutir un proyecto social (nosotros no tenemos la receta eso es lo primero), un proyecto social, desde ese punto de encuentro y eso amerita una transformación bien grande, pero nosotros si hablamos de la necesidad de transformarnos socialmente (Ent, 4).

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 se ignora, ni tampoco se invisibiliza la conflictividad del proceso de construcción dialógico. Este proceso de construcción dialógica, a su vez, un proceso de transformación social en el que los mapuche se proyectan desde la autodeterminación.

Cuando alcancemos nuestra autodeterminación política, es decir, nosotros no podemos entender ningún concepto de interculturalidad, ninguna posibilidad de educación intercultural bilingüe, sin la constitución primero de la autodeterminación Mapuche (Ent, 6)

Es por ello que Catherine Walsh (2011), propone la noción de interculturalidad crítica, donde enfatiza sobre el reconocimiento de un problema estructural-colonial-racial de la diversidad dentro de una matriz y una estructura colonial de poder racializado y jerarquizado, donde los blancos están en la cima por sobre los indígenas y afroamericanos.

Ante ello, la intelectual estadounidense propone otra categoría, la decolonialidad. La que representa no sólo un concepto que denuncie las colonialidades estructurales en los estados latinoamericanos, y para nuestro trabajo específicamente en México y Chile, frente a los pueblos indígenas y las comunidades afroamericanos, “*sino que propone una transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la condición de ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas; es decir un accionar*” (Walsh, 2011: 102).

5.5.2 La interculturalidad en y para UNISUR

Desde UNISUR la apropiación del discurso intercultural y decolonial, fue más amplio y se intentó ir más allá del análisis teórico, sino que se intentó aterrizar en las dimensiones del proyecto, y utilizarlo de varias maneras en distintos momentos de su historia. Al inicio fue establecido como un principio epistemológico, luego fue descrito como un modelo pedagógico, no obstante, 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 hacía 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 critica que le hacíamos durante todos esos años a la propuesta gubernamental. Decían; a pos tu 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)

Desde esa premisa, se fueron creando las instancias en donde promover e instalar el enfoque intercultural. Uno de los primeros módulos impartidos en UNISUR, se llamaba introducción al pensamiento intercultural con el objetivo que sus estudiantes tuvieran claro que, se construye conocimiento desde todas las matrices culturales, y por consecuencia que su propio pueblo produce pensamiento (invisibilizado por las relaciones de poder). También, intentaron configurar una estructura de gobierno en el que uno de los estamentos era un Consejo Intercultural, que finalmente no funcionó. Al respecto, otro ex docente nos señala que la apropiación del enfoque intercultural tuvo sus matices, es decir, que algunos aprehendieron más el concepto, pero sin duda alguna:

Para unos es más que para otros, pero evidentemente el modelo epistémico tenía que ver con la interculturalidad decolonial (...) Déjame porque eran como tres niveles (...) donde se trataba entonces en lo curricular, en lo didáctico, y otro en lo convivencial (Ent, 5)

Observamos aquí una intencionalidad de aterrizar e instalar el entramado conceptual entre la interculturalidad y la decolonialidad. En una de las propuestas de sistematización de la práctica educativa de UNISUR, se habla de tres dimensiones: epistémica, pedagógica y didáctica, con un eje transversal que es la vinculación comunitaria expresados en el sistema modular, como también la propuesta de investigación y aval comunitario, descritos en el apartado 5.4.3. El ex docente señala que intentaban promover la reflexión decolonial en sus estudiantes en los contenidos teóricos, intentando trasladar la reflexión, como también operacionalizar la decolonialidad en las tres dimensiones prácticas, antes mencionadas, aunque los resultados positivos estaban más ligados al análisis teórico, que en las otras dimensiones.

Si claro, pues se revisaban varios de los autores latinoamericanos: Zibechi, Mignolo, Lander, Walsh, Zemelman, etc. La idea mucho era, que todo mundo tuviéramos claro que la lucha que estábamos librando aquí no era por mucho la única, o sea que estas luchas se estaban dando en todo el continente, que no éramos los únicos locos tratando de construir desde otro lado, que había mucha gente, en muchos lugares intentando y que había que aprender y hermanarse con ellos (Ent, 7).

El análisis de nuestro entrevistado apunta a que efectivamente, el modelo epistémico que se ejecuta (ba) en UNISUR era construido “desde abajo”, es decir, entendiendo la decolonialidad como un *algo* que se construye en conjunto, con identidad y lucha, que no es impuesto desde las estructuras de poder, sino que tiene por objetivo romper con las relaciones coloniales que emanan de esas estructuras. No obstante, hemos visto que UNISUR surge de redes académicas y organizaciones militantes, en donde todas las gestiones y creaciones educativas, pedagógicas, curriculares nacen desde el colegio académico, aunque no se desconoce la lucha política en apoyo a los pueblos, y la lucha por el reconocimiento de los derechos educativos de los pueblos, cuestión que inscribe al proyecto dentro de la arena política contra hegemónica (Rojas y González-Apodaca, 2016).

Las dimensiones prácticas en donde se manifestaba la decolonialidad, era en los contenidos que se dictaban en las clases, en el aula con la presencia de una dupla pedagógica que normalmente estaba compuesta por un docente (blanco, ajeno a la localidad) y una persona de la comunidad. Finalmente, esto también se expresaba en la convivencia de los estudiantes y personas procedentes de distintas comunidades y pueblos, que tenían rivalidades históricas.

En las mismas relaciones de poder, porque claro los nahuas son los reyes, los nahuas fueron el imperio, los Tlapanecos fueron conquistados por los nahuas y todavía históricamente tienen todo ese resentimiento. En la costa chica los Amuzgos y los negros igual. El negro es el capataz del hacendado, el negro era el que robaba las indias, entonces los negros con los indios (...) aquí si ha habido muchos problemas (Ent, 5)

En este apartado se reconoce la complejidad de generar relaciones interculturales entre personas, conscientes y que incluso leen, y reflexionan sobre los comportamientos sociales éticos, no es una tarea sencilla generar espacios de interacciones y relaciones horizontales, ya que éstas están cargadas de asimetrías históricas.

Sin embargo, a pesar que en reflexiones de algunos actores inactivos y fundadores del proyecto UNISUR se reconoce un diseño y un enfoque intercultural, en todo el proceso desde su gestación existe una utilización instrumental del discurso intercultural, que tiene que ver con aspectos estructurales del acontecer político del país, cuestión muy distinta al acontecer

político de Chile, en México si se plantea una política educativa intercultural desde el Estado. A continuación, presentaremos un par de reflexiones en torno a la apropiación y objetivos iniciales de UNISUR acerca de la interculturalidad educativa en voces de los actores que aún continúan activos en el proyecto.

Recuerda que (UNISUR) se presenta como un proyecto intercultural del Estado ante el gobierno del Estado, se presenta como la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur. Cuando el Estado saca la Universidad Intercultural de Guerrero y la instala ahí en la Ciénaga entonces ellos se ven (...) en el colegio académico y yo no lo tengo tan claro si también es una decisión del patronato, que la noción de interculturalidad ya no tiene sentido porque sería buscar suplantar una cosa que por política se les puso encima. Entonces se saca la palabra intercultural y se queda solamente como la universidad de los pueblos del sur. Mi punto de vista es que eso no resuelve, algo que no estaba resuelto, es decir, no es que haya modificado en términos del plan de estudios, las cartas descriptivas y los objetivos que persigue el proyecto son los mismos. Yo creo que la interculturalidad como apuesta pedagógica no es algo que la UNISUR haya incorporado desde sus inicios, la UNISUR es una propuesta pedagógica que tiene una formación crítica, situada, de intervención, pero no tiene una lógica de interculturalidad, nunca la tuvo, sus profesores la incorporan porque muchos de ellos tienen formación intercultural o tienen ciertos elementos para poder incorporarlos (Ent, 11)

En la misma línea, pero reconociendo que UNISUR si tenía como objetivo implícito el desarrollo de un espacio intercultural, otro 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 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)

En UNISUR, al reconocer las diferencias internas y posterior quiebre del colegio académico, se manifiestan las diferentes posturas respecto del uso del discurso de la interculturalidad. Por un lado, los actores que ya no pertenecen al proyecto, pero tienen todo un bagaje de participación política pedagógica en el mismo, reconocen la existencia de discusiones teórico-políticas, como también diseños pedagógicos y didácticos, en un esfuerzo por hacer descender en todos los ámbitos del proyecto el enfoque intercultural. No obstante, los actores que aún permanecen activos en el proyecto, desconocen momentos de reflexión y/o objetivos explícitos del proyecto, en función de generar espacios y relaciones interculturales del proceso. Más bien, señalan que el uso del discurso intercultural siempre estuvo ligado a una estrategia de negociación frente al Estado, en la disputa por los recursos y reconocimientos de la secretaria de educación hacia UNISUR, es decir, el discurso intercultural como estrategia de negociación, más que un enfoque pedagógico.

En las reflexiones de los actores expuestas, tanto de ULM como de UNISUR, observamos un análisis instrumental del discurso intercultural. Por un lado, desde la ULM advirtiendo la

peligrosidad del discurso intercultural, dada las políticas multiculturales de educación intercultural, dando énfasis que la construcción de un espacio intercultural es un trabajo de transformación social, que el proyecto en sí mismo solo podría impactar a nivel micro, y siempre reconociendo la conflictividad del proceso, que está ligado a la construcción de la autodeterminación política del pueblo mapuche.

UNISUR, ha desarrollado el discurso intercultural en distintos momentos y niveles, primero y con más éxito en los contenidos teóricos de las clases en aula, aunque también se intentó generar a nivel de gobierno interno el cual no tuvo los frutos esperados. En cuanto a la relación entre estudiantes de distintos pueblos la interacción intercultural, fue un tanto problemática por la carga histórica de las relaciones de poder entre los pueblos de la región. Finalmente, reconocen el uso instrumental del discurso intercultural en los distintos procesos de negociación con los gobiernos del Estado, por el reconocimiento de la institución y los derechos educativos de los pueblos indígenas.

Los proyectos educativos señalados anteriormente, tanto la UNISUR como la ULM tienen en común el elemento decolonial, en tanto es una acción estratégica como un proceso de construcción continua. Aunque también tienen elementos diferenciadores, y estos son los que enriquecen el análisis de ambas propuestas, en función de generar una ruptura al prejuicio homogeneizante del colonialismo.

Desde la perspectiva de Patricia Medina Melgarejo y Bruno Baronnet (2013), los ejes del pensamiento decolonial se establecen a partir de ciertas categorías políticas de comprensión de la realidad, que son en términos discursivos y su articulación como movimiento social. En la línea de migración discursiva que nos aportan Dietz y Mateos (2009), donde el pensamiento decolonial se vincula con la pedagogía intercultural, y los diferentes actores académicos y educativos posibilitan esta migración discursiva transnacional, Medina y Baronnet (2013) señalan la importancia de la comprensión de la acción epistémica como una idea central del movimiento decolonial.

La perspectiva decolonial hace sentido cuando consideramos los trabajos de Enrique Dussel (1993), que develan los inventos ideológicos del eurocentrismo y la modernidad, y que nos presentan una mirada crítica a la construcción histórica e ideológica de la primacía europea

en la historia de la humanidad. Como se mencionó antes, Latinoamérica es entendida como una id-entidad de la modernidad (Quijano, 2000) y como el primer espacio/tiempo en el que se constituyen las ideas de raza y la división racial del trabajo, y la configuración racial de la sociedad.

Es por ello que la decolonialidad tiene su fundamento en la realidad social histórica y contemporánea en la región latinoamericana, donde los indígenas, afros y clases populares ocupan los roles marginales de la estructuración de la sociedad. Es por ello que el acceso a la educación superior y la apropiación del campo educativo es una de las estrategias más evidentes, en los repertorios de los pueblos en lucha.

Desde los trabajos de Daniel Mato (2009), podemos entender que en toda la región latinoamericana existen más de 50 experiencias, de “creación de educación superior dedicadas a atender necesidades y demandas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina” (Mato, 2009: 14). Si bien es cierto, que en el proyecto educativo ULM no es de educación superior propiamente tal, como lo es UNISUR, sin embargo, es un proyecto educativo creado directamente o por iniciativa de dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes (IIIESIA) (Mato, 2009: 13).

En este tipo de proyectos se realiza un esfuerzo por expresar en la realidad muchos de los objetivos de los movimientos de los pueblos que las impulsan, ejemplo de ellos son las universidades que llevan el nombre autónoma, que tienen distintos sentidos para los actores en distintos países por ejemplo, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), hace referencia a la autonomía académica respecto del Estado, en otras hace referencia al autonomía indígena, ejemplo de ello es la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) en Colombia, como también puede referirse a la autonomía regional, como es el caso de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) (Mato, 2009: 32).

Precisamente es la autonomía, otra de las cuestiones polisémicas y problemáticas en los movimientos etnopolíticos, en las discusiones teóricas, en las demandas y negociaciones políticas de los pueblos, y también en las propuestas educativas. A continuación,

analizaremos las propuestas teóricas, como las apropiaciones de esta categoría en los movimientos y proyectos educativos autónomos estudiados en este trabajo.

Capítulo kŭla. Autonomía: un debate vigente

En este apartado se realizará un breve recorrido descriptivo por el paradigma de la autonomía en los pueblos indígenas de América Latina, para luego realizar un análisis sobre el debate que se ha realizado tanto en Chile como en México, y como esta discusión se manifiesta en la autonomía educativa en los proyectos educativos ULM y UNISUR. Finalmente se realiza un análisis sobre pugna política entre la autonomía indígena y el multiculturalismo estatal.

6.1 La autonomía como paradigma en América Latina

Si consideramos 1992 como referencia de un nuevo ciclo de resistencia indígena en América Latina, hay un elemento característico que distingue esta nueva etapa en la lucha indígena, este elemento es la irrupción de la autonomía como paradigma político, teórico y jurídico.

El contexto que antecede a la llamada “emergencia indígena”, es la lucha de los pueblos indígenas por la descolonización desde los años 70’ con la declaración de Barbados, en los años 80’ con el establecimiento de un régimen de autonomía regional en Nicaragua. Posterior a esto, hay dos acontecimientos relevantes para la era de lucha indígenas en América Latina; en 1990 el “Primer Encuentro Continental de Pueblos Indios” en Quito, Ecuador que emitió la “Declaración de Quito” que colocó el derecho a la libre determinación y su realización mediante la autonomía como eje articulador de los movimientos etnopolíticos (Burguete, 2010). Segundo, el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas, el año 1994, que posicionó el planteamiento autonómico con más evidencia en el imaginario colectivo (Burguete, 2007).

Según Aracely Burguete (2010), no obstante, la autonomía se inscribe en un debate jurídico, político, cultural y académico mayor, y es el debate por los derechos humanos. La “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (DU), adoptada el 10 de diciembre de 1948, vino a romper con el paradigma de la colonización legitimado en Europa desde el siglo XVI hasta la primera parte del Siglo XX.

El contexto lo favorecía. Después de la Segunda Guerra Mundial, algunas de las colonias irrumpen en luchas nacionalistas, la distribución económica del mundo entraba en una nueva

etapa, y los nacientes capitales libres demandaban mercados libres y consumidores libres (Burguete, 2010). La autora plantea que, la DU irrumpe como la materialización de un paradigma de la descolonización, que rechaza la colonización por jerarquías construidas sobre bases étnicas y/o raciales.

La autora asegura que desde las ciencias sociales un paradigma, es la forma en que una determinada sociedad organiza e interpreta sus realidades. El paradigma ofrece una estructura mental para explicar el mundo que está presente en los imaginarios sociales, y que en su lógica es dominante a partir de lo que interpreta de todo lo existente. Para explicar esto, Burguete retoma la propuesta del paradigma de la complejidad de Edgar Morín (1994).

No se limita a una propuesta de investigación que articula “ciencia, tecnología y sociedad”, sino que lo propone como un marco orientador más amplio, que posibilita comprender el mundo y adquirir criterios para posicionarse y participar en su transformación (...) orientado por ciertos valores principios y valores. Visto así, los paradigmas son también, proyectos políticos. Se construyen, regularmente, en un contexto de disputa y competencias con otros paradigmas y proyectos (Burguete, 2010: 66).

Sea un paradigma dominante o uno emergente, todos luchan por la hegemonía en el pensamiento social y político. Por este motivo, alrededor de los paradigmas se identifican actores (grupos académicos, religiosos, políticos, jurídicos, entre otros), como las políticas de gobierno que suelen apoyar a aquellos que le son funcionales, también otros organismos nacionales e internacionales que se posicionan y participan en la lucha que libran entre sí.

Poco a poco, la idea de la autodeterminación⁴⁷ de los pueblos fue ganando legitimidad y una posición en los tratados internacionales, aunque en el desarrollo de este derecho aún no se incluía a los pueblos indígenas. En este escenario aparecen los emergentes liderazgos indígenas de la época en alianzas y redes con actores académicos, y las nacientes ONG internacionales, para demandar a la ONU y al “Comité de los 24”⁴⁸, para demandar el derecho

⁴⁷ En inglés el concepto es “self-determination. En castellano se traduce manera indistinta como libre determinación y/o autodeterminación, para el mismo derecho.

⁴⁸ Comité especial creado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), para la concesión de la independencia a países y pueblos coloniales. Este comité tenía por propósito alentar y movilizar a la opinión pública en apoyo al proceso de descolonización.

a la descolonización y concesión de la independencia de los pueblos indígenas (p. 72). Que finalmente se concreta con la creación del convenio 169 de la OIT en el año 1989 en Ginebra, “puede afirmarse que, sobre esa base jurídico-política, comienza el último tercio del siglo XX, la construcción de un nuevo paradigma. El de la autonomía indígena, como ejercicio de la garantía del derecho de autodeterminación de los pueblos” (Burguete, 2010: 73).

Desde esta perspectiva abordamos la autonomía tal como lo afirma Burguete (p. 67), primero, cómo un paradigma en proceso de construcción, y como consecuencia de ello, un concepto polifacético en constante disputa. Segundo, como la idea que propone el ejercicio de la autodeterminación política de los pueblos originarios.

A continuación, realizaremos un breve recorrido por las experiencias de apropiación política y cultural de los pueblos indígenas sobre el paradigma autonómico, y como este se ha extendido hasta el campo educativo en Chile y México.

6.2 La autonomía política en América Latina

Las experiencias de autonomía política en el mundo han manifestado el carácter polisémico del concepto. En Latinoamérica, hemos observado la aparición de reivindicaciones autonómicas que han mostrado una faceta insolidaria, como los casos del eje de Santa Cruz, en Bolivia, Guayaquil, en Ecuador y Maracaibo en Venezuela (Máiz, 2008). En Europa, y específicamente en España, las experiencias de Cataluña y Euskadi han manifestado una interpretación “nacionalista-secesionista” (Máiz, 2008: 17), que ha puesto en cuestión el carácter democrático y pluralista que algunos grupos e intelectuales le atribuyen al principio teórico-político de la autonomía.

La gramática autonómica en los pueblos indígenas ha demostrado ser diversa, de acuerdo a la realidad social y los proyectos locales de cada pueblo, por lo tanto, su construcción discursiva y su realización, tienen la característica de ser culturalmente situada. Sin embargo, la propuesta autonómica de los pueblos indígenas ha sido asumida, a grandes rasgos, de dos maneras: primero, la autonomía como fin, “es decir, como régimen autonómico, como ocurre en Nicaragua, Colombia, o como parte constitutiva de la organización del (nuevo) Estado plurinacional, como ocurre hoy en día en Ecuador y Bolivia” (Burguete, 2010: 65). Segundo, la autonomía como proceso; esto es como luchas en gramática autonómica, “de pueblos y

organizaciones que despliegan estrategias para mayores espacios de libertad, de control de territorios, de control cultural y autogobierno, entre otros” (p. 65).

Distinta perspectiva, pero nombrada de igual manera, es la que propone Máiz (2008) cuando se refiere a la autonomía como un proceso (abierto). En su acepción, el autor indica que este en este proceso se va constituyendo un Estado autonómico en el cual “las competencias y los poderes son distribuidos y redistribuidos” (p. 24). Las autonomías, constituirían procesos abierto de interacción entre actores e instituciones (López y Rivas, 2014), que permite el logro de nuevos acuerdos en función de la experiencia de autogobierno y gobierno compartido.

6.2.1 La autonomía en los pueblos indígenas en México

En el debate por la autonomía, México ha jugado un rol significativo en la producción teórica-política de la autonomía, como también, a partir de las experiencias de autonomías locales que han emergido en país. En la elaboración teórica, la aportación de académicos comprometidos con la descolonización indígena ha sido fundamental en este proceso. El antropólogo Rodolfo Stavenhagen (1963) desarrolló el concepto “colonialismo interno” (concepto que retomaron otros intelectuales mexicanos como Pablo González Casanova, cfr. Cap. 4), para referirse a las relaciones y condiciones coloniales en la que han vivido los pueblos indígenas. Por su parte, Guillermo Bonfil Batalla (1972) “re-definió el concepto de “indio”, como categoría colonial” (Burguete, 2010: 73).

Sin embargo, simultáneamente a estos aportes teóricos para las luchas indígenas, también apareció una propuesta teórica desde el Estado, elaborada entre otros, por intelectuales como Héctor Díaz Polanco (1988), quien señala que la autonomía, ante todo, implica una “descentralización política de un estado, por tanto, autogobierno en las unidades descentralizadas, propia y sustantiva decisión política por parte de los entes autónomos” (Máiz, 2008: 18). Estas propuestas contribuyeron a “socavar las bases ideológicas del indigenismo continental, colocando el tema de la autonomía como parte constitutiva de los debates de Estado, de la nación y democracia” (Burguete, 2010: 74).

En el caso del movimiento indígena guerrerense que antecede UNISUR, no estuvieron ajenos a este proceso de aprehensión del paradigma autonómico. La experiencia del movimiento

guerrerense es relatada por uno de los ex académicos del proyecto educativo, quien describe el proceso de la siguiente manera:

El movimiento indígena Guerrerense que estuvo en los noventa se alinea, de alguna manera, a partir del zapatismo y los acuerdos de San Andrés (...) se crea un debate muy interesante dentro del movimiento indígena nacional con relación precisamente de la autonomía. Y hay dos grandes propuestas de autonomía, la autonomía digamos comunitaria que es la que genera el zapatismo, Huicholes, los Mixe's, fundamentalmente los Zapotecos también, y la autonomía más (...) bueno llamada la otra la autonomía. Es un debate viejo, es la autonomía que defiende Díaz Polanco, que tenía que ver con las regiones autónomas como una propuesta de autonomía, pero pensando en la autonomía indígena como cuarto a nivel de gobierno, entonces ahí se produce un debate diferente, de estrategias políticas y realmente el congreso nacional indígena se rompe ya en los noventa más o menos. El movimiento indígena Guerrerense se alinea, no del lado zapatista, sino más del lado que tiene que ver con Héctor Díaz Polanco, él, viene del partido comunista. Entonces, se agruparon en la ANIPA⁴⁹ que es una organización, una red del movimiento indígena, que defendían de alguna manera eso, la entrada de lo indígena, en la agenda política de los partidos, y así como en la autonomía comunitaria se decía "nada con los partidos", esos dicen "No al revés" hay que posicionar a los indígenas, en nueva visión quizás muy liberal, de meterla, así como cuotas, de meter lo indígena en los partidos políticos de todo tipo, que hayan diputados indígenas, que haya senadores indígenas, que haya cargos indígenas, que haya esa lógica (Ent, 5).

El debate por ejecutar una u otra forma de autonomía continua completamente vigente en México, no obstante, entendemos que la autonomía es un proceso de construcción colectiva de la transformación social, y tal como lo asevera López y Rivas (2014), la autonomía no se puede afianzar en una sociedad por decreto. Para ello, es necesario reconocer la presencia de un sujeto autonómico, que pueda llevar a cabo la responsabilidad de representar por consensos los intereses de la colectividad, y constituirse un interlocutor legítimo para los procesos de negociación y diálogos implicados (López y Rivas, 2014: 165).

⁴⁹ Asamblea Nacional Indígena Plural por la Autonomía (México).

En el caso nicaragüense, por ejemplo, el sujeto autonómico desarrolló una representatividad, en términos territoriales, donde el 38% del territorio nacional lo constituyen las regiones autónomas. En México el EZLN, ha puesto en práctica su propio mecanismo ideológico y político para reafirmar regionalmente las autonomías de hecho. Esta propuesta se explica de la siguiente manera:

En este sentido, el EZLN mantiene su hegemonía actualmente en al menos 39 municipios autónomos. En el caso de Chiapas tenemos un modelo autonómico de carácter incluyente, fundado en la figura de los municipios autónomos de hecho y juntas regionales de buen gobierno, pero no reconocidos por el Estado (López y Rivas, 2014: 167).

La existencia de un sujeto autonómico consolidado con capacidades de afirmación hegemónica hacia adentro es necesaria, de tal forma, que este sujeto colectivo contribuya a la cohesión interna a través de consensos, para responder, también, unidos ante la intrusión violenta de los Estados y las corporaciones capitalistas (López y Rivas, 2014).

6.2.2 La autonomía en el movimiento mapuche

La existencia de un sujeto autonómico claro y consolidado, como una red de organizaciones, es lo que no existe en el contexto mapuche, en Chile. A nivel de reflexión y discusión, la autonomía es una cuestión latente en el movimiento mapuche, sin embargo, existen distintas ideas acerca de la autonomía, incluso a nivel de las propuestas de sus intelectuales e organizaciones más influyentes, pero la cuestión de la autonomía del pueblo mapuche no reúne el consenso mínimo para ponerla en práctica a nivel político-territorial.

La discusión al respecto es amplia y data desde los años ochenta, al respecto nos habla uno de miembros de la ULM:

haber esa discusión venía de antes, ya venía gestándose en Wallmapu en los ochenta, estamos hablando de cuando empiezan a hablar de autodeterminación los dirigentes como en el año 82, 83. Eso después lo recicla el Consejo de Todas las Tierras, y el Consejo de Todas las Tierras le da más forma interesante, el Consejo de Todas las Tierras trabaja muy en el nivel ideológico, en su escritura, en su periódico. Ellos

hablan de varias cosas que hoy día pareciera que se están discutiendo siempre, y en verdad, ellos ya hablaban de descolonización ideológica y de autodeterminación como principio fundamental para hacer descolonización y de autonomía. Empezaron a hablar de autonomía, se les ocurrió una idea, como de poner un gobierno en paralelo, varias cosas, y ya empezaron a hablar de autonomía en el 91. Después el centro de estudios en Lihuen también empezó a hablar de autonomía recogiendo un poco lo demás, basándose e imaginando un futuro de cierta forma, con un estatuto de autonomía decía el Lihuen, en esa época. Entonces, lo que pasa después es que emergen los conflictos de tierra y crece de nuevo la discusión sobre autonomía, que en el pasado no había tenido una fuerza tan entradora, pero con los conflictos por la recuperación de espacios, se le da un sentido de que también es necesario entrar en territorios para construir esa autonomía, y esa autonomía sin el territorio no es posible, y por lo tanto, avanza más rápido y renace esa discusión sobre la autonomía y se le da más cuerpo, se integran más actores a discutir, porque es un llamado social; hablemos de autonomía, y empiezan todos a hablar de autonomía nuevamente, a imaginarse la autonomía. En el 99, no se nos puede olvidar, porque ahí sale la propuesta de autonomía de la Identidad Territorial Lafkenche⁵⁰, luego salen los documentos de la coordinadora, que ya empiezan a procesar un poco más las ideas políticas para empezar a plantearse un tipo de autonomía, pero la coordinadora proponía un tipo de autonomía de territorio, y ese territorio primero se recuperaba y ahí se ejercía la autonomía, y ellos desarrollan como una maleta conceptual bien interesante de control territorial, organismos de resistencias, y varias cosas que ellos van como poniéndole a las discusión. Por otro lado, seguían los escritos de Lihuen o los herederos del Lihuen, sobre la necesidad de hablar de territorio autónomo y estatuto autónomo en Chile, y para eso había que cambiar la constitución y una serie de cosas. Entonces, el mundo Mapuche empieza a hablar de

⁵⁰ La Identidad Territorial Lafkenche es una coordinación de comunidades mapuche que comienza a articularse en la década de 1990, a raíz de la aplicación de la Ley General de Pesca y Acuicultura que no considera a los trabajadores del mar pertenecientes al pueblo mapuche. Desde ahí, las organizaciones que integran el Territorio Lafkenche (borde costero de Arauco a Chiloé-Palena) comenzaron un proceso de articulación y reconstrucción del territorio con el fin de proteger el borde costero. Para ello adoptaron la figura jurídica de Asociación Indígena (2003).

autonomía, el movimiento, no el pueblo, hablar de pueblo es muy grande, pero el movimiento Mapuche empieza a conversar sobre la autonomía, y se hacían foros (...) yo me acuerdo que fui a hartos foros, en comunidades se hacían hartos foros también, en ciudades, y traían gente diferente de todos lados, pa' allá, pa' acá, los políticos también empezaron a hablar sobre estas idea de autonomía que están hablando los Mapuche, me acuerdo que varios políticos de la concertación⁵¹ decían que era inconcebible, de la derecha decía que era un Estado dentro de otro Estado, era una discusión que estaba ahí candente, pero nunca se llegó a una forma, a una expresión total de cómo tiene que ser esa autonomía, todavía sigue el movimiento Mapuche discutiéndolo, pero quedo instalada y una de las formas de entender ese derecho a la autodeterminación ha sido la autonomía, nadie tiene idea como pero se está discutiendo (Ent, 4).

A partir de esta breve historia de cómo el movimiento mapuche ha reflexionado sobre la autonomía y la autodeterminación, exponemos un extracto de un antiguo momento de conversación y reflexión con uno de los intelectuales de la CAM, quien describe su propuesta de autonomía y autodeterminación en base al control territorial.

A mí la línea (política) que me agrada, es la línea del control territorial, control territorial como método para llegar a la autodeterminación. Recuperaciones de tierra, formación de personas, cuadros, en general (...) pasar del discurso a la práctica, también política, espiritual, todo eso. El control territorial como reconstrucción del Lof⁵², y de ahí las bases de la autodeterminación de nuestro pueblo, yo creo en eso (Curin, 2013: 84).

Otra de los caminos posibles, puesto en perspectiva, es lo que ha estado poniendo en marcha el partido Wallmapuwen, quienes también reflexionan sobre la autonomía a nivel regional, y han optado por presentar candidatos a ciertos municipios. Al respecto un intelectual mapuche

⁵¹ Concentración de Partidos por la Democracia, compuesto por partidos de izquierda, centro izquierda y centro. Creada en función de poner fin a la dictadura cívico militar, liderada por Augusto Pinochet. Fue fundada en febrero del año 1988 y se llamó Concertación de Partidos por el No, en alusión al plebiscito nacional convocado para definir la continuidad de la dictadura de Pinochet o no. La concertación gobernó en Chile desde marzo de 1990 hasta marzo de 2010.

⁵² Forma básica de organización social del pueblo mapuche, consistente en un clan familiar o linaje que reconoce la autoridad de un lonco.

advierte esta acción como una propuesta interesante como camino de autonomía hacia la autodeterminación.

En la actualidad, la elección hasta de concejales mapuche, la elección de alcaldes mapuche y que provienen precisamente de corrientes que validan la autonomía y la autodeterminación y eso me parece más interesante aún, que se diversifiquen y que se vivan en la práctica, también experiencias de autonomía, sobre todo a partir del control, por ejemplo, de la municipalidad (Curin, 2013: 84).

Observando el recorrido de la discusión en gramática autonómica en el movimiento mapuche, entendemos que rastrear todas las reflexiones o propuestas que puedan existir en la diversa sociedad mapuche, excede los límites de esta investigación, y lejos que establecer una respuesta o camino a la autodeterminación mapuche, únicamente se quiere exponer el carácter heterogéneo de las propuestas existentes, asumiendo que seguramente existen otras que no han sido expuestas en este apartado. Quienes han intentado establecer una especie de “medidor autonomista” (Huinca, 2013: 228) sobre las reflexiones y propuestas mapuche al respecto, han recibido fuertes críticas al interior del movimiento.

Las reflexiones en torno a la autonomía y autodeterminación mapuche, ha conllevado a la creación de proyectos que contribuyan en la construcción de este proceso. La ULM está claramente posicionada desde esta vereda, y al respecto uno de sus miembros afirma que:

El proyecto de Universidad libre es un pequeño paso, un pequeño grano de arena para la constitución final de la autodeterminación, o sea para allá apunta cuestión. La Universidad libre no tiene simplemente un objetivo temporal, en el sentido de decir, queremos que la cultura Mapuche se salve, queremos que la cultura Mapuche no recaiga, queremos reconocer y valorar a los Mapuche como cultura, no. La Universidad libre tiene una intención política que precisamente es aportar en esta cuestión de la educación, hacia la constitución de una reflexión para la autodeterminación, y en ese sentido por eso idealmente tiene que funcionar mediante la autogestión, mediante la autonomía política (Ent, 6).

Finalmente, entendemos a partir de esta reflexión que, desde la ULM, la autonomía es entendida como un medio, como un proceso que contribuiría a la autodeterminación política

del pueblo mapuche. Dentro de todas las reflexiones y propuestas que existen en el movimiento mapuche, en este trabajo nos posicionamos de la misma manera que ha sido expuesta en el párrafo anterior, es decir, “autogestión para la autonomía, y autonomía para la autodeterminación” (Ent, 6).

Para establecer nuestro posicionamiento, abordamos la autonomía como el proceso en que se despliegan estrategias para generar mayores espacios de libertad (Burguete, 2010). De esta manera se entiende y abordamos la creación de los proyectos educativos autónomos que emergen desde los movimientos etnopolíticos. No obstante, se analizan las distintas formas de autonomía educativa que ejecutan ambos proyectos.

6.3 Autonomía educativa en América Latina

En Latinoamérica no son pocos los proyectos educativos indígenas que se formulan como apropiaciones étnicas. Según Erica González Apodaca y Angélica Rojas Cortés, lo que se perfilaba como una línea emergente, ha devenido en una sub-área temática de investigación sobre la génesis y el desarrollo de propuestas e iniciativas educativas, escolarizadas o no, “que surgen en contextos etnopolíticos locales y regionales, articuladas a las luchas sociales de organizaciones y comunidades indígenas por la reivindicación de sus derechos colectivos” (González Apodaca y Rojas Cortés, 2013: 383)

En cada proceso de lucha social indígena y sus proyectos educativos se pueden observar telones de fondo compartidos, como también matices distintivos, según sus contextos de gestación. Como señala Bruno Baronnet (2013) “se destaca primero el enfoque sobre el compromiso y el descompromiso militante, sobre las oportunidades políticas, así como sobre la organización y la cultura en la producción de la acción colectiva” (p, 132).

En este sentido México es uno de los espacios geopolíticos más relevantes de la región, en donde distintas experiencias educativas desde abajo, aparecen proponiendo un camino de apropiación política, cultural y educativa. En el estado de Oaxaca, diferentes experiencias educativas promovidas por maestros y organizaciones etnopolíticas oaxaqueñas, como expresión de las luchas de resistencia, descolonización y autonomía de los pueblos originarios del estado (Maldonado, 2011). La Coalición de Maestros y Profesionistas

Indígenas de Oaxaca (CMPIO), de composición multiétnica, y Servicios del Pueblo Mixe (Ser), de comunidades ayuuk. (González Apodaca y Rojas Cortés, 2013)

En el caso del zapatismo chiapaneco visto como un movimiento civil y popular protagonizado por pueblos originarios y campesinos (Bartra y Otero, 2008, citado en Baronnet, 2013), se ubica “la cuestión de la autonomía educativa como parte de un proyecto colectivo de resistencia etnopolítica al orden establecido a nivel nacional, y como aspiración de democratización especialmente de las estructuras locales y regionales de gobierno”. (Baronnet, 2013: 133)

En una mirada más hacia el sur, en Sudamérica el caso del Cauca en Colombia, en el cual las demandas por la autonomía educativa se han extendido por las últimas tres décadas. La lucha por las autonomías educativas de los pueblos originarios en la región ha implicado cambios relacionados con la designación, capacitación y evaluación de los docentes. En Colombia, se observa que buena parte de los maestros “blancos-mestizos ha sido reemplazada en las últimas décadas por educadores reclutados, formados y sujetos a una posible remoción de sus funciones por las organizaciones regionales de los cabildos y las capitánías indígenas”. (Baronnet y Mazars, 2010; Castillo y Rojas, 2005)

En otro ángulo de reflexión, se encuentran las acciones de la política del Estado Plurinacional de Bolivia, en el que se han configurado, a partir de esta concepción, instancias gubernamentales, como el Viceministerio de Descolonización, dependiente del Ministerio de Culturas (2010). Del mismo modo resaltan activistas y académicos indígenas que aportan versiones propias sobre el proceso decolonial, como el caso de la intelectual aymara Silvia Rivera Cusicanqui. (Medina y Baronnet, 2013)

Las luchas en la región latinoamericana no solo tienen que ver con los pueblos originarios, también organizaciones populares llevan a cabo sus propias luchas que no tienen que ver de manera central en las diferencias histórico-étnicas. Sus puntos de demanda y organización tienen rasgos comunes, bajo las problemáticas de la transición económica y política actual que se experimenta en nuestro continente, como en Argentina el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE) y el ya mencionado MST. Se busca la construcción de otras prácticas de organización obrera social, como también el caso de Las Fábricas Recuperadas,

Los Piqueteros y los Gremios Docentes Argentinos. Todos estos han manifestado su lucha por la educación pública mediante la noción de *soberanía pedagógica*. (Medina y Baronnet, 2013: 418)

6.3.1 Autonomía educativa en UNISUR

También desde una perspectiva descolonizadora, José Joaquín Flores y Alfredo Méndez (2008) cuentan el proceso de gestación y construcción de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), en el estado de Guerrero, como una propuesta etnopolítica “orientada a la formación de cuadros intelectuales propios, que contribuyan al control autónomo de los procesos de desarrollo local y regional, con el aval comunitario.” (González Apodaca y Rojas Cortés, 2013: 392)

El proyecto UNISUR resulta como un producto de la confluencia de los procesos de movilización y lucha social en Guerrero (muy diversos), que en un particular devenir etnogenético se articulan los pueblos nahua, mixteco, amuzgo, tlapaneco y afromexicano. Algunos de ellos movilizados históricamente en torno a la lucha por instituciones educativas de nivel superior, que detonen formas de desarrollo propias, y control autónomo de sus recursos territoriales.

Fundamental en este proceso son los jóvenes profesionistas y maestros indígenas participantes como ideólogos interculturales, y permitiendo la reivindicación de una identidad emblemática y etnopolítica común como Pueblos del Sur. Luego de la ruptura de negociaciones con el gobierno del estado por el reconocimiento y validación de esta iniciativa, el proyecto tomó un carácter autónomo con horizontes contra-hegemónicos, que algunos han definido como intercultural-descolonizador, orientado a resolver los problemas comunitarios y regionales desde los propios marcos culturales de desarrollo (p. 393).

No obstante, las concepciones de autonomía (y heteronomía), nunca han sido homogéneas al interior de estos procesos, ni en la totalidad de los pueblos indígenas de México. En la construcción histórica de esta demanda se pueden observar varias formas de entender la autonomía y cómo construirla, al respecto los académicos de UNISUR también experimentaron las diferencias de aprehensión de la autonomía al interior el equipo. Uno de

los ex académicos, advierte de la experiencia en la ANIPA, de algunos de los creadores de UNISUR, y la visión pro partidos políticos de la autonomía que esto implica:

Entonces pues de alguna manera el movimiento, o sea los líderes históricos del movimiento indígena Guerrerense que confluyen en la creación de la UNISUR, muchos de ellos, habían ejercidos cargos públicos ya, algunos estaban en ese momento en los cargos y otros han estado después, entonces pues creo que eso es como lo que vértebra el origen (Ent, 5).

Recordando el debate por la autonomía que ha existido en los pueblos originarios de México, está basado principalmente en la corriente zapatista separada del Estado, y la autonomía en alianza con los partidos políticos, para acceder a cuotas de poder político y posteriormente tener acceso a la administración de recursos públicos. Esta situación se ha introducido de una manera muy similar en lo que es UNISUR. Los posicionamientos de las personas que han participado en el proyecto revelan que a medida que fue pasando el tiempo, y las negociaciones con el Estado Guerrerense, se fueron tensionando cada vez más, las diferencias ideológicas respecto a la autonomía, y todo lo que conlleva esa posición, fueron emergiendo al interior de la Universidad y su posterior quiebre. Al respecto uno de los académicos señala que:

La historia de UNISUR es que nosotros íbamos a ser la Universidad intercultural oficial del Estado de Guerrero, ¿pero las negociaciones políticas, ves cómo se crean las interculturales? Se crean entre un acuerdo entre las secretarías de educación pública y el gobierno del Estado. Entonces, la coordinación, Silvia Schmelkes en ese momento y el gobernador de Guerrero en esa época, que era Zeferino Torreblanca (...) La clave fue que son acuerdos muy feos, sucios, políticos, de conveniencia política, de corrupción y de todo. Entre los colegas, no estuvieron dispuestos a entrar a ese juego, el gobierno del Estado como siempre; ¿a ver cuántos son ustedes? Doce, quince, va a haber plaza para todos, pa' que la hacen de todos, pero es que no, porque nosotros somos un equipo académico nombrado, en ese sentido si hay un respaldo del pueblo, es decir, el origen sí parte por una alianza de pueblos, de cinco pueblos originarios de Guerrero, se hicieron tres congresos de educación intercultural regionales y se creó la Universidad y al grupo académico integrado por gente de

afuera de Guerrero, como nosotros, como Joaquín, académicos locales de Guerrero e indígenas, algunos maestros, otros no maestros, pero digamos que era lo que después se llamó el Colegio Académico de la UNISUR que era como el órgano importante, teníamos ese mandato, entonces pos, cuando fuimos a negociar con el gobierno, producto de eso, pues evidentemente nos fuimos porque en el congreso universitario salió que no iba a ver una sola sede, sino que iba a ver una sede por pueblo indígena, por región. Digamos que sí, ahí sí, aunque no se hablaba de autonomía, pero claramente, si este grupo al entrar a negociar con el gobierno, claramente trae las demandas de los pueblos, pero sí quiso negociar, cuando vio que no era factible, que esas demandas el gobierno no las quería cumplir, no le interesaba porque tenía doscientos millones, y tenían ya donde construir el edificio y todo, se acabó y se cerró la negociación, ellos crearon la Universidad oficial, entonces de este lado, se dijo bueno pues ¿Qué onda? Seguimos igual, Pues sí, entonces la Universidad siguió por la libre, de facto. Esta sería como la historia, luego sí había habido negociaciones con el gobierno y todo, pero de alguna manera le falta. La cosa es que ya cinco o seis años después es donde ya se empiezan a ver las diferencias dentro del equipo donde unos, pese a todas estas experiencias malas si quieren seguir dialogando con el gobierno, porque consideran que el reconocimiento de los títulos por parte del gobierno es fundamental, ese punto es clave, y otro grupo de colegas tenemos la idea más, pues más en el discurso zapatista de la autonomía, y la no relación con el gobierno y buscar otros modelos (Ent, 5).

Tal como las experiencias mencionadas, y que van avanzando hacia la construcción de una autonomía no solo educativa, sino en la búsqueda de instancias de autodeterminación, que no son homogéneas, sino más bien compuestas de conflictos internos y diferencias ideológicas. Al respecto uno de los actuales académicos de UNISUR, advierte también sobre esta situación y afirma “muchos de estos compañeros que desfalcaron la institución, tenían el pensamiento de que no teníamos que buscar el reconocimiento, y, sin embargo, ellos mismos eran becarios de CONACYT (Ent, 9).

Como podemos observar, los procesos de discusión y debate autonómico a nivel nacional, se manifestó de la misma manera al interior de UNISUR, y al no establecer estatutos

democráticos sobre el pluralismo ideológico (Máiz, 2008) como un valor político que debe ser construido entre todos, no de algunos por sobre otros, devino en la ruptura al interior del propio proyecto, ya alejado de sus principios constitutivos. Al respecto uno de los académicos colaboradores con la fundación y funcionamiento de UNISUR, advierte que:

Esta propuesta, lo que a mí me empieza a mostrar es que hay como una lógica que yo no estoy entendiendo ni compartiendo mucho, es que hay mucha buena onda mucha voluntad, pero hay también mucha apropiación de los que supuestamente sabemos de cómo se hacen las cosas. Quizás porque hay que tratar de hacer las cosas con rapidez, porque hay que enseñar, hay que avanzar en la definición de los programas o cartas descriptivas, como quieras llamarles, a los planes de estudios. Se están haciendo con una lógica de saberes ilustrados, una lógica de saber bancario, de saber disciplinario que a mí me empezó a cagar la onda y lo expresé. Y eso marcó una diferencia con la dinámica, que creo que respondía más a una urgencia política que a un proceso de acompañamiento social con la comunidad y por eso yo me desligué (Ent, 11).

Luego del quiebre interno y posterior continuidad del proyecto, aún existen principios que puedan darle una firmeza política al proyecto, más allá de los líderes históricos. Al respecto se afirma que:

No quiero tomar partido por una posición (sobre el quiebre en UNISUR), sino continuar en la lógica de seguir aportando a un proyecto que me parece alucinantemente disruptivo, provocador, pero con una serie de deficiencias que me parece se van a resolver (si es que se resuelven), solo si se vuelve al proyecto inicial que era mantener una vinculación continua, permanente con las comunidades (Ent, 11).

Tal como fue con el posicionamiento respecto de la interculturalidad, los posicionamientos sobre la autonomía también han estado en discordia y disenso, cuestión que tiene suma relevancia, dado que establece los principios políticos internos y externos del proyecto. Aunque se puede afirmar que ha existido una ambivalencia respecto de la práctica autónoma en UNISUR, es menester ratificar que siempre se va negociar por el

reconocimiento y por la asignación de recursos, entendiendo esto como un derecho de los pueblos a administrar y ejecutar su propia entidad educativa de manera autónoma. Por otro lado, se busca autonomía del Estado en términos pedagógicos y educativos, para continuar con la libertad de creación de sus propios planes y programas de estudios.

6.3.2 Autonomía educativa en la ULM

En esta misma línea se encuentra el proyecto educativo de la Universidad Libre Mapuche, con los procesos de vinculación y participación política que ha tenido el pueblo y sus dirigentes más emblemáticos, antes mencionados, y con la aparición de un proyecto político autonómico en manos del Consejo de Todas las Tierras en 1992, que provoca el surgimiento de variadas experiencias de organización autónomas pero vinculadas entre sí, es que se hace posible posicionar a la ULM al lado de todas estos procesos de movilización en el movimiento mapuche, y lucha indígena en Latinoamérica. Como vimos anteriormente, la discusión y reflexión sobre autonomía en el movimiento mapuche, viene desde hace treinta años, y aún se sigue pensando cómo poder obtenerla.

De esta manera se puede afirmar que existe una cierta continuidad en la configuración de la reflexión en torno a la autodeterminación y autonomía Mapuche, desde Ad Mapu, organización que defendía los derechos sobre los títulos de tierra comunitarios (títulos de merced) en la década de los ochenta, pasando por el *Aukiñ Wallmapu Ngulam* (Consejo de Todas las Tierras) organización sembradora de una ideología mapuche en 1992, para posteriormente recordar las propuestas de la Identidad Territorial Lafkenche, que surge para defender sus derechos a la pesca a raíz de la promulgación de la ley de pesca de 1991 en Chile, para finalmente rescatar la propuesta de control territorial de la Coordinadora Arauco Malleco de Comunidades en Conflicto CAM. Sin embargo, ninguna de estas propuestas ha sido igual a la anterior, es decir, todas tienen sus propias concepciones de acuerdo a los tiempos sociales en que existen y/o existieron, y a su ubicación geográfica.

La creación de la Universidad Libre Mapuche como proyecto educativo no estuvo exenta de polémicas internas, y también discusiones en torno a la demanda de la FEMA⁵³, vinculada

⁵³ Federación Mapuche de Estudiantes

al movimiento estudiantil chileno en el año 2011, de exigir la creación de una Universidad Mapuche de carácter público. Al respecto uno de los profesores de la ULM señala lo siguiente:

la petición de la FEMAE era pedirle una Universidad al Estado, lo que era problemático por muchas cuestiones, entre otras cuestiones porque el curriculum en Chile aún sigue muy centralizado, las direcciones políticas en el campo educativo sigue centralizado, es decir, si se instalaba una Universidad Mapuche en la Araucanía iba a venir con directrices desde Santiago, pero no solo solamente por eso, sino que como práctica política no se constituía una cuestión desde acá, desde los pueblos, desde el pueblo Mapuche en particular, no se construía autonomía, entonces nosotros decíamos sí podemos construir autonomía, o sí apostamos por autonomías territoriales y esos son los peñi que nosotros apoyamos y militamos por ellos también, no podemos estar por otro lado diciendo que la educación puede ser institucional, mientras que la recuperación territorial no, no tiene sentido. Por un lado es eso, pero por otro lado también veníamos viendo un tercer factor, primero un desarrollo ya de los talleres, segundo factor esta reflexión de la Universidad Mapuche solicitándole al Estado, el tercero que visualizábamos es que desde el mundo chileno, si existían experiencias de constitución de prácticas educativas autónomas, en el mismo sindicato que nos reuníamos con la Meli, está la Universidad abierta, unos chicos, unos compas universitarios también, compas, chilenos de izquierda, que también los locos construían educación alternativa con compromiso desde la izquierda no cierto, problematizando cuestiones que a ellos les interesaba, como el marxismo cosas así y nosotros decíamos: bueno, si ellos tienen el valor de identificarse como Universidad abierta en un espacio, muy precario como este sindicato, porque nosotros no lo podemos hacer” (Ent. 6)

Desde la perspectiva de la Universidad Libre Mapuche, como experiencia educativa, por el momento no existe la posibilidad de negociar con el Estado. La plataforma digital que tiene este proyecto en internet, se describe a sí misma es la siguiente manera:

La “Universidad Libre Mapuche” es un proyecto educativo de carácter autónomo, basado en un enfoque intercultural crítico, que apuesta a compartir perspectivas de

educación mapuche en diversos ámbitos (revitalización lingüística, historia crítica del pueblo mapuche, análisis de política contingente, entre otras materias), sobre la base de aportar a procesos de autoeducación, reflexión colectiva y la construcción cotidiana de un proyecto societal. Es una instancia de carácter abierto, no limitada por las formalidades de la educación superior y con el desafío de incluir a otros pueblos y también a las diversas realidades de la sociedad mapuche (Quiénes somos, www.ulmapuche.wordpress.com, 2015).

En este proyecto es fundamental su apertura hacia las diversas realidades de la sociedad mapuche y los otros pueblos, es decir, su concepción de autonomía no supone un espacio cercado y cerrado, sino más bien como señala Cornelius Castoriadis (1998), la autonomía no es un cerco, sino que es una apertura, apertura ontológica y posibilidad de sobrepasar el cerco de información, de conocimiento y de organización que caracteriza a los seres autoconstituyentes como heterónomos.

Esto supone una ruptura a la ingenua y algo estática interpretación sobre los pueblos indígenas como homogéneos, y también sus propuestas políticas. Los pueblos originarios al crear propuestas educativas propias, no solamente están enfocados a la formación de sujetos militantes en sus propios contextos de lucha frente a los estados, sino que también se cuestionan, se critican y se re-significan a sí mismos. En este sentido Baronnet (2013) y en diálogo con Castoriadis (1997), señala que:

Con el ejemplo educativo indígena se contribuye a demostrar que, tomando en cuenta que la autonomía no aparece invariablemente donde la heteronomía retrocede, las estrategias autonómicas de los pueblos indígenas ante la educación son complejas - a veces parecen contradictorias- en la medida que dependen del campo del poder y de su relación con la cultura originaria, así como de la politización de la identidades étnicas, y de la capacidad de movilizar varias formas de recursos internos y externos a las propias organizaciones sociales y a sus territorios (p. 133).

La ULM entiende la autonomía como un camino que se debe recorrer para la formación de intelectuales orgánicos, o nuevos *weichafe*⁵⁴ en el campo educativo, y que no debe esperar ni

⁵⁴ Palabra mapuche que se refiere al estratega de Guerra, también traducida como Guerrero.

demandar nada al Estado chileno, sino que buscar de manera estratégica una alianza en donde el pueblo mapuche siempre tenga la autonomía de decisión. Al respecto nuestro entrevistado señala que:

Es que ese es el camino, hoy día es ese camino, no podemos nosotros, mire si hablamos, aunque sea de trescientos años aquí el Estado no ha hecho nada, o sea es la única forma de, de revitalizarnos como pueblo es siendo autónomos, pero si al mismo tiempo usar una estrategia de poder aliarnos, pero sin que ellos tomen la manera, eso es lo que yo pienso (Ent, 2).

En el contexto de un país como Chile, donde no existen políticas para una educación pública y menos para una educación intercultural y/o indígena, la vía de la autonomía educativa se presenta como un camino muy interesante para recorrer, en términos de creación y construcción colectiva propia, sin embargo, no existe otra alternativa para hacerle frente al multiculturalismo estatal.

Tal como señala Burguete (2010), el paradigma de la autonomía está siempre en disputa con la ideología del multiculturalismo estatal, aunque no es al único al que se enfrenta. El paradigma autonómico de los pueblos indígenas también se ha enfrentado a otras ideologías como el marxismo ortodoxo, superando e imponiéndose al paradigma de lo popular homogéneo sin diversidad, como también la ruptura con el paradigma campesinista, de clase y etnia. Es por eso que se puede hablar de logros o triunfos de la autonomía indígena, ya que los movimientos etnopolíticos han triunfado y emergido en contextos de regímenes autoritarios y guerrillas como con los sandinistas en Nicaragua en 1987, y luego en Colombia en 1991.

Es por ello que el paradigma de la autonomía se presenta como un campo de aprendizaje continuo, y obliga la emergencia de las capacidades de creación, y de toma de decisiones en medio de contextos en donde las condiciones no sean favorables. Al respecto desde la ULM reflexionan.

Hay varias cosas de la autonomía que se pueden aprender. Para mí los valores de la autonomía, tienen que ver con la posibilidad de que los grupos puedan construir su propia experiencia “desde abajo”, eso me gusta mucho de la autonomía, como

experiencia, ahora que se mezcla con el concepto de autodeterminaciones, por un lado, más de derecho y bueno, a veces, es un orden de discusión que tiene que ver con los derechos de los pueblos, eso es bien interesante en un país como este porque tiene muchas complejidades, tiene mucha complejidad, existe el derecho inherente que un grupo quiera vivir por su cuenta, pero eso lo deciden los grupos, los pueblos, tiene que existir esa posibilidad de decidir, y eso es lo que ahora está vetado, tiene que existir esa posibilidad de decidir, ese es un valor importante en la autonomía (Ent, 4).

La autonomía en el movimiento mapuche y en la ULM, no solo ha significado tiempos de reflexión y discusión al respecto, sino que también ha provocado la necesidad de decidir y crear espacios que se adecuen a las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales propias. Lo autonómico ha ido ganando materialidad en diversos ámbitos de la vida social. En ese nivel, en la escala de los ciudadanos sencillos que viven en las comunidades rurales y urbanas, el derecho a la existencia alterna ha ganado legitimidad. Allí, “la autonomía como proceso, construye intersticios autonómicos, como espacios de libertad, de control territorial, de control cultural y de autogobierno” (Burguete, 2010: 80).

La autonomía educativa en la ULM, ha significado un espacio para desarrollar experiencias organizativas y de creación pedagógica, pero también como ejercicio de auto-gobierno a nivel micro. Se ha tenido que aprender a administrar las ideas y las diferentes trayectorias biográficas, por tanto, políticas, culturales, religiosas y geográficas, tanto de los integrantes como de los estudiantes que participan de los cursos, talleres, y foros que organiza la ULM.

La posibilidad de decidir por sí mismos que otorga la autonomía, es uno de los argumentos más potentes que se pueden exponer al respecto. La posibilidad de fortalecer lo propio sin permiso del Estado (González, 2002), como lo ha hecho el zapatismo en Chiapas, como la policía comunitaria en Guerrero, que se construyen “desde abajo”.

El multiculturalismo cuenta con el apoyo de entidades multilaterales como el Banco Mundial y el BID buscando sustituir el paradigma integracionista/ asimilacionista (Burguete, 2010: 85). Aunque la autonomía y el multiculturalismo surgen bajo el mismo tiempo histórico (DD. HH), no son equivalentes, sino se encuentran en disputa. No es casual que el

multiculturalismo haya tenido un rápido ascenso a las políticas de Estado de casi todos los países de América Latina. Este llegó con las reformas constitucionales, configurando algo así como un “multiculturalismo constitucional” (Clavero, 2002), que ante los reclamos de autodeterminación han otorgado “autonomías multiculturales”, limitadas a las lógicas de políticas culturales, y de descentralización.

México desde el año 2001 reconoce constitucionalmente a los pueblos indígenas, donde se garantiza su derecho a la libre determinación y autonomía, pero inmediatamente “después enumera un catálogo de derechos culturales en el que les da trato de minorías étnicas” (Burguete, 2010: 85). Chile en tanto, era uno de los últimos países en realizar una reforma constitucional que reconociera los derechos de los pueblos indígenas, pero para adecuarse a las políticas internacionales de reconocimiento de derechos indígenas, lo hizo alineándose al multiculturalismo, nulificando los reclamos de derechos a la autodeterminación del pueblo mapuche.

Teniendo en cuenta este antecedente, entendemos que la autogestión, y la autonomía educativa tanto para UNISUR y la ULM, es el único camino para continuar con el proyecto político de transformación social, y formación de sujetos. La negociación con los Estados enfrenta proyectos políticos antagonistas, por lo tanto, creemos que no se encontraran respuestas favorables, en cuanto recursos y/o reconocimientos si se quiere mantener la autonomía educativa, dado que el multiculturalismo estatal tiene por intención el control y administración de las minorías étnicas, y no respaldar proyectos que contribuyan a la autodeterminación de los pueblos.

Conclusiones

El ejercicio de analizar y dialogar históricamente con la génesis de dos proyectos educativos indígenas y autónomos es enriquecedor en función de contribuir a la consolidación de estos espacios de construcción colectiva, que emanan en y desde procesos de movimientos etnopolíticos, que en sí mismos son espacios educativos. De esta manera coincidimos con las propuestas analíticas de Raúl Zibechi (2007), y Lia Pinheiro (2015) que los movimientos etnopolíticos son sujetos políticos, educativos y pedagógicos (p. 59). Políticos en tanto tienen una demanda política educativa y cultural, que proyecta una lucha por la hegemonía.

Son sujetos pedagógicos por cuanto se sitúan en un espacio/territorio específico construyen una geopedagogía, que no es otra que una espacialidad social construida históricamente. Pedagógicos en primer lugar, por la multiplicidad de elementos que se aprehenden de experiencia política, es decir, como praxis político-educativa. En segundo lugar, su práctica educativa contiene un léxico particular y coherente con su contexto, productores de conocimiento desde sus propias “cosmovisiones” y medios sociales (rural y urbano). En lo que Pinheiro (2015) denomina la “re-territorialización de lo pedagógico”, es decir, los espacios de enseñanza-aprendizaje, se proyectan, también, a los espacios fuera del aula como, por ejemplo, la calle, la comunidad, el barrio, la marcha, la asamblea, el huerto, por nombrar algunos ejemplos. Desde esta actividad político-educativa surge un nuevo léxico y nuevas categorías de la lucha social y educativa, me refiero a conceptos como organicidad, comunalidad, colectividad, interculturalidad, autonomía, desarrollo sustentable.

Este análisis de proyectos educativos autónomos que surgen bajo el impulso de contextos de movimientos etnopolíticos, tanto su creación, como su quehacer pedagógico, administrativo, aporta de manera sustantiva a la investigación educativa y la educación intercultural. Estos procesos de construcción social, lejos de ser ejemplos o modelos terminados para otras experiencias, aportan elementos de creatividad pedagógica y didáctica, aunque tienen falencias que pueden ser corregidas a medida que los actores sean capaces de renovar sus propias prácticas en la mutación de los tiempos sociales. Uno de los elementos que este estudio nos aporta en términos de desafíos a lograr, es poder desarrollar un mejor sistema autogobierno y administración, en las nuevas instituciones educativas que construyen.

La experiencia de participación de un proyecto educativo genera una dinámica de inter-aprendizajes que se mantiene en un continuo fluir. Desde el proyecto de la Universidad Libre Mapuche se reconoce la necesidad de dialogar con otras experiencias educativas en Latinoamérica, para aprender y comprender tanto de las prácticas políticas como pedagógicas de este tipo de instancias. Por lo tanto, las reflexiones expuestas a continuación a modo de conclusiones para este trabajo, están lejos de concluir la discusión, sino más bien es un ejercicio de imaginación utópica que se realiza en conjunto con los integrantes del proyecto ULM.

A partir de lo expuesto en todo el documento, y tanto las preguntas, como los objetivos de investigación, en primer lugar, reconocemos la existencia de dos ámbitos de análisis en el surgimiento de este tipo proyectos educativos; un ámbito político y social, por lo tanto, estructural, y otro de interacciones y prácticas entre los sujetos.

En primer lugar, advertimos la presencia de un contexto social de movimiento etnopolítico que antecede al surgimiento de ambos proyectos educativos. Sin embargo, ambos proyectos no surgen como una propuesta o demanda del movimiento en sí, sino que surge a través del interés de ciertos actores militantes del movimiento involucrados en el ámbito educativo, como también de redes entre actores y organizaciones indígenas, con académicos e instituciones del sistema educativo oficial. Esta afirmación corrige en cierta medida, la idealización de los proyectos “desde abajo”, sino que surgen más bien redes entre actores militantes. Cada proyecto educativo autónomo implica una propuesta distinta, y en cierta medida antagónica, a la propuesta educativa del multiculturalismo estatal, tanto de México como de Chile.

En este sentido, la apropiación del ámbito de educativo por ciertos grupos y redes entre actores indígenas y académicos militantes, desarrolla un rol político para la descolonización de lo que ha sido impartido como conocimiento universal, y que desplaza a los conocimientos y saberes propios de los pueblos originarios como señalan los autores mencionados. Por tanto, los objetivos políticos explícitos de ambos proyectos apuntan hacia la transformación social mediante el desarrollo de una conciencia crítica de sus historias, identidades y realidades propias.

Para alcanzar estos objetivos se despliegan estrategias político-pedagógicas basadas en el desarrollo y aplicación del paradigma intercultural crítico, en cuanto a diseños curriculares como la práctica docente en aula, como también la decisión política de funcionamiento autónomo paralelo al Estado. No obstante, en cuanto a las estrategias político-pedagógicas, mantienen una característica ambivalente, en cuanto a lo discursivo/estratégico y lo educativo/formativo.

El discurso intercultural se ha utilizado constantemente de manera más instrumental en instancias de diálogo y negociación frente a las entidades estatales, que, al desarrollo de una propuesta o creación de un punto de comunicación intercultural crítico entre actores locales, estudiantes y académicos. Ciertamente, se reconoce el desarrollo de una reflexión en función de crear una condición, y punto de comunicación intercultural real y concreta. Sin embargo, este propósito continúa siendo un objetivo a lograr, en el cual se debe continuar educando y reflexionando en función de que la diversidad cultural deje de ser vista como un problema y se aprehendida como una condición humana. A partir de ahí, se pueden establecer metas contribuyan a este proceso des-colonizador, metas que se pueden lograr a mediano y largo plazo.

El discurso autonómico se manifiesta en distintos grados en ambos casos, aunque se ejerce de facto en los proyectos. En cuanto a UNISUR la autonomía ha sido desarrollada como un proceso de creación y diseño de un modelo educativo independiente del gobierno del Estado, aunque con la constante y permanente demanda de reconocimiento al Estado, amparados desde la perspectiva de los derechos educativos de los pueblos. Sin embargo, también ha operado de una manera autónoma en términos políticos, sin establecer un modelo de funcionamiento institucional vinculado a las comunidades que dicen representar y obedecer. Todas las decisiones políticas al interior de la institución recaen en individuos que detentan cierta legitimidad (recurso de poder) que le otorga la participación y la antigüedad en el proyecto (López, 2009: 47), junto a otras personalidades que detentan cierta influencia comunitaria.

Creemos que la participación y aportación de académicos foráneos a los pueblos, puede resultar de gran aportación a los procesos de organización que generan los movimientos etnopolíticos, como un proyecto educativo. Sin embargo, es necesario establecer una

estructura gobierno interno que permita que los protagonistas del proyecto sean todos los actores, especialmente los estudiantes en compañía de los individuos que ofician como profesores o académicos, sumado al respaldo del movimiento, o comunidades que participen del proceso, y no que sobresalgan ciertos actores por sobre otros.

El desarrollo de un proyecto como UNISUR en un contexto como el Estado de Guerrero, merece ser observado y admirado en función de rescatar experiencias políticas y pedagógicas del proceso. Desde la ULM, se reconoce que ciertamente este tipo de diálogo reflexivo con otras experiencias, no permite la posibilidad de movilizarse de manera radical o gradual en los ámbitos específicos analizados, no obstante, existe una conciencia clara que el ejercicio dialógico permite una apertura hacia una reflexión crítica en muchos ámbitos, especialmente en el ámbito educativo.

La educación en general, sea sobre la lengua, sobre historia, o lo que sea, son espacios reflexivos que logran un impacto muy alto, dependiendo del proyecto, pero si tenemos un proyecto con una idea clara que se expone y propone, los que buscan ese espacio, que no está amparado en base a las leyes del mercado, que es un espacio que no ofrece una mercancía, sino reflexión, pensamiento y una posibilidad de tener una capacidad crítica más desarrollada sobre sus propias identidades y sobre su propio pueblo, y si es posible sobre la historia y lo que quiere hacer. Eso genera procesos de organización, de interés y de sensibilidad que tiene un impacto incluso igual o mayor a una movilización de carácter más confrontacional, tiene un impacto que no es fácil de medir, pero por lo que hemos visto en terreno es grande (Ent, 6 II).

Estas instancias no son comunes al interior de los pueblos, ya que muchos de los jóvenes indígenas no tienen la posibilidad de pensarse a sí mismos como indígenas, incluso dentro de sus propias comunidades y pueblos, ya sea por su condición identitaria (aspecto conflictivo) o trayectoria de vida, que, aunque pueda ser muy diferente a la de todos los demás, está dentro de la historia de los pueblos. La posibilidad de crear espacios abiertos y críticos desafía, también, a otras instancias que tienen un carácter más esencialista e incluso etnonacionalista.

Desde la ULM se observa con destacado interés las experiencias de proyectos como UNISUR, quienes han logrado tener varios años de continuidad como institución educativa,

que, en un margen de autogestión, han logrado poseer varias sedes físicas, cuestión que para la ULM es una aspiración permanente. Sin embargo, se reconoce la necesidad de poder desarrollar una cohesión e institucionalidad interna que permita dar un paso mayor en la ejecución y funcionamiento del proyecto, ya que, lograr obtener un espacio físico propio significa “pasar de una iniciativa pequeña, precaria, a una mayor, es un gran salto y si no están las bases sólidas puede ser peligroso” (Ent, 6 II).

No obstante, obtener un espacio propio en un país como Chile, con las políticas educativas y multiculturales, implica una decisión estratégica en medio de un contexto en tensión. Por un lado, se podría constituir como una universidad privada, ya que muchas de esas universidades comenzaron estableciéndose como centros de estudios, pero es un modelo que actualmente es muy cuestionado y criticado en Chile, primero; por la calidad educativa que ofrecen, y segundo; las prácticas lucrativas que ejecutan esas instituciones. Por otro lado, pensar la ULM como una más de las instituciones educativas públicas, también es conflictivo, ya que éstas representan una extensión de la burocracia estatal en el ámbito educativo, los cuales son espacios de control de los agentes estatales y que son disputados por una capa burocrática indígena que podría entorpecer todo el proceso. Esto no quita que, en el ejercicio de imaginación utópica y desarrollo de los proyectos, puedan florecer otras opciones que expresen una madurez política en proceso de organización y autogobierno de las entidades, y la creatividad pedagógica y didáctica de los contenidos, que hasta el momento en Chile no han emergido.

En este caso existe claramente la tensión entre lo privado y lo público, que, para la Universidad Libre Mapuche, su propuesta educativa debiese ser gratuita y abierta al público, sin embargo, la administración de un proyecto de esta magnitud, es la gran interrogante. En la experiencia de UNISUR, la poco desarrollada administración e institucionalidad interna, dio lugar a relaciones de poder y espacios de disputa jerárquica que condujeron a un quiebre tan agudo, que dejó al proyecto al borde de la desaparición. La posibilidad de crear un proyecto educativo diferente al modelo tradicional es un desafío permanente para este tipo de iniciativas, y la posibilidad de diálogo entre los procesos, ayuda en la reflexión para encontrar ciertos destellos de respuesta a aquello diferente que se pretende construir.

La autonomía educativa en la ULM, es una decisión que siempre se está evaluando, dadas las diferentes realidades que se enfrentan los estudiantes, y la posibilidad de establecer las alianzas estratégicas con instituciones educativas formales, siempre es un elemento a considerar, aunque hasta el momento no se ha optado por ninguna.

Por otro lado, la ULM en su autonomía es un proyecto que no cuenta con apoyo comunitario, sino que funciona a la voluntad de sujetos que le interesa la educación y la reflexión, pero como sus miembros son migrantes residentes en un espacio urbano, no de comunidad, no existe la condición que obligue a buscar el respaldo de alguien, cuestión que trae consigo el tema de la representatividad, es decir, consultarle a alguien si se puede hacer o no alguna actividad. Esta situación otorga márgenes de operatividad, pero también una cierta sensación de vacío, en términos de obtener legitimidad a nivel de pueblo. No obstante, el hecho de que la mayoría de los miembros de la ULM son mapuche, y que todos son militantes del movimiento mapuche, concede la convicción que un espacio de esta magnitud se legitima a través del trabajo, y a no a través de la solicitud de permisos.

Este es otro punto conflictivo, ya que, al no existir una estructura organizacional interna, que pudiera ser comunitaria, intercultural, comunal, o de la manera que se pudiera denominar, la construcción de legitimidades internas queda en manos de la cantidad de trabajo aportado al proyecto. Esta cuestión es conflictiva porque las labores propias de un proyecto educativo, siempre van a requerir un cierto grado de tecnocracia, para una traducción de textos, por ejemplo, o la elaboración de un proyecto social para conseguir recursos. Por lo tanto, la no asignación de labores o trabajos, hace que el trabajo quede en manos de los tecnócratas que participan del proyecto, lo que conlleva a la posibilidad de que la legitimidad interna se dispute a través de una medición de trabajos y labores, que no son distribuidas de manera equitativa, de ahí surgen los caudillismos, caciquismos al interior de estos proyectos.

Este aspecto es relevante en el marco del movimiento mapuche, ya que el intento por crear iniciativas autónomas de educación, proviene desde más de 30 años en los inicios del movimiento mapuche. Muchos de los estudiantes mapuche, “vinculados al ámbito de la educación y algunos militantes de UGEI⁵⁵ desarrollaron programas y planes curriculares, que

⁵⁵ Unión de Jóvenes y Estudiantes Indígenas UGEI, organización que existió en Santiago de Chile entre los años 1990 y 1993.

por diversos motivos no se llegaron a concretar” (Ent, 12), estos planes ya imaginaban una educación propia para, y desde los mapuche.

En el caso del movimiento mapuche, la idea de construir espacios educativos, sean universidades o escuelas, no es exclusiva de algunos actores. La ULM es una más de las distintas instancias que han surgido desde el contexto de movimiento⁵⁶, en un principio desde una de las organizaciones más emblemáticas de Santiago como la Meli Wixan Mapu, y luego hermanándose con proyectos como el equipo Kom Kim. Es por ello que la premisa de que la ULM no necesita validación de algunas comunidades u organizaciones, tiene sentido, entendiendo que todas las instancias educativas que puedan emerger en función de aportar al movimiento, es bien aceptada.

Finalmente, la creación de un proyecto educativo autónomo supone el ejercicio de autogobierno. La gramática y el lugar de enunciación del movimiento mapuche y de los movimientos etnopolíticos en general, ha sido desde una posición de subalternidad, y desde el lugar de los vencidos. Sin embargo, la creación de un proyecto educativo que se enmarca en un proyecto de transformación social que proponen los movimientos etnopolíticos, y en el caso mapuche en función de contribuir hacia la autodeterminación política del pueblo, “implica la posibilidad de que en algún momento de la historia se obtenga el triunfo político, es decir, alcanzar la autodeterminación política y gobernar” (Ent, 6 II).

Es por ello que la creación de un proyecto educativo no implica únicamente, el desarrollo de modelos educativos y pedagógicos, aunque somos partidarios que existen cada vez más de estos proyectos, como ya hemos afirmado en este trabajo, el movimiento etnopolítico en sí mismo constituye un espacio educativo y pedagógico. También y, sobre todo, implica el desarrollo de capacidades de autogobierno y autoadministración. Por lo tanto, la apropiación del ámbito educativo en los pueblos en lucha por la autodeterminación, es un proyecto político integral, que implica crear espacios de comunicación intercultural en virtud de forjar y promover relaciones de respeto en la diferencia, aún en espacios de conflicto y tensión, como también desarrollar capacidades de *buen gobierno*.

⁵⁶ Un intento de escuelita autónoma mapuche Petu Mongeleñ se registra en Lleu-Lleu, VIII región, a fines del año 2010, es uno más de los proyectos educativos autónomos que surgen desde el movimiento mapuche.

De esta manera se manifiestan los discursos de autonomía en la Universidad Libre Mapuche, no avocados hacia una autonomía educativa solamente, sino que proyectados hacia un horizonte de autodeterminación política. Este objetivo, se intenta poner en práctica desde los pequeños ámbitos de interacción y relaciones entre personas, diluyendo poco a poco las relaciones de poder entre individuos y entre pueblos, hasta, también, desarrollar diseños de auto-micro-gobierno que permitan la sustentabilidad de los proyectos en el tiempo.

Todos estos puntos fueron reflexionados en conjunto con los miembros de la Universidad Libre Mapuche, cuestión que no quiere decir que estas conversaciones permitieron tomar decisiones de acción radical o gradual sobre los desafíos que tiene el proyecto, sino como un ejercicio de imaginación utópica con alto sentido de realidad.

Bibliografía

- Aguilera, Alí (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, Enrique (2013) *Escuela, interculturalidad y multiculturalismo. Construyendo una propuesta de Universidad Libre Mapuche*. Coloquio descolonización e interculturalidad: Perspectivas y experiencias mapuche en educación. En Revista Rufián, N° 14. Chile.
- Antileo, Enrique (2013) *Políticas indígenas, multiculturalismo y el enfoque estatal indígena urbano*. Historia mapuche: Perspectivas para (Re) pensar la Autodeterminación. En revista de historia social y de las mentalidades. Vol. 17, N° 1. Departamento de Historia, Universidad Santiago de Chile.
- Areal, Soledad y María F. Terzibachian (2012) *La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina*. Revista mexicana de investigación educativa. Vol. 17, N° 53. Pp. 513 – 532.
- Bajtín, Mijail (1999) *Estética de la creación verbal*, trad. de Tatiana Bubnova, México, Siglo XXI, 396 pp.
- Barabas, Alicia (2005) *Movimientos indígenas y etnografía: un Balance del Siglo XX*, en Encuentro de voces. La etnografía de México en el siglo XX, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.
- Baronnet, Bruno y Nadege Mazars (2010) *Los pueblos indígenas de Colombia frente a los servicios públicos de salud y educación: las experiencias de gestión propia de la política social*. En ¿Desarrollo con identidad? Gobernanza económica indígena. Siete estudios de caso. Lima, IFEA, FLACSO, CEMCA, pp. 121-183.
- Baronnet, Bruno (2012). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: AbyaYala.

- Baronnet, Bruno & Medina, Patricia (2013). *Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia*. Multiculturalismo y educación 2002 – 2011. Estado del conocimiento. México, D-F: ANUIES. 2013.
- Baronnet, Bruno (2013) *Movimientos sociales y Educación indígena en América Latina*.
- Bartra, Armando (1998) *Guerrero: un modelo para armar*. En revista Trace N° 33 Guerrero en movimiento. Centro de estudios mexicanos y centroamericanos. CEMCA.
- Batalla, Guillermo Bonfil (2013) *México Profundo. Una civilización negada*. De bolsillo editorial. México.
- Bengoa, José (2000) *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile. Fondo de cultura económica.
- Bengoa, José (1999) *Historia de un Conflicto*. Santiago de Chile. Grijalbo.
- Berger, Peter, Luckmann, Thomas (2001), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu editores.
- Berrío, Ayder (2006) *La perspectiva de los nuevos movimientos sociales en las obras de Sidney Tarrow, Alain Touraine, y Alberto Melucci*. Estudios Políticos N° 29, Medellín, Colombia. Pp. 219 – 236.
- Bertely, María (2011) *Educación superior intercultural*. En *Perfiles Educativos*, vol. 33, enero, pp.66-77.
- Bertely, María (Coord.) (2012) *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México, español. Pp, 222.
- Bertely, María et al (2015) *Autonomía, territorio y educación intercultural*. Actores locales y experiencias comunitarias latinoamericanas. En revista Desacatos. N° 48. Pp. 6 – 11. México.

- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1977) “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica”, en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona
- Bourdieu, Pierre (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Por Pierre Bourdieu. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, Pierre, Wacquant, Loïc (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Editorial Grijalbo. Mexico D.F.
- Brito, Zaylín (2008) *Educación Popular, Cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. En, Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. CLACSO. Buenos Aires.
- Burguete, Araceli (2010) *Autonomía: la emergencia de un nuevo paradigma en las luchas por la descolonización en América Latina*. En: La Autonomía a debate, autogobierno indígena y Estado plurinacional en América Latina. Ediciones FLACSO, Ecuador.
- Caniuqueo, Sergio (2006) *Siglo XX en el Gulumapu*. De la fragmentación en el Gulumapu a la unidad nacional Mapuche. En S.C Pablo Marimán, *Escucha Winka* (Pág. 129 - 217) Santiago. LOM ediciones.
- Casillas, Lourdes y Santini, Laura (2006) *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México, SEP. CGEIB.
- Castillo, Elizabeth y Rojas, Axel (2005) *Educación a los otros*. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Popayán, Universidad del Cauca.
- Castoriadis, Cornelius (1997) *Un mundo fragmentado*. Encrucijadas del laberinto III. Buenos Aires. Altamira.
- Castoriadis, Cornelius (1998). *La cuestión de la autonomía social e individual*. Texto aparecido contra el poder. 2 de junio de 1998, Madrid.
- Clavero, Bartolomé (2002) *Multiculturalismo constitucional, con perdón, de veras y en frío*. Revista Internacional de los Estudios Vascos 47 N° 1: 35-62.

- Curin, Felipe (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 y al Título de sociólogo. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago de Chile.
- Curivil, Felipe (2006). *Asociatividad mapuche en espacio urbano. Santiago 1940-1970*. Informe final para seminario de grado, para obtener el grado de licenciado en historia. Facultad de filosofía y humanidades, departamento de ciencias históricas.
- Clavero, Bartolomé (2002) *Multiculturalismo constitucional, con perdón, de veras y en frío*. Revista Internacional de los Estudios Vascos N° 47. Pp. 35-62.
- Daniels, H. (2003). “Pedagogía y mediación” en *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós. Pp. 15-51.
- Dávalos, Pablo (Comp.) (2005) *Pueblos indígenas, Estado y Democracia. Movimientos indígenas en América Latina: el derecho a la Palabra*. CLACSO, Buenos Aires, 2005.
- Díaz Polanco, Héctor (1988) *La cuestión étnico nacional*. México: Fontamara.
- Dietz, Gunther & Mateos, Laura (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, Gunther (2011) *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*. Revista de antropología Iberoamericana.
- Dietz, Gunther (1999) *La Comunidad Purhépecha es Nuestra Fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*. Ediciones Abya-Yala
- Dietz, Gunther, Laura Mateos, Yolanda Jiménez & Guadalupe Mendoza (2009) *Estudios interculturales: Una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana*. Sociedad y Discurso 16: 57-67
- Domínguez, Anna (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.
- Duran, Gustavo (2014) *Agua y pobreza en Santiago de Chile. Impacto de la privatización en la emergencia de nuevas formas de exclusión urbana*. En Hidalgo, Rodrigo & Janoschka, Michael ed. (2014) *La ciudad neoliberal. Gentrificación y exclusión en Santiago de Chile, Buenos Aires, Ciudad de México y Madrid*. Universidad Católica de Chile.
- Durkheim, Emile. 1993. “Las bases sociales de la educación”, en *Escritos selectos. Introducción y selección de Anthony Giddens*, Buenos Aires: Nueva Visión, pp.201-215.
- Dussel, Enrique (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En libro *la Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Ema, José Enrique (2004) *Del sujeto a la agencia (a través de lo político)*. Athenea Digital, Revista de pensamiento e investigación social. N° 6. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional, (2013) *Ellos y nosotros. A través de los subcomandantes Marcos y Moisés*. Equipo de apoyo de la comisión VI del EZLN. México 2013.
- Flores Félix, José Joaquín y Méndez Bahena, Alfredo (2008) “*Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México)*” en *OSAL* (Buenos Aires: CLACSO) Año VIII, N° 23, abril.
- Flores, José Joaquín (2007) *Reinventando la Democracia. El sistema de la Policía comunitaria y las luchas indias en el estado de Guerrero, México*. Plaza y Valdés / el Colegio de Guerrero, A.C.

- Flores, José Joaquín (2009) *Las luchas indias y sus intelectuales*. Veredas, revista del pensamiento sociológico. UAM-XOCHIMILCO, México. Pág. 193-213.
- Freire, Paulo (2005) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.
- Gasché, Jorge (2008) *La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas*. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En María Bertely, Jorge Gasché y R. Podestá, *Educando en la diversidad*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- García Linera, Álvaro (2007) *El desencuentro de dos razones revolucionarias: indianismo y marxismo*. Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano, N° 3, diciembre, CLACSO.
- García Linera, Álvaro (2010) (coord.) *Sociología de los movimientos sociales en Bolivia. Estructuras de movilización, repertorios culturales y acción política*. Plural editores, 4ta edición. Bolivia.
- Garretón, Manuel (2007) *Matriz sociopolítica y desarrollo socioeconómico en Chile. Santiago de Chile*. Disponible en: <http://www.manuelantoniogarreton.cl/documentos/artespanolmatrizippg.pdf> [12 de mayo de 2015].
- Giddens, Anthony (1984). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires. Amorrurtu.
- Gómez Lara, Horacio (2011) *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. México: Juan Pablos/UNICACH.
- González Apodaca, Erica E. (2009) *Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas*. En *CPU-e: Revista de Investigación Educativa*, núm. 9, julio-diciembre.
- González Apodaca, Erica y Rojas Cortés, Angélica (2013) *Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena*. En *Multiculturalismo y Educación, 2002 – 2011*. Colección Estados del Conocimiento. México.

- González, Carlos (2005) *El Congreso Nacional Indígena. Un espacio de encuentro y unidad*. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2005/10/17>. [marzo de 2016].
- González Casanova, Pablo 1987 (1969) *Sociología de la explotación*. México DF: Siglo XXI.
- González Casanova, Pablo (2006). *Colonialismo interno. Una redefinición. Sociología de la explotación*. Buenos Aires: CLACSO 2006.
- González, Miguel (2002) *Autonomías territoriales con permiso y sin permiso del Estado: Análisis comparativo de los procesos autonómicos de Chiapas y Nicaragua*. Antropología Americana. Pp. 211 – 226 (enero – diciembre).
- González, Raquel & Ramos, Paulina (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.
- Gramsci, Antonio (1975) *Cuadernos de la cárcel. Los intelectuales y la organización de la cultura*. Juan Pablos Editor, S. A. México, D.F.
- Gutiérrez Chong, Natividad (2003) *La autonomía y resolución de conflictos étnicos: los acuerdos de San Andrés Larráinzar*. Nueva Antropología, vol. XIX, N° 63. Pp 11 – 39. Asociación Nueva Antropología. México, Distrito Federal.
- Gutiérrez Chong, Natividad (coord.) (2013) *Etnicidad y conflicto en las Américas. Volumen I territorios y reconocimiento constitucional*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México.
- Gutiérrez Chong, Natividad (coord.) (2013) *Etnicidad y conflicto en las Américas. Volumen II Violencia y activismo político*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México.
- Hale, Charles (2005) *El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del “indio permitido”*. Memoria del Congreso Internacional de MINUGUA

- “Construyendo la pa: Guatemala desde un enfoque comparado”. Ciudad de Guatemala. Fundación Propaz. Pp 51 – 66.
- Hall, S. (2010 [2000] *Identidad cultural y diáspora*. La cuestión multicultural. En S. Hall, E. Restrepo, C. Walsh, & V. Vich (Edits.). Pp 349-362. Instituto de Estudios Sociales y Culturales; Universidad Andina Simón Bolívar; Instituto de Estudios peruanos.
- Hernández, Silvestre Manuel (2011) *Dialogismo y alteridad en Bajtín*. Contribuciones desde Coatepec. N° 21 pp. 11 – 32 Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- Hernández, Milton (2012) *Historia contemporánea del movimiento indígena en la Sierra Norte de Puebla*. Ediciones Navarra. México D.F. Pp. 120-131.
- Hidalgo, Rodrigo & Janoschka, Michael ed. (2014) *La ciudad neoliberal*. Gentrificación y exclusión en Santiago de Chile, Buenos Aires, Ciudad de México y Madrid. Universidad Católica de Chile.
- Holloway, Jhon (1997) *La revuelta de la dignidad*. Chiapas, N° 3. México.
- Huinca, Gerson (2013) *Reseña José Marimán: Autodeterminación. Ideas políticas mapuche en los albores del siglo XXI*. En: Historias Mapuche: Perspectivas para (re) pensar la Autodeterminación. Revista de Historia Social y las mentalidades, Vol. 17, N° 1. USACH.
- Imilan, Walter, Álvarez Valentina (2008). *El Pan Mapuche*. Un acercamiento a la migración mapuche en la ciudad de Santiago. Revista Austral de Ciencias Sociales.
- Jeria, M. B., Meléndez, P. Q., Baraona, R. E., & Hernández, A. M. (2008) *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Editado por el Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas Primera edición, Santiago de Chile, octubre de 2008.
- Le Bot, Yvon (2013) *La gran revuelta indígena*. México D.F. Editorial Océano.

Ley número 701 de reconocimiento, derechos y cultura de los pueblos y comunidades indígenas del Estado de Guerrero. Disponible en <http://www.guerrero.gob.mx/consejeriajuridica> [abril de 2016].

Lomnitz, Larissa (1989) *Cómo sobreviven los marginados*. Siglo veinte uno editores. 10ª edición. México D.F

López, Luis Enrique. 2009. “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal”. En: Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: PROEIB, Plural editores, pp. 129---220.

López, Enrique & Küper, Wolfgang (1999) “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*.

López, Norma (2009) *Apuestas de educación superior intercultural en la costa montaña 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, D.F.

López y Rivas, Gilberto (2014) *La democracia como proyecto, proceso y método y Conclusiones a manera de tesis*. En: López y Rivas, Gilberto, *Autonomía de los pueblos indios y zapatismo en México*. México. Ocean Sur, pp. 161 – 186.

Lucas, Sabino (2013). *La Universidad Mapuche Intercultural (e Itinerante). Hacia un proyecto de descolonización en Patagonia Presentación para el Panel 14: “Etnicidad raza y procesos educativos.”*—ERIP, LASA Oaxaca, México, 24 de octubre 2013.

Máiz, Ramón (2008) *XI tesis para una teoría política de la autonomía*. En Gutiérrez Chong, Natividad (Coord.). *Estados y autonomías en democracias contemporáneas: Bolivia, Ecuador, España, México*. UNAM/ Plaza y Valdés, pp. 17 – 44.

Mato, Daniel (2007) *Valoración de la diversidad y diálogos de saberes para la construcción de sociedades más gratificantes: una mirada desde América Latina. Puntos de Vista III (12): 27-46*.

- Mato, Daniel (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos*. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 13-74.
- Mato, Daniel (2011) *Universidades indígenas de América Latina; logros, problemas y desafíos*. Revista Andaluza de antropología. N° 1. Antropologías del Sur. Pp, 63-85.
- Mateos, Laura (2011) *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Ediciones Abya- Yala. Ecuador.
- Mateos, Laura & Dietz, Gunther (2015) *¿qué de intercultural tiene la “universidad intercultural”? Del debate político-pedagógico a un estudio del caso veracruzano*. Revista Relaciones. N° 141. Pp. 13 – 45.
- Maldonado, Benjamín (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. México: CSEIIO.
- Mariano, Héctor (2013) *Interculturalidad, lengua mapuche y juventud en Santiago*. Coloquio descolonización e interculturalidad: Perspectivas y experiencias mapuche de educación. En Revista Rufián, N° 14. Chile.
- Martínez, Christian (2004). *Los desafíos del movimiento mapuche. Política étnica, redes y Proyecto alternativo, 1967-1995*, México, El Colegio de México, tesis de doctorado.
- Martínez, Christian (2009). *Transición a la democracia, militancia y proyecto étnico*. La fundación de la organización mapuche Consejo de todas las tierras (1978-1990). México, El Colegio de México, Revista Estudios Sociológicos.
- Marimán, José (2012) *Autodeterminación. Ideas políticas Mapuche en el albor del siglo XXI*. Santiago de Chile. Ediciones LOM.

- Melucci, Alberto (2002) *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El colegio de México, centro de estudios sociológicos. México
- Mills, Wright C. (1963) *The Problem of Industrial Development*, en Horowitz, Irving L. (ed.) *Power, Politics and People. The Collected Essays of C. Wright Mills* (New York: Oxford University Press).
- Monitoreo de los derechos de los pueblos indígenas y tribales a través de los Convenios de la OIT: una recopilación de los comentarios de los órganos de control de la OIT2009-2010 / Organización Internacional del Trabajo. - Ginebra: OIT, 2010
- Mora, Eloísa (2014) *La lucha ecosocial contra la minería en la montaña de Guerrero: Defendiendo el territorio en tiempos de despojo*. Tesis para obtener el grado de Maestra en ciencias. Universidad Autónoma de Chapingo. México
- Morin, Edgar. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO
- Núñez, Kathia (2011) *De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región Ch'ol*. En *Luchas muy Otras, Zapatismo en las comunidades indígenas de Chiapas*. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Osorio, Jorge (2015) *Desafíos y memorias de la educación popular en Chile*. Revista Decisio. N° 40. CREFAL. México.
- Pairican, Fernando (2012) *Sembrando ideología. El awkñ Wallmapu ngulam en la transición de Aylwin (1900-1994)*.
- Pairican, Fernando y Álvarez, Rolando (2011). "La Nueva Guerra de Arauco: La Coordinadora Arauco-Malleco y los nuevos movimientos de resistencia Mapuche en el Chile de la Concertación (1997-2009)". Artículo en Modonesi y Rebón (coord.) *Una década den movimiento. Luchas populares en América Latina en el amanecer del siglo XXI*. Ediciones CLACSO, 2011.

- Pairican, Fernando (2013) *Rebelión en Wallmapu. Antecedentes de un levantamiento indígena en el Chile actual. Rebelión en Wallmapu. Resistencia del pueblo nación Mapuche*. Santiago de Chile: editorial aun creemos en los sueños, 10-15 impreso.
- Patzi, Félix (2009) *Sistema comunal. Una propuesta alternativa al sistema liberal*. La Paz: Ediciones La Vicuña.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2009) *¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones*. En Laura Valladares, Maya Lorena Pérez Ruiz y Margarita Zárate Vidal (coord.) *Estados plurales. El reto de la diversidad y la diferencia*. México: UAM-Iztapalapa, pp. 199-228.
- Pinheiro, Lia (2015) *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política Los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F.
- Quijano, Aníbal (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En libro la Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000 p. 246.
- Quijano, Aníbal (1970) *Redefinición de la dependencia y proceso de marginalización en América Latina*”, CEPAL, mimeografiado. 1970.
- Radovich, Juan Carlos (2014) *Política indígena y movimientos etnopolíticos en la Argentina contemporánea. Una aproximación desde la Antropología social*. Revista Antropologías del Sur, N° 1, Pp. 133- 145.
- Rancière, Jacques (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, Laertes, p. 5-27
- Rancière, Jacques (2008). *El espectador emancipado*. Ellago Ediciones.
- Rivera, Cusicanqui Silvia (2004) *Metáforas y retóricas en el levantamiento de octubre*. Bolivian studies Journal/Revista E, Vol.4, Issue 1.

- Rivera, Cusicanqui Silvia (2010) *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. Primera edición. Editorial Piedra rota. La Paz, Bolivia.
- Rockwell, Elsie (2011) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. 1ra reimpresión, Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Rockwell, Elsie. (1997) *La dinámica cultural en la escuela*, en Amelia Álvarez (coord.) *Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rodríguez, Carlos (2007) *Territorio y movimiento social. Apuntes sobre la construcción sociocultural de la región oriente de la Costa Chica*. Mundialización y diversidad cultural: Territorio, identidad y poder en el medio rural mexicano. México D.F. UAM-X. CSH.
- Rojas, Angélica y González-Apodaca, Erica (2016) *El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México*. Revista Liminar, estudios sociales y humanísticos, XVI. N° 1 enero-junio 2016, México. Pp 73-91.
- Saavedra P., Alejandro (2002). *Los mapuches en la sociedad chilena actual*. (Santiago: LOM Ediciones; Universidad Austral).
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, v. 24, p. 30-39.
- Salazar, Gabriel (2012), *Movimientos sociales en Chile. Trayectoria histórica y trayectoria política*. Uqbar editores, Santiago de Chile.
- Salazar, Ana María (2010) *El movimiento etnopolítico de la comunidad de pueblos originarios del municipio de Tepoztlán, turismo y riesgos medioambientales. Un caso de ciudadanía cultural*. Revista Nuevas tendencias en Antropología. N° 1, Pp. 186- 198. México.
- Salazar, Othón (2008) *Una vida de congruencia en el normalismo y en la lucha social*
<http://www.jornada.unam.mx/2008/12/06/>

- Sandoval, Eduardo (2013) *Educaciones Interculturales en México*. Estudios sociológicos editora, Buenos Aires, Argentina.
- Santos, Boaventura De Sousa (2006) *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, Humberto; Méndez, Alfredo (2007) *El paradigma de la interculturalidad y la importancia de la educación*. Voces del desarrollo.
- Santos, Milton (1986) *Espacio y método*. Revista Geocrítica de la Universidad de Barcelona. N° 65. España. Barcelona.
- Sieder, Rachel, ed. (2002) *Multiculturalism in Latin America. Indigenous Rights, Diversity and Democracy*. Londres: Palgrave-Macmillan.
- Sierra, Z. (2010). Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación a la investigación colaborativa intercultural. *Perspectiva*, v. 28, n. 1, p. 157-190
- Stavenhagen, Rodolfo (1979) *Sociología y subdesarrollo*. Editorial Nuestro Tiempo S.A. México, D.F.
- Stavenhagen, Rodolfo (1963) *Clases, colonialismo y aculturación. Ensayo sobre un sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica en América Latina*. Revista del Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales (Río de Janeiro) Año VI, N° 4, octubre-diciembre.
- Stavenhagen, Rodolfo (2000) *Conflictos étnicos y Estados nacional*. México, siglo XXI editores.
- Tarrow, Sidney (1997) *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid, Alianza.
- Theodore, Nick, Peck, Jamie & Brenner, Neil (2009) *Urbanismo neoliberal: la ciudad y el imperio de los mercados*. Temas sociales N° 66. Santiago de Chile.
- Tilly, Charles (1978) *From mobilization to revolution*. MA. Addison-Wesley.

- Tilly, Charles (1995) *Los movimientos sociales como agrupaciones históricamente específicas de actuaciones políticas*. Revista Sociológica N° 28. UAM, México.
- Touraine, Alain (1978) *Las sociedades dependientes. Ensayos sobre América Latina*. Siglo veintiuno editores. México
- Touraine, Alain (1995) *La producción de la sociedad*. México, UNAM, IFAL.
- Touraine, Alain (1999) *¿Cómo salir del liberalismo?* Editorial Paidós, México.
- Tricot, Tito (2012) *Autonomía. El movimiento Mapuche de resistencia*. Santiago de Chile. CEIBO.
- Universidad de los Pueblos del Sur, UNISUR. Raíces de identidad. Ponencia para el congreso de la Asociación Mexicana de Estudios Rurales, AMER AC 2009.
- Valdeavellano, R. R. (2005). La operatividad del Convenio 169 de la OIT en el derecho interno guatemalteco. *Estudios constitucionales: Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 3(1), 263-279.
- Valdés, Marcos (2004). *Reflexiones metodológicas en torno a los censos de 1992 y 2002 y la cuestión Mapuche*. Santiago.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (1992) *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Velasco, Saúl, Pérez, Maya y Ruíz, Verónica (coord.) (2015) *Interculturalidad (es). Jóvenes indígenas, educación y migración*. México. UPN.
- Villalobos, Sergio (2007) *Activismo Mapuche y pos-dictadura chilena: el potencial afectivo del conflicto*. Cuadernos de Literatura. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Sociales. Colombia. Pp. 108-122.
- Villagrán, Claudia (2013) *Masacres genocidas contemporáneas contra los indígenas: recurrencia de asesinatos en América Latina y la gravedad en el Mato Grosso do Sul Brasileño*. En *Etnicidad y Conflicto en las Américas* Vol. 2. México, D.F. UNAM.

- Walsh, Catherine (2007). *Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo*. En pretextos educativos. Revista Boliviana de educación. Cochabamba, núm. 7, pp. 81-89.
- Walsh, Catherine (2011) “*Etnoeducación e Interculturalidad en perspectiva Decolonial*”: En desde adentro, Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina. Lima, Centro de desarrollos étnico.
- Waslsh, Catherine (2014) *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. En cortito que’spa’ largo. Querétaro, México.
- Zapata, Claudia (2008) Indígenas y educación superior en América Latina: los casos de Ecuador, Bolivia y Chile. *Equitas*. Foro 4. Diciembre. Pp, 1-19.
- Zapater, Horacio (1997) *Huincas y Mapuches (1550-1662)*. Historia N° 30, 441 – 504. Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Zemelman, Hugo (2010) *Sujeto y subjetividad. Las problemáticas de las alternativas como construcción posible*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana. Vol. 9, N° 27. Santiago, Chile.
- Zemelman, Hugo (2011) *Conocimientos y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz, Bolivia.