

Desde los márgenes: otras formas de Educación Superior en Ecuador y México

Sección DOSSIER

RECIBIDO: 25/04/2024

APROBADO: 28/08/2024

PUBLICADO ONLINE: 20/11/2024

Paola Andrea Vargas Moreno¹

Universidad Veracruzana (IIE, UV), México

paolakahlo@gmail.com

ORCID: 0009-0004-5394-1389

Sergio Enrique Hernández Loeza²

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (CAS, BUAP), México

ergo04@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4233-6517.

RESUMEN

Manteniendo como interés central indagar por las herramientas pedagógicas y las formas de relacionamiento que se ponen en marcha en experiencias educativas desde los márgenes, reconociendo estos escenarios como lugares en donde emergen potencialidades transformativas en educación, el presente artículo presenta las características principales de tres apuestas en educación superior para situar ejemplos de alternativas pedagógicas posibilitadas en Ecuador y México: la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador *Amawtay Wasi*, la Universidad de los Pueblos del Sur (Guerrero, México) y la Universidad Campesina Indígena en Red (Puebla, México). Teóricamente, tomamos distancia de la pedagogía positivista para rastrear procesos que han arado el camino hacia otras pedagogías y otros mundos posibles. Metodológicamente, nuestras reflexiones son resultado de un proceso investigativo etnográfico y autoetnográfico que permite conocer desde adentro las complejidades de los proyectos educativos y, a la par, narrar nuestras experiencias pedagógicas situadas. Si bien encontramos que estas universidades enfrentan dificultades importantes (recursos, validez oficial), también ubicamos la aparición de gestos pedagógicos que intentan responder a los contextos locales, inaugurar otras formas de relacionamiento (con la comunidad, con el conocimiento, entre sujetos) y abrir mecanismos pedagógicos que permitan nombrar el mundo desde lo propio.

1 Colaboradora en la Maestría en Pedagogía del Sujeto, Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED)

2 Profesor por asignatura del Colegio de Antropología Social, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (CAS, BUAP). Coordinador del Doctorado en Pedagogía del Sujeto, Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED).

PALABRAS CLAVE: educación superior, educación intercultural, educación comunitaria, alternativas educativas.

From the margins: Other forms of Higher Education in Ecuador and Mexico

ABSTRACT

Maintaining as a central interest the investigation of pedagogical tools and the forms of relationships that are implemented in educational experiences from the margins, recognizing these scenarios as places where transformative potentials in education emerge, this article presents the main characteristics of three higher education initiatives to provide examples of pedagogical alternatives made possible in Ecuador and Mexico: the Intercultural University of the Nationalities and Indigenous Peoples of Ecuador Amawtay Wasi, the University of the Peoples of the South (Guerrero, Mexico) and the Universidad Campesina Indígena en Red (Puebla, Mexico). Theoretically, we distance ourselves from positivist pedagogy to trace processes that have paved the way towards other pedagogies and other possible worlds. Methodologically, our reflections are the result of an ethnographic and autoethnographic research process that allows us to know from within the complexities of educational projects and, at the same time, to narrate our situated pedagogical experiences. Although we find that these universities face significant difficulties (resources, official validity), we also locate the emergence of pedagogical gestures that attempt to respond to local contexts, inaugurate other forms of relationship (with the community, with knowledge, between subjects) and open pedagogical mechanisms that allow naming the world from one's own perspective.

KEYWORDS: higher education, intercultural education, community education, educational alternatives.

Introducción

“En tanto la concepción ‘bancaria’ recalca la permanencia, la concepción problematizadora refuerza el cambio. De este modo, la práctica ‘bancaria’, al implicar inmovilidad, se hace reaccionaria, en tanto que la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria (...)

De ahí que corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad (...). De ahí que se identifique con el movimiento en el que se encuentran inscritos los hombres, como seres que se saben inconclusos [...]”
(FREIRE, 2005, pp. 97-98).

Rastrear los significados constituyentes, dinámicos y siempre contingentes de la pedagogía, tanto en el análisis teórico del ser y el deber ser educativos como en el estudio del quehacer propio a los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, indagar por la existencia discursiva y práctica de una(s) pedagogía(s) en movimiento, ha implicado para nosotros recorrer cuatro caminos complementarios: de un lado, tomar distancia de lo que quizás hemos sido, pero no queremos ser más: la pedagogía como ciencia moderna; de otro, reconocer los antecedentes y contextos que nos traen al presente, vislumbrando en aquellos prefiguraciones

por una pedagogía alternativa y otro mundo posible; en tercera instancia, precisar nuestro lugar de enunciación, la trinchera desde donde realizaremos nuestra apuesta educativa contrahegemónica (para el caso presente: la educación superior desde los márgenes); y, finalmente, ubicar y analizar algunas potencialidades de experiencias concretas con miras al devenir en construcción.

En este marco, el presente documento busca abonar al trabajo colectivo de pensarnos como educadores/as-aprendientes desde estos cuatro movimientos reflexivos necesarios para situar respuestas a preguntas urgentes cómo ¿cuáles son las herramientas que un quehacer pedagógico alternativo puede ofrecer para la transformación crítica y mancomunada de la sociedad presente y el mundo por construir?, ¿cuáles son las formas de relacionamiento que queremos fomentar en los procesos educativos para transformar las relaciones humanas atravesadas siempre por la diferencia y el poder?, ¿cuál es y cuál debe ser la función de la educación hoy? En este sentido, el objetivo del presente artículo es dar cuenta de las herramientas pedagógicas y las formas de relacionamiento que tres experiencias de educación superior “otra” han puesto en marcha en Ecuador y México; a saber, la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador *Amawtay Wasi* – Casa de la Sabiduría (UIAW), la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) (Guerrero, México) y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED) (Puebla, México).

Para llevar a buen puerto su objetivo, el presente artículo se encuentra dividido en tres grandes bloques y un apartado final: en primera instancia, nos dedicaremos a presentar algunas líneas generales de reflexión teórico-conceptual que darán pistas sobre los referidos tres primeros movimientos para repensarnos el ser, el deber ser y el quehacer pedagógico en América Latina y así localizar nuestro lugar de enunciación. En segunda instancia, presentamos la estrategia metodológica empleada, basada fundamentalmente en trabajos etnográficos propios, así como la narración de nuestra experiencia desde la autoetnografía. En un tercer momento, presentaremos las principales características de las tres experiencias señaladas para situar tres ejemplos contemporáneos que permiten evidenciar apuestas concretas por consolidar otras formas educativas en educación superior. Finalmente, compartiremos unas palabras de cierre para ampliar la discusión e invitar al diálogo.

Las reflexiones aquí compartidas son una suma de pensares y sentires que sobre la educación como derrotero para la construcción de “un mundo en donde quepan muchos mundos” han atravesado nuestras reflexiones como educadores durante la última década. Más que ideas concluidas/conclusivas, son una invitación a la reflexión colectiva y al debate interesado.

Tres movimientos necesarios para la reflexión y la acción (o de nuestro lugar de enunciación)

Primer movimiento: ruptura crítica con el proyecto educativo moderno

La consolidación del sistema-mundo moderno colonial como matriz civilizatoria se posibilitó a partir de dos empresas paralelas, dos proyectos que han fungido históricamente como caras de la misma moneda: de un lado, el establecimiento de un pensamiento único homogéneo / homogeneizante que fundamenta una única forma de (re)producir la vida material como verdad incuestionable, esto es, la instalación del racionalismo y el capitalismo como formas hegemónicas de ver, entender y construir la realidad; de otro, la configuración de una jerarquización de la diferencia humana en clave de raza, clase y género, es decir, la naturalización de la desigualdad social (racismo, clasismo, sexismo) a partir de la diversidad constitutiva de la humanidad. La conjunción de estos dos procesos edificó una particular geopolítica del conocimiento y de las poblaciones y, por ende, del poder.

Dos fueron los eventos que dieron lugar a esta consolidación. En primera instancia, la apertura del circuito comercial trasatlántico derivada del descubrimiento y la conquista de América, será la primera clave para entender este proceso, tanto por sus implicaciones a nivel material como a nivel epistémico-simbólico. Así, a la par de la conquista como forma de expropiación de territorios y cuerpos indígenas y africanos, la colonialidad se instituyó como dispositivo para la expropiación de conocimientos locales (sistemas de comunicación y lenguaje, estructuras de gobierno y justicia, sistemas de salud y educación, religiones, sistemas de producción e intercambio, etc.) y excusa para la imposición de conocimientos a favor del proyecto moderno. Se inaugura entonces una suerte de colonialidad en el frente epistémico, una "colonialidad del saber" basada en subalternizar las poblaciones de las Américas e imponer un deber ser en correspondencia al modelo europeo (Wallerstein, 1979; Quijano, 1992; Lander, 2003; Segato, 2013).

En segunda instancia, la empresa crucial para la expansión global del referido proceso, aparece en el siglo XVIII con el proyecto de modernidad ilustrada. Aquí, dos frentes fueron claves: por un lado, la modernidad como proyecto y fórmula impulsada por los ideólogos del iluminismo la cual se fundamentó en el diseño de una ley universal, una ciencia objetiva y una moral protestante, cada una de estas autónoma y regida por sus lógicas internas (Habermas, 1989).

En este marco, emergen las nociones de "Ciencia" y "Razón" como pilares de "El Conocimiento" y, como producto de aquellas, la explicación y excusa que justi-

fica el orden mundial edificado a partir de la experiencia vernácula de Europa: se estructura una mirada privilegiada del todo que ambiciosamente define qué es lo occidental-civilizado y lo que no, catalogando y jerarquizando a los centros y las periferias en el globo y, con ellos, a las poblaciones y los cuerpos que habitan en estas. Se erige una forma única de construcción de “La Verdad” fundamentada en una visión dicotómica propia del ideario colonial europeo: una filosofía secular asentada en la separación entre cuerpo y mente, naturaleza y razón.

Desde entonces, tan solo formas específicas de conocimiento fueron clasificadas como adecuadas y legítimas puesto que obedecieron las pautas del programa civilizatorio de desarrollo y progreso; tan solo el conocimiento pasado por el tamiz del método científico cartesiano, de carácter empírico-positivista, producido y validado tautológicamente, se alzó como verdadero y válido. A la par, los conocimientos que no complacieron los deseos epistémicos, morales y científicos de la novedosa y única verdad moderna, lograron el estigma de superstición, magia, mito. La Ilustración estableció “[...] grados de humanidad por razones ontológicas, éticas, políticas, científicas, culturales o simplemente pragmáticas, y todos ellos asumían y proclamaban que, en última instancia, algunos seres humanos eran más humanos que otros” (Trouillot, 2010, p. 356).

De otro lado, como suplemento para la consolidación de la modernidad como proyecto civilizatorio, el siglo de las luces tuvo como telón de fondo las vicisitudes de la revolución industrial, escenario que habilitó una transformación tecnológica sin precedentes y de gran envergadura en la historia de la humanidad, y que, además, instauró el capitalismo como fórmula para la (re)producción de la riqueza. Desde entonces, dicha fórmula se caracteriza por subsumir el valor de uso (reproducción material concreta) al valor de cambio (valorización abstracta) y supeditar el funcionamiento de las fuerzas (re)productivas bajo la acumulación del capital. Desde este enfoque, subsistir ya no es más el motivo del intercambio, siendo este remplazado por la ganancia y haciendo de todo objeto una potencial mercancía; sin más, los seres humanos se convierten en mano de obra y consumidores, mientras que la naturaleza muta a materia prima (Polanyi, 2006; Echeverría, 2011a, 2011b).

Esta ciencia naciente y su poder para lograr consolidarse como hegemonía mundial de la mano del capitalismo naciente, se sustentan en configuraciones socio-históricas específicas que han sido reproducidas y actualizadas a lo largo de siglos por medio de instituciones como la familia, la iglesia y el Estado-nación. Sin embargo, es preciso subrayar que las instituciones que mejor han servido a esta empresa han sido la escuela y la universidad al cumplir funciones vitales para la estructuración del proyecto moderno/colonial: por una parte, el diseño, construc-

ción, validación y difusión del conocimiento verdadero a través de las metodologías científicas de rigor y, en consecuencia, la legitimación de una geopolítica del conocimiento (jerarquización de conocimientos, territorios y poblaciones) con una Europa —blanca / masculina / burguesa / letrada / adulta / heterosexual— en el centro y a la cabeza; por otra, la construcción de un pasado y un futuro común que sustenta el imaginario de nación. En este marco, son oportunas las palabras de Gutiérrez (2012): “Más importante que el concepto weberiano de «monopolio legítimo de la violencia» es el «monopolio de la educación legítima»” (p. 34). Es desde este lugar de enunciación que dicho pensamiento desarrolló el poder de representar su propia historia como conocimiento universal, científico y objetivo/privado de subjetividad y, a la vez, su perspectiva de sociedad como la forma más elevada de la experiencia humana.

Considerando las argumentaciones presentadas hasta aquí, nos es posible aseverar que, históricamente, el proyecto educativo en la modernidad, y la pedagogía como ciencia y disciplina parte de esta, i) han estado al servicio de un paradigma particular de desarrollo y un proyecto civilizatorio que perpetúa la acumulación del capital, ii) han promovido la (re)producción de un humano objeto (un no-sujeto) mecánico ciudadano-obrero-consumidor y iii) han designado roles jerarquizados para clasificar la constitutiva diferencia de la humanidad.

Aquí una primera pausa para la reflexión y el posicionamiento. Transitar esta primera ruta para dar cuenta de la consolidación del proyecto moderno/colonial y evidenciar el rol de la educación en dicho proceso, nos permite situar un primer movimiento para reconocer lo que hemos sido, pero no queremos ser más.

Hacer memoria nos pone en alerta. La raíz etimológica de la palabra pedagogía (*pais / paidos* = niño / hijo - *agein* = conducir, impulsar o impeler), da cuenta de su proceder y sus implicaciones: “pedagogía corresponde a la conducción de los niños” (Merçon, 2020, p.1), a una forma de guiar el crecimiento del otro que se concibe como carente y que, por lo tanto, requiere de ser modelado. Nos recuerda Merçon que en “... la Grecia Antigua, el pedagogo era el esclavo (varón) de las familias ricas que conducían a los niños (varones) a instituciones dedicadas a un tipo de instrucción que no está vinculada al trabajo, esto es, la *scholé* o escuela” (2020, p. 1); en este mismo tenor, Althusser (1974) identifica a la educación como uno de los apartados ideológicos del Estado, mientras que Foucault (2002) la ubica como una institución disciplinaria, y Bourdieu y Passeron (1996) la caracterizan como un espacio para la reproducción de las desigualdades.

Entonces, ¿por qué insistir en la pedagogía? Porque reconocemos el poder del quehacer pedagógico, porque pensamos que al resignificar el concepto podemos

transformar las prácticas, reivindicar otras formas que nos permitan intuir que hay algo más allá de La Verdad moderna, porque apostamos por el reconocimiento, la difusión y la construcción de otras múltiples verdades y, por ende, por la transformación de la realidad a través de la educación. Queremos movernos de las pedagogías de la reproducción a las pedagogías de la emancipación para apuntalar esfuerzos en contra del *statu quo*, lo que implica trabajar hacia una transformación de la histórica geopolítica del conocimiento, boicotear la configuración hegemónica para dar vida a otras narrativas, otras ciencias, otrxs sujetxs, otros cuerpos, otras lenguas, otras formas de intercambio y difusión de la información, otras estrategias de enseñanza-aprendizaje más pertinentes a las realidades, deseos y necesidades localizadas y cambiantes.

Este movimiento de ruptura crítica implica el reconocimiento de la tarea histórica del quehacer educativo, de sus limitaciones y sus limitantes, de su carácter colonial y opresor, y, como consecuencia, la organización de la rabia para minar el imaginario de lo posible.

Segundo movimiento: mirar al pasado, reconocer las luchas y establecer vínculos

La constitutiva diversidad del mundo y la humanidad es definitiva y múltiples son las luchas y tensiones que han imposibilitado que el plan epistémico-educativo de modernización se cumpla cabalmente. Desde siempre, hombres y mujeres curiosos e inconformes han levantado su voz y perfilado su acción para colocar en duda el proyecto hegemónico.

En este marco, un segundo movimiento implica entonces rastrear, reconocer y sumarse a las luchas que desde hace décadas (con mayor fuerza y visibilidad desde los años setenta del siglo XX) han organizado y posibilitado procesos y sueños que han servido de ejemplo e inspiración para creer en otra pedagogía posible, en consecuencia, para crear otro mundo posible. Estas propuestas han tenido como eje transversal el reconocer que todo quehacer educativo es un quehacer político y, de manera consecuente, han hecho de sus propuestas pedagógicas una apuesta política. Gran parte de estas apuestas, liberándose de la vanidosa condena de ser una receta universal, han buscado articularse de manera orgánica y dinámica a sus realidades (sus territorios, sus poblaciones, sus necesidades, sus tiempos). Reconocer teorías, metodologías, actores (sujetos, conocimientos, lugares de enunciación), relaciones internas, vínculos externos, prácticas y toda otra característica del pasado que pueda diagnosticar el problema presente y aportar al rediseño de las estructuras del sistema educativo para el devenir en construcción, será la clave

para construir una nueva pedagogía atenta a las realidades, necesidades, deseos y sueños de nuestras diversas sociedades en contexto.

Por supuesto, el abanico de posibilidades es vasto y se encuentra en permanente construcción, sin embargo, reconocer el legado de las diferentes propuestas que se han diseñado e implementado por una educación crítica, integral y emancipadora/posibilitadora nos sitúa y nos inspira.

Si bien no es nuestro propósito presentar una clasificación de las propuestas alternativas que componen este abanico, tarea que nos rebasa no solo por su extensión sino porque estamos convencidos de que dicha clasificación simplemente es una tarea siempre inacabada, siempre contingente, siempre abierta a revisiones localizadas, sí nos interesa presentar algunos nombres y/o categorías como referentes de este segundo camino, nombres y categorías con características comunes en las cuales ubicamos horizontes de posibilidad compartidos.

En este marco, situando nuestra reflexión para y desde la América Latina contemporánea, una Latinoamérica pluricultural y multisocietal, tensionada entre agendas locales y dispositivos estructurales que reproducen la alianza entre capitalismo neoliberal, colonialidad/racismo y patriarcado/machismo, nos es imperativo reconocer tanto preguntas detonantes que han hecho cimbrar la educación tradicional como apuestas y actores que delinear otras posibilidades.

Así, reconocemos a los alfabetizadores y educadores populares que, confiando en el poder de la palabra, el conocimiento y la traducción, sacaron la enseñanza del lugar privilegiado de las aulas y la llevaron a sectores rurales, al barrio obrero, a territorios indígenas, con el fin de dotar de herramientas a las mayorías subordinadas para enfrentarse armados a la sociedad letrada. En este mismo tenor, reconocemos a quienes desde la trinchera de las lenguas propias / lenguas indígenas, han adelantado procesos de valoración lingüística, alfabetización bilingüe y construcción y estandarización de alfabetos y gramáticas. Además, subrayamos los esfuerzos de quienes han sumado de manera pertinente las características culturales de cada comunidad al proceso alfabetizador, así como sus necesidades para reproducir la vida simbólica y material. A la par, también reconocemos a quienes han recuperado la palabra hablada como forma alternativa para construir nuevas herramientas pedagógicas desde la historia oral, la reconstrucción de narrativas históricas de las voces silenciadas, la oralitura, el canto y la narración.

Reconocemos también a quienes han instituido sus propias apuestas críticas locales bebiendo de influencias múltiples que van desde la Escuela de Frankfurt hasta las apuestas decoloniales de la India y del África, pasando por la pedagogía crítica norteamericana, el pensamiento soviético comunista, las propuestas anarquistas

españolas, las concepciones más humanistas de las iglesias católicas y evangélicas, el postestructuralismo y el constructivismo, y los feminismos disidentes. Así, manteniendo como influencias conceptuales algunas de estas propuestas, mirando las realidades locales en contexto e intentando construir pedagogías más pertinentes y más posibilitadoras, América Latina ha parido pedagogías diversas, curiosas y en movimiento: pedagogías para, desde y junto con los oprimidos, los obreros y sus hijos e hijas, para los adultos y los niños, para las mujeres y las disidencias sexuales, para indígenas, afrodescendientes y migrantes, para los cuerpos con diversidades funcionales, para los condenados de la tierra, para los sujetos negados; pedagogías desde la pregunta, la incertidumbre y la desobediencia, para la esperanza, la ternura, los cuidados y la paz, para la reconstrucción de la memoria y la vida; pedagogías para la liberación y la emancipación; pedagogías decoloniales, interculturales, multilingües y comunales; pedagogías feministas negras, interseccionales y comunitarias; pedagogías en reconciliación con el cuerpo, el espíritu y con la madre tierra.

En este quehacer inacabado, los actores se diversifican para romper la dicotomía de la educación bancaria: profesor (sujeto de conocimiento) - alumno (depósito de información). Los roles se transforman haciendo de todas y todos educadores/educandos, reconociendo el valor de los sujetos de la relación intersubjetiva pedagógica junto con sus experiencias, sentires y pensares. Además, la dicotomía se hace insuficiente y nuevos protagonistas son reconocidos como parte de la intervención pedagógica y la apuesta educativa: docentes y estudiantes, funcionarios y administrativos, familias, comunidades, autoridades locales, organizaciones y movimientos sociales, asumimos la labor colectiva de aportar conscientemente en la formación de todos y todas.

Las herramientas que se hacen pertinentes para estas nuevas apuestas también se diversifican y más allá de la palabra escrita y la repetición de la información como prueba de la rigurosidad científica del proceso educativo, emergen técnicas que desbordan el aula y los horarios de clase: como precisábamos anteriormente, la palabra oral y la narrativa se colocan en el tablero, pero también el canto, la música y el cuerpo en movimiento; diálogos, mesas de discusión, asambleas y debates en donde los diversos agentes educativos tienen el don de la palabra, se hacen eje de muchas de estas apuestas en un ejercicio de confianza y acogida para convidar y compartir; actividades y proyectos con y para la comunidad se hacen la estrategia prioritaria para vincular a los nuestros reconociendo las responsabilidades compartidas para la construcción de un mundo común; formas de relación arraigadas en las particularidades culturales de las poblaciones diferenciadas étnico-racialmente (indígenas, afrodescendientes, migrantes, no mestizos) se hacen útiles y pertinen-

tes no solo para la valorización de lo propio sino también, para el aprendizaje de lo necesario y el diálogo con lo ajeno; estrategias colaborativas que soslayan el individualismo y la competitividad y facilitan aprendizajes significativos se suman para construir relaciones con potencial emancipatorio; la invitación a la vigilancia epistémico-política permanente que coloca en el centro las preguntas por el qué y el para qué de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se hace el telón de fondo siempre en conexión con las realidades cambiantes contextualizadas y el horizonte de construir un mundo más digno y más justo para todas y todos.

Aquí una segunda pausa para señalar cómo esta segunda ruta nos permite situar un segundo movimiento para desentrañar lo que también hemos sido y queremos atesorar como legado: entendemos pues la pedagogía como un campo en movimiento, como una pedagogía de comunión (de unión de los comunes, de diálogo por lo común), un sentir/pensar/actuar que, al definir el ejercicio pedagógico como un ejercicio político, camina de la mano con las realidades y las necesidades locales; proponemos una apuesta por la alianza con aquellas y aquellos que han luchado desde la digna rabia por construir alternativas pedagógicas desde sus diversos lugares de enunciación atravesados de manera interseccional por sus cuerpos, sus territorios, sus historias de vida, sus culturas, sus memorias.

Este movimiento de vinculación comprometida y consciente implica el reconocimiento de la tarea histórica contrasistémica del quehacer educativo, de sus luchas y sus potencialidades localizadas, de su carácter crítico y liberador, y, como consecuencia, la organización del deseo de construir otras formas posibles.

Tercer movimiento: educación superior desde los márgenes (o de situar nuestra trinchera)

La idea de un conocimiento universal y único en aras de una verdad universal y única necesitaría de una institución, equivalentemente, única y con presunciones de universalidad. Dicha institución será la universidad (Palermo, 2010).

Dos han sido los objetivos históricos que, en nombre del progreso y el desarrollo, fundan y sostienen la institución universitaria: en primera instancia, proveer conocimientos útiles para mejorar las condiciones materiales de los ciudadanos en el marco de un deber ser científico-técnico; de manera paralela, formar en valores para construir el sujeto empírico de la modernidad en el marco de un deber ser moral.

A partir de las reflexiones anteriores, Castro-Gómez (2007) ubicará en dichos objetivos-ideales de la universidad rasgos que (re)producen y perpetúan la colonialidad y la modernización: por una parte, la distribución arbórea de los conociemien-

tos y de las universidades y, por otra, la institución universitaria como escenario privilegiado para la (re)producción de conocimiento. En consonancia con nuestras reflexiones, para el autor es indudable que el conocimiento sostiene tipologías y jerarquías que demarcan fronteras epistémicas, campos de saber y cánones epistémicos que autodefinen sus funciones y procedimientos específicos, haciendo de la universidad el lugar excelso para la (re)producción del conocimiento conducente al progreso, tanto material como moral, y el centro salvaguarda de esta dinámica. Así:

[...] la universidad funciona más o menos como el panóptico de Foucault, porque es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la doxa y la episteme, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de “validez científica”) y el conocimiento ilegítimo (Castro-Gómez, 2007, p. 81).

Esta forma concreta de universidad es fundada y logra consolidación y expansión por medio de “determinaciones” propias de la modernidad capitalista; en términos de Echeverría (2011a, 2011b): humanismo/antropocentrismo/racionalismo, urbanicismo, individualismo, economicismo y progresismo. Complementando la propuesta que Echeverría realiza para definir la modernidad capitalista, podríamos sumar otros fenómenos propios de la universidad moderna y la modernidad: la alianza entre “androcentrismo” y “machismo” que sustentan el patriarcado moderno, el “racismo” y el “adultocentrismo”.

Bajo esta lógica, la universidad se ubicó en un lugar exclusivo para la construcción y difusión de saberes verdaderos / conocimientos científicos, negando e invisibilizando otros lugares y otras epistemes; a la par, señaló los dueños legítimos de la verdad y/o los merecedores de acceder a ella, negando e invisibilizando otros sujetos.

Basta con ver la estructura general disciplinaria, la organización departamental de programas y proyectos y el contenido curricular impartido (*qué es leído y qué no*) para reconocer la contundente presencia del canon hegemónico; así mismo, es suficiente echar un vistazo a las generaciones que por casi un siglo accedieron a las instituciones de educación superior (educandas/os y educadoras/es) tal como a los grupos que administraron las faenas universitarias institucionales (administrativos y directivos) o a los autores, expertos y protagonistas de la verdad (*quién es leído y quiénes no*). Los conocimientos, las subjetividades, los cuerpos-territorios de indígenas y afrodescendientes, menores de edad, no propietarios, analfabetas, mujeres y diversidad sexo-genéricas y no fueron convocados al proceso que posibilitó la

consolidación de la educación superior. Las universidades se instituyeron como claustros del saber, espacios donde se construía el conocimiento verdadero capaz de iluminar al resto de la sociedad, el conocimiento científico, que, en el mejor de los casos, tendría que ser “extendido” como parte de un compromiso moral para con la sociedad desvalida que les rodeaba.

Sin embargo, como ya lo anticipábamos, las pretensiones homogeneizadoras del proyecto moderno siempre han chocado con la diversidad radical de la realidad generando tensiones y contradicciones.

Desde finales de la década de los sesenta, ante el crecimiento paulatino del proyecto neoliberal, de un lado, y la emergencia de organizaciones sociales en lucha por el reconocimiento de su diferencia, de otro, los viejos objetivos de la universidad colapsaron y se vieron obligados a ceder espacio a nuevas apuestas, tanto de índole empresarial (a disposición del mercado y el capital) como de carácter alternativo (a disposición de las luchas sociales y sus demandas). En América Latina, las apuestas pensadas desde la lucha social han estado vinculadas a procesos de índole popular, étnico y cultural, y ha reclamado como suyo el escenario universitario, nueva arena de contienda para la defensa de derechos por reconocimiento y justicia social (Mbembe, 2023; Palermo, 2010; Castro-Gómez, 2007).

Así, las disputas por la democratización de la universidad y el protagonismo de los grupos subalternizados en estas, derivado de sus historias de vida y epistemologías propias, hacen parte las fuerzas en movimiento que explican la crisis contemporánea de la educación superior. Las demandas de las últimas décadas por parte de las poblaciones históricamente excluidas del escenario universitario, evidencian realidades que colocan en duda tanto la hegemonía de la universidad como las nociones mismas de modernidad y Estado-nación.

Desde entonces, se han experimentado fuertes fracturas que vienen desestabilizando la receta del conocimiento único correspondiente al modelo de universidad única y conducen al surgimiento de otras posibilidades de educación superior. Para Santos (2007) esta transición da cuenta de una transformación epistemológica, del “conocimiento universitario” hacia el “conocimiento pluriuniversitario”, en donde ve esperanzado la prefiguración de una universidad otra; en este mismo tenor, Castro-Gómez (2007) ve surgir como posibilidad la producción de un “pensamiento complejo y transdisciplinar”, otra forma de ser y hacer conocimiento que pone en jaque los presupuestos epistémicos sobre los que se funda el canon universitario.

Aquí una tercera pausa para transparentar nuestro lugar de lucha. Escogemos la educación superior porque es en este escenario en donde se han construido y legitimado las pretensiones de verdad y universalidad del conocimiento moderno,

porque es aquí en donde se ha instituido el carácter colonial del saber-poder y, en correspondencia, es esta la trinchera idónea para dar la disputa tanto a nivel epistémico como político-pedagógico. Decidimos sumarnos a la tarea de sentir/pensar/actuar la institución, el proyecto y el quehacer universitarios para democratizar, descolonizar y desmercantilizar la universidad (Castro-Gómez, 2007; Mbembe, 2023).

Nos movemos para posicionarnos desde y para la educación superior con el fin de propiciar la aparición de otras formas de relación pedagógica que permitan la aparición de los sujetos que han sido excluidos, no solo de manera física individual (frente al no tener las condiciones y no cumplir con los requisitos para acceder a los espacios universitarios), si no, también y, sobre todo, de forma dialéctica e integral (frente al ser condenados ontológicamente como carentes de saber-poder, sin una historia para contar, sin una ciencia que difundir, sin una verdad que enseñar).

Esta apuesta implica reconocer que no es suficiente garantizar el acceso o ampliar la cobertura en las universidades, sino que es urgente modificar sus lógicas de funcionamiento estructural, de tal forma que sea posible construir universidades dinámicas y plurales, una educación superior que se dirija hacia la ensoñación y consolidación de nuevas fórmulas de (re)producción de la vida material y simbólica respetando a la naturaleza y a las realidades diversas de las comunidades, nuevas formas de comprender la diferencia manteniendo como fundamentos la dignidad, el diálogo y la conciencia crítica frente a la exclusión histórica, y gestos renovados de articular lo propio y particular con lo común y universal.

Acerca del ejercicio metodológico emprendido

El proceso de selección de las experiencias abordadas, así como el intento por buscar en su reconocimiento y diálogo una suerte de mapeo de potencialidades pedagógicas para transformar nuestro futuro común, responde a un proceso investigativo de largo aliento que da cuenta tanto de las indagaciones que hemos realizado años atrás con dos de estas universidades (Vargas, 2020 y 2014; Bustamante y Vargas, 2010; Hernández, 2017), así como de las reflexiones autoetnográficas a propósito de nuestra experiencia al acompañar procesos educativos en las tres. “La autoetnografía es un enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar sistemáticamente (*grafía*) la experiencia personal (*auto*) con el fin de comprender la experiencia cultural (*etno*) (Ellis, 2004; Holman Jones, 2005)” (Ellis, Adams y Bochner, 2015, p. 250). El trabajo de investigación autoetnográfica implica la búsqueda de otras formas de escritura, en primera persona, alejándose de la persona que

observa desde afuera de la realidad con imparcialidad, y que en su lugar asume un compromiso ético y político con los procesos que se analizan.

Nuestros acercamientos iniciales a estas experiencias derivan de un interés personal por entender y promover formas de educación intercultural crítica en educación superior desde contextos situados. Para ambos, el primer acercamiento fue con la UIAW, al ser referente continental en la educación superior intercultural: para Paola, desde el inicio de su formación de pregrado en pedagogía en Colombia (2005-2010); para Sergio, como docente de una universidad intercultural en México (2009-2013). Este acercamiento nos permitió desarrollar investigaciones cualitativas de corte etnográfico en diferentes periodos de tiempo con compañeros/as de la UIAW en Ecuador (entre 2007 y 2010, 2012 y 2014, 2014 y 2017 y 2017 y 2019), con el objetivo de conocer las formas en que estaban apostando por la descolonización del saber eurocentrado universitario. Para ambos, el trabajo en campo (que implicó revisión de archivo y documental, observaciones, entrevistas, encuestas, grupos de discusión, construcción de genealogías) siempre implicó una labor comprometida con el proceso y las necesidades de la UIAW. Una vez concluidas nuestras investigaciones de doctorado, nos mantuvimos en contacto con el equipo de la Pluriversidad Amawtay Wasi³, colaborando en algunas actividades a distancia.

En el caso de Paola, su proceso de investigación doctoral le llevó a realizar trabajo de campo en la UNISUR, siendo además de investigadora, facilitadora de algunos procesos educativos en la Sierra de Guerrero, México. En el caso de Sergio, durante sus estudios de doctorado inició una colaboración con el Seminario de Tesis de la UCIREN, en la Sierra Norte de Puebla, para posteriormente ser parte del equipo de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa, y actualmente del Doctorado en Pedagogía del Sujeto. Con el tiempo, Paola se sumó también a la UCIREN, en primera instancia al Seminario de Tesis, y actualmente al equipo de la Maestría.

Como colegas, amigos y curiosos pedagogs, nos encontramos en Ecuador hace una década (2014) y desde entonces no hemos dejado de compartir nuestros sentires y pensares sobre el quehacer y el deber ser pedagógico a nivel superior y sus vínculos posibles con una interculturalidad crítica.

Así, desde estas investigaciones y colaboraciones cercanas, comenzamos nuestra reflexión conjunta acerca de lo que tienen en común las apuestas pedagógicas de estas tres experiencias de educación superior que se realizan desde los

3 Como se señala más adelante, en el apartado dedicado a la UIAW, una vez que se decretó el cierre de esta universidad por parte del gobierno ecuatoriano, el equipo fundador continuó sus labores educativas bajo el nombre de "Pluriversidad Amawtay Wasi".

márgenes. En este sentido, el presente ejercicio reflexivo no es solo resultado de nuestras investigaciones cualitativas de corte etnográfico pasadas, sino también, de un ejercicio de narración autoetnográfica de nuestra(s) experiencia(s).

Asumimos junto con Larrosa (2003) que, aunque en el presente existe un exceso de información y opinión que ingenuamente se confunde con mayor acceso al conocimiento o a la reflexión, cohabita con este una crisis de la experiencia, una crisis ante "... la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue (...) [la experiencia] requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, a sentir, sentir más despacio" (p. 174).

La elaboración de este texto implicó entonces darnos el tiempo (pocas veces disponible) para sentir/pensar lo vivido, lo hecho, para reflexionar sobre lo conversado y vislumbrar lo que aún no es. Es un ejercicio para permitirse / permitiros narrar lo vivido durante el trabajo etnográfico.

Así, metodológicamente, las reflexiones que aquí presentamos se fundamentan en los ejercicios etnográficos realizados durante nuestras tesis y en la reflexión auto-etnográfica sobre nuestras prácticas pedagógicas en las tres experiencias educativas que describimos. Con este planteamiento metodológico reivindicamos la potencia de la narración de la experiencia como una forma distinta de hacer investigación:

[...] una forma de investigación que haga posible hablar de lo que no se suele hablar, expresar lo que no se suele decir, hacer visible lo sutil pero sustancial de lo que sostiene la relación educativa, de lo que nos permite encontrar nuestro lugar en los espacios y relaciones educativas, de lo que permite reconocer el del otro o la otra; pero también, abrimos a lo que nos cuestiona, explorar lo que no es fácilmente explorable cuando falla el mecanismo básico de la investigación más convencional (Contreras y Pérez, 2010, p. 16).

Desde este enfoque metodológico, caracterizamos de manera general e introductoria a las tres experiencias que analizaremos pedagógicamente en el siguiente bloque.

Universidad Intercultural *Amawtay Wasi* (UIAW) (Ecuador)

La UIAW es una institución de educación superior creada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) para atender necesidades puntuales: de un lado, posibilitar que las y los jóvenes indígenas egresadas/os de

educación básica y secundaria puedan continuar con sus estudios a nivel superior; de otro, capacitar profesional y políticamente a las y los estudiantes con el fin de co-construir un proyecto económico y socio-cultural contrahegemónico. El diseño académico, tanto en sus contenidos como en sus formas de organización, es resultado de diálogos y debates sistematizados en los que colaboró un equipo interdisciplinario constituido por organizaciones indígenas y comunidades locales, docentes, investigadores, directivos y profesionales indígenas y no indígenas, del Ecuador y otras partes de América Latina.

Los pilares epistemológicos de la propuesta son una combinación entre nociones base de la cosmología *kichwa* andina (a saber: tiempo en espiral y regido por los ciclos de la *pachamama*; distribución del currículo con base en la *chakana*; principios simbólico vivencial, de dualidad complementaria, de reciprocidad y de relacionalidad), la comprensión del proceso educativo como el “aprender para desaprender” en clave constructivista, una interculturalidad crítica planteada como diálogo por la transformación social y la descolonización, y la apuesta por una educación superior para el buen vivir (*sumak kawsay*).

La UIAW fue aprobada entre el 2003 y 2004 después de años de negociaciones y disputas protagonizadas por el movimiento indígena desde 1996 en el campo de la política pública educativa.

Hasta el año 2013, la UIAW ofertaba tres carreras o trazas:

- Ingeniería agroecológica la cual se impartía en tres diferentes *chakras*⁴ en la sierra. Mayoritariamente, sus estudiantes pertenecían a la nacionalidad *kichwa* (de los pueblos *kayambi* y *kitu-kara*) y algunos otros eran mestizos.
- Arquitectura con mención en Arquitectura Andina impartida en la *chakra* Conocoto, cerca de Quito, en donde participaban estudiantes de *kichwa kitu-karas* y mestizos.
- Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural impartida en dos territorios diferentes: en la *aja* de la Provincia de Morona-Santiago (región amazónica) atendiendo comunidades de la nacionalidad *shuar*, y en la *chakra* de Saraguro (Provincia de Loja, región sierra sur) recibiendo población *kichwa saraguro*.

Inicialmente, en diálogo con comunidades y haciendo eco de las demandas de los pueblos por el derecho a una salud pertinente y la defensa del territorio,

4 Las palabras *chakra* y *aja*, en *kichwa* y *shuar* respectivamente, pueden ser traducidos como tierra cultivable, huerta, lugar de trabajo agrícola. La Amawtay Wasi empleó estos términos como metáforas para representar estas “extensiones” o “sedes” como territorios en donde se siembra, cultiva y cosecha conocimientos.

también fueron propuestas las carreras en Salud Intercultural y Derecho Indígena; empero, no fue posible tener los permisos necesarios.

De manera paralela, desde su fundación hasta el 2018, la UIAW llevó a cabo cursos y programas de capacitación y formación técnica a los que denominó “Comunidades de Aprendizaje”, procesos no dirigidos a conferir títulos de nivel superior y que tuvieron presencia a lo largo y ancho del territorio nacional. A la par, gracias a las alianzas interinstitucionales logradas en el marco de la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY), la Amawtay Wasi impartió Licenciaturas, Maestrías y Diplomados de carácter itinerante y semipresencial, con clases en Ecuador, pero también en Colombia y Nicaragua.

El proceso de institucionalización y oficialización para la UIAW fue todo un reto; los encuentros entre el gobierno de Estado y el sector indígena vinculado a la CONAIE y al frente de la UIAW eran ríspidos, aunque había voluntad aparente en pro del diálogo, las negociaciones parecían dirigirse hacia la consolidación de la Amawtay Wasi como institución educativa desde y para las nacionalidades *kichwa* y *shuar*. Los aprendizajes no se hicieron esperar y representaban avances positivos tanto a nivel nacional (en pro del derecho a la educación superior con pertenencia cultural), como internacional (fungiendo de ejemplo y esperanza pedagógica-política como parte de los derechos de los pueblos indígenas del continente). Empero, la reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior y la evaluación a la educación superior (2010-2013) en el marco de la Revolución Educativa dieron como resultado el cierre de la UIAW:

Al revisar los indicadores de evaluación (Modelo de Evaluación. Criterios de Interculturalidad, 2013), era claro que además de persistir en criterios “mínimos” generales de difícil obtención en contextos rurales indígenas (laboratorios, profesores de cuarto nivel, bibliotecas, publicaciones indexadas, fondos y actividades de investigación para el desarrollo, estímulos y becas, etc.), en ningún momento se evaluaba cómo se incluían o transversalizaban conocimientos o pedagogías indígenas o interculturales en las mallas curriculares, o qué se proponía para integrar los saberes ancestrales al proceso de enseñanza o para dinamizar el diálogo entre culturas. Los criterios estándar de evaluación fueron adversos para la UIAW puesto que las prácticas, tanto educativas como administrativas de la universidad, daban cuenta de las necesidades y posibilidades específicas y cotidianas de las comunidades donde trabajaba la institución y estas se distanciaban significativamente de los diseños propuestos por el Estado (Vargas Moreno, 2020, p. 157).

Posteriormente, el equipo fundador crea la Pluriversidad *Amawtay Wasi* (2013) como intento de reinversión institucional en un contexto político adverso⁵.

Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) (Guerrero, México)

La UNISUR se crea pensando en dar atención a las necesidades educativas, pero también, socioeconómicas locales, manteniendo como fundamento las luchas históricas de indígenas, campesinos y afrodescendientes del Estado de Guerrero, en un afán por reivindicar y potenciar los modos locales de organización, formación y pensamiento. Los pilares epistemológicos de la propuesta parten de la raíz socio-cultural de poblaciones originarias y afroestizas en un diálogo crítico con la cultura nacional y el pensamiento universal. El planteamiento de la universidad busca tanto la recuperación de la matriz de pensamiento propio (indígena y afro), como la construcción mancomunada de una sociedad intercultural, a través de la puesta en marcha de una renovada educación que emerja desde las propias comunidades y su quehacer esté orientado a la formación de líderes e intelectuales capaces de responder a los problemas locales desde su propia cultura. El propósito es promover una “ruptura paradigmática” para la sistematización y reconstrucción de un “pensamiento propio” que se enfrente a la “colonización epistémica y territorial” (UNISUR, 2006).

El diseño académico, en términos curriculares y organizativos, es consecuencia de un arduo proceso de intercambio y sistematización en el cual participaron comunidades locales, autoridades comunitarias y magisteriales, investigadores e intelectuales indígenas, afrodescendientes y mestizos de Guerrero, en diálogo con docentes-investigadores de Ciudad de México. Este proceso posibilitó la redacción del Estudio de Factibilidad (UNISUR, 2006) que indicaba la ruta a través de la cuál la universidad lograría institucionalidad ante la Secretaría de Educación Pública. El trabajo de institucionalización se llevó a cabo en correspondencia a las demandas de parte de las comunidades locales por una educación superior propia, pero también atendiendo las aparentes oportunidades de la época pues la Coordinación General

5 En 2021 el gobierno ecuatoriano en turno intentó resarcir el error y reabrió la UIAW como una “institución pública, de carácter comunitario, autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica” (<https://vlex.ec/vid/ley-40-ley-universidad-645314317>). A lo largo de este texto no nos referimos a la nueva etapa de la UIAW inaugurada en 2021, sólo nos limitamos a señalar que actualmente es un proyecto educativo más cercano al de las universidades interculturales oficiales mexicanas, es decir, marcado por una versión oficial y funcional de la interculturalidad, y que se encuentra en un proceso de intervención después de una fallida elección de rectoría (https://www.ces.gob.ec/?te_announcements=el-pleno-del-ces-resolvio-iniciar-un-proceso-de-intervencion-en-la-universidad-amawtay-wasi-08-01-2024)

de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) iniciaba su funcionamiento con la apertura de Universidades Interculturales financiadas por el Estado.

Sin embargo, problemas de orden político no permitieron que el equipo que había realizado el Estudio de Factibilidad accediera a los presupuestos públicos, dinero que se adjudicó en 2006 para la construcción de la UIEG (Universidad Intercultural del Estado de Guerrero). A partir de ese momento, las voces oficiales de la UNISUR reclaman traición por parte de la UIEG al apropiarse del trabajo de planeación y legitimación local adelantado por la UNISUR una década atrás para la apertura de una universidad intercultural en Guerrero.

Ante esta situación, durante el Tercer Congreso Estatal de Educación Intercultural realizado en la comunidad de Santa Cruz El Rincón (2207), se fundó la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR)⁶ por mandato de las autoridades comunitarias y civiles de los pueblos de Guerrero. Desde aquel entonces, fue proclama de las personas y comunidades vinculadas al proyecto, procurar el reconocimiento legal de la Universidad ante el Estado, esto como vía concreta para hacer efectivo el derecho a una educación superior pertinente para los pueblos indígenas y afro de la región.

Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED) (Puebla, México)

La propuesta educativa de la UCIRED nace de un ejercicio de reflexión sobre la acción. A partir de la recuperación de la trayectoria de poco más de 35 años del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), la UCIRED emerge como una forma de nombrar lo ya caminado, de empalabrar la práctica pedagógica.

El CESDER surgió en 1982⁷ en la Sierra Norte de Puebla impulsando un modelo educativo que es conocido como Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad (TVC), esfuerzo que potencializó el trabajo cotidiano de diversas Telesecundarias ubicadas en los municipios de Ixtacamaxtitlan y Zautla. Las TVC fueron espacios de innovación pedagógica desarrollados mediante la alternancia educación - producción (Pieck, 2008), espacios de formación para jóvenes que, al concluir su cursado, necesitaron un espacio para continuar sus estudios y acceder a la educación media superior.

6 Con el fin de distanciarse del discurso oficial sobre educación intercultural, en el 2012 la UNISUR retira la categoría "intercultural" como adjetivo para caracterizar su apuesta y pasa a llamarse Universidad de los Pueblos del Sur (Acta de Sesión Extraordinaria COEPES. 2 de julio de 2012) (Vargas Moreno, 2020, p. 200).

7 En 1989 adquirió su figura legal bajo el nombre de Promoción y Desarrollo Social A.C. (PRODES).

Fue en ese escenario que el CESDER creó, en 1986, un bachillerato que daba continuidad a los trabajos de las TVC y funcionaba bajo las siguientes estrategias educativas: 1) alternancia educación - producción; 2) situaciones educativas generadoras; 3) apropiación de la palabra; 4) vida en comunidad (Gómez, 2011: 47-48). Con el egreso de las primeras generaciones, se hizo necesario brindar una opción para continuar con la educación superior, por lo que se creó la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural⁸ en 1989, ampliando su impacto al atraer jóvenes de localidades rurales e indígenas de diferentes partes del país, que se sumaron a los y las estudiantes de Zautla e Ixtacamaxtitlan.

Elegimos estas tres instituciones de educación superior porque se enmarcan en el movimiento de búsqueda de formas de educación que ponen al centro la construcción de formas de relacionamiento y propuestas pedagógicas de otro modo.

Tres experiencias pedagógicas en / desde / para el movimiento. Apuestas desde la educación superior

“En los rompimientos que intentamos está nuestra subversión, el intento de otra cosa. Eso, intento. Estamos al margen, no estamos “fuera de”, en un mundo ideal en el que lo educativo se realice de otro modo: estamos aquí y encarnamos en nuestra práctica la contradicción entre seguir habitados de lo mismo y el empezar a habitar con gestos, modos y mecanismos otro modo de hacer lo educativo. Así, no dejamos de ser lo que ya no queremos ser ni hacer, al mismo tiempo que en lo que hacemos vamos siendo, aún de manera efímera y acotencial, otros y otras porque hacemos otra cosa”
(BERLANGA, 2015, p. 92).

Son múltiples los caminos y nombres que ha adquirido la búsqueda por reinventar una universidad que, a contrapelo de la geopolítica global del conocimiento y sus mandatos, posibilite otra educación, otras políticas pedagógicas / otras pedagogías políticas y, como resultado, otras realidades posibles. En esta ocasión, acudiendo a las interpelaciones y resonancias que marcan nuestras búsquedas, nos detendremos en tres experiencias que nos permiten dar cuenta de lo dicho hasta el momento. Recurrimos a estas tres memorias no solo en un juego retórico afín a nuestras metáforas, sino con la intención de situar realidades concretas que, no exentas de contradicciones, ameritan reconocimiento y visibilidad, así como

8 La licenciatura obtuvo el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1990. El nombre de la licenciatura se mantuvo durante 31 años, aunque en su funcionamiento interno tuvo adecuaciones constantes en función de los contextos y necesidades concretas de cada generación. En 2021 el nombre de la licenciatura cambió a Licenciatura en Procesos Rurales Sustentables para una Vida Digna.

valoraciones compañeras que permitan sopesar límites y potencialidades para inspirar y sostener el impulso.

Hablamos de estas tres apuestas con el permiso que nos dan la cercanía y el involucramiento pues, como lo indicábamos, no solo hemos adelantado investigaciones de corte socio-antropológico sobre y con ellas, sino que, además, hemos ejercido como docentes, facilitadores y/o funcionarios, situación que nos permite conocer los proyectos desde adentro y compartirlos desde allí.

Hablamos en primera persona del plural en un intento por recuperar la voz de las experiencias (desde sus propuestas oficiales, discursivas y escritas, pero también desde lo compartido y lo vivido en cada proceso); no obstante, reconocemos que siendo nosotros quienes escribimos, somos nosotros quienes hacemos los recortes para presentar una síntesis que sirva como invitación para nuevas búsquedas.

Así, a continuación, compartimos algunas reflexiones sobre las apuestas educativas de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador *Amawtay Wasi* (Ecuador), la Universidad de los Pueblos del Sur (Guerrero, México) y la Universidad Campesina Indígena en Red (Puebla, México), subrayando su carácter disruptivo y sus aportaciones a la transformación del que-hacer pedagógico-político en educación superior.

Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna - *Aprender en la sabiduría y el buen vivir. Universidad Intercultural Amawtay Wasi (UIAW)*

“Soñamos en un sistema educativo integral y una educación superior que, al tiempo que dé cuenta de la pluriculturalidad y diversidad, pueda sustentarse sobre los pilares de su identidad, de su cosmovisión, de sus ancestros; articulando el antes con el ahora y el que viene; enriqueciendo así el proceso social intercultural y haciéndolo patrimonio de la humanidad. Queremos trabajar por una educación superior orientada a la comprensión, la reflexión, la simbolización, la intuición, y la acción; es decir, que dé cuenta de una profunda interrelación con la Pachamama, la sociedad y las diversas nacionalidades y pueblos”
(Universidad Intercultural *Amawtay Wasi*, 2004, p. 143).

Al memorar y resaltar las estrategias de la UIAW que permiten situar grietas significativas al canon hegemónico, es imperativo reconocer que la UIAW es una de las experiencias que más ha dado la pelea en el campo de la educación superior latinoamericano para construir un concepto adecuado y pertinente sobre interculturalidad y educación superior intercultural. Dos serían las aristas para dar cuenta de ello:

Por una parte, la orgánica relación que la institución mantenía con las comunidades en donde se encontraba asentada y, en correspondencia, con las prácticas culturales locales y sus necesidades y demandas territorializadas. A manera de

ejemplo, podemos situar algunas de las principales características que dan cuenta del carácter intercultural y comunitario de la universidad, como lo es la ubicación de las sedes y la pertenencia étnica de sus miembros; es decir, el emplazamiento de la UIAW en los territorios y las comunidades indígenas y la conformación predominantemente indígena (*kichwa* y *shuar*) de sus estudiantes, docentes/facilitadores, e incluso, sus autoridades. A la par, también podemos reconocer los procesos a través de los cuales las comunidades se incorporaban en la toma de decisiones, tanto en aspectos procedimentales como operativos en el día a día (comunidades y autoridades que ceden a la universidad edificaciones para sus actividades formativas), en asuntos políticos estructurales (organizaciones indígenas locales, parte del movimiento nacional, que demandan al Estado reconocimiento y financiación de la institución y sus proyectos) o en cuestiones propias del devenir académico como en la evaluación de los procesos educativos. Sobre este último aspecto, un ejemplo claro lo constituían las “Fiestas de la Cosecha”, jornadas de fiesta y trabajo en las cuales se exponían los resultados de los “emprendimientos” realizados por las y los estudiantes durante el año escolar. Los emprendimientos constituían procesos de investigación que integraban los conocimientos teóricos con los saberes comunitarios sobre un tema particular. Reconociendo que la comunidad es la conocedora experta y mejor capacitada para hablar sobre las temáticas abordadas, era esta la responsable de revisar y valorar los emprendimientos compartidos durante la Fiesta de la Cosecha, las cuales se realizaban el 21 de marzo (en *Pawkar Raymi*⁹) en línea con los principios epistemológicos de la propuesta.

De otro lado, un aspecto central de la UIAW era su apuesta por sistematizar los conocimientos indígenas propios (sobre todo los correspondientes al mundo *kichwa* andino) en un esfuerzo por reconocer su valor, otorgarles legitimidad y hacer de ellos ciencia para difundir, comunicar y establecer diálogos con el saber occidental. Aquí la noción de cultura supera la idea folclórica/folclorizante de los usos y costumbres que muchas veces caracteriza e idealiza al “indígena permitido” y, en consecuencia, se politiza la comprensión del devenir -siempre en tensión- de las construcciones culturales como cuestiones epistémicas y políticas. En este sentido, la UIAW es pionera en la tarea de pensar una universidad en donde lo indígena articule el saber, el enseñar-aprender, el saber-hacer y el desaprender para reaprender.

9 *Pawkar Raymi* (Fiesta de la cosecha o Cambio de semillas): Culmina el tercer ciclo del año en el calendario luni-solar andino. Se celebra el 21 de marzo, coincidiendo con el equinoccio de otoño, y marca el inicio de la cosecha para las comunidades kichwas.

La interculturalidad atravesada por relaciones de poder. Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) (Guerrero, México)

“Hablamos desde la interculturalidad, pero no la interculturalidad idílica de la que habla el Estado. El modelo de interculturalidad del Estado es un rotundo fracaso. No pensamos en la interculturalidad como la buena onda, pensamos en la interculturalidad atravesada por relaciones de poder [...] No partimos de fundamentos indigenistas, vamos hacia una interculturalidad que promueva una equidad epistémica, que respete, recupere y promueva conocimientos propios, que posicione a los indígenas como sujetos políticos, que reconozca otro tipo de ciudadano. La UNISUR está en contra del modelo intercultural hegemónico”
(BENÍTEZ, 2015. s.p.).

La propuesta curricular de la UNISUR se organizaba en un sistema modular, compuesto por doce módulos que permitirían completar la carrera profesional. Los módulos iniciales, al igual que en la UIAW, constituyen un recorrido conjunto antes de elegir alguno de los programas de formación ofertadas. Este recorrido compartido se denomina “Tronco Común”.

Hasta 2018, las licenciaturas ofrecidas por la UNISUR incluían: Gestión Ambiental Comunitaria; Cultura, Lengua y Memoria; Justicia y Derechos Humanos; y Gobierno de Municipios y Territorios. Inicialmente, en diálogo con las comunidades y en relación con las luchas de pueblos, se consideraron otras licenciaturas que no llegaron a consolidarse, como: Comunicación; Tecnologías para el Autodesarrollo Sustentable; Pedagogía Intercultural; y Medicina y Salud Comunitaria.

Las licenciaturas se impartieron en diversas Unidades Académicas o Sedes, situadas en varios territorios del Estado de Guerrero con el objetivo de atender a las distintas regiones socioculturales, históricamente determinadas por pueblos indígenas y afro mexicanos. Así, la UNISUR estuvo presente en Xalitla, mpio. de Tepecuacuilco, para el pueblo nahua y Xochistlahuaca, mpio. de Xochistlahuaca, para el pueblo *ñoom dàà*; ambas fueron cerradas por decisión del Consejo Universitario debido a problemas internos y vínculos con partidos políticos. También estuvo en Cacahuatpec, mpio. de Acapulco, para la población fromestiza, cerrada en 2017 por problemas de gestión interna y violencia local. Hasta mediados de 2018, estuvieron en funcionamiento las sedes localizadas en Cuajinicuilapa, mpio. de Cuajinicuilapa, para la población fromestiza; en Santa Cruz El Rincón, mpio. de Malinaltepec, para los pueblos *ñu savi* y *mephaa*; en El Mesón, mpio. Ayutla de los Libres, para los pueblos *ñu savi* y nahua; y en Hueycantenango, mpio. José Joaquín de Herrera, y Metlatonoc, mpio. Metlatonoc, para la población náhua.

A grandes rasgos, el Modelo Pedagógico de la universidad, que abarca Docencia, Investigación, Difusión y Servicio, se basa en dos elementos fundamentales: la praxis

como columna vertebral acompañada de la comprensión de la realidad a través del prisma de la historia, mutable y en disputa. Bajo este marco, la crítica a la ciencia y la educación que han perpetuado la desigualdad contemporánea, la búsqueda de una equidad epistemológica en diálogo con realidades históricamente invisibilizadas (indígena y afro) y el compromiso de cada miembro de la UNISUR con la acción y el pensamiento crítico basado en la triada Sujeto-Contexto-Proyecto, son los motores que impulsan la creación de una realidad diferente y posible.

En un intento por ubicar las acciones de la UNISUR que permiten ejemplificar sus movimientos contrasistémicos, emergen memorias sobre los vínculos estrechos con las organizaciones sociales locales y las comunidades, así como sobre las formas cotidianas de organización de la vida educativa (formas que acompañaban los procesos de enseñanza-aprendizaje retando las relaciones tradicionales entre estudiantes-profesores-comunidades).

En términos oficiales, el vínculo más notable de la UNISUR fue con la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias - Policía Comunitaria (CRAC-PC), asociación local indígena que, en sus inicios, proponía la reeducación como eje central de un sistema de justicia comunitario alternativo. Dicha propuesta, fundada en situar los procesos educativos como herramientas para la transformación social, se alineaba con la visión de la UNISUR y llevó a la CRAC-PC a acompañar de manera comprometida la creación de la nueva institución. La Coordinadora desempeñó un papel clave en las discusiones para la elaboración del Estudio de Factibilidad y apoyó el proceso de creación y funcionamiento de la UNISUR tras el rechazo de la propuesta por parte del Estado. En consecuencia, autoridades y militantes de la CRAC-PC intervinieron activamente en las etapas tempranas de la universidad fungiendo como docentes/facilitadores, estudiantes y colaboradores en jornadas de tequio, especialmente en Santa Cruz El Rincón, Unidad Académica donde se encontraba la rectoría.

Derivado de la estrecha relación con la Coordinadora, la UNISUR estuvo vinculada a una variedad de movimientos locales y organizaciones que representaban o apoyaban la lucha de las comunidades de Guerrero: organizaciones contra la minería en la Montaña, contra el monopolio hotelero en la Costa, contra los agroquímicos, los cacicazgos locales, el narcotráfico; por lo general en relación con las normalistas y el Magisterio, y en la lucha por la identidad, la autonomía, el reconocimiento y los derechos de los pueblos indígenas y afro mexicanos (Vargas Moreno, 2020).

En 2011, como ya había sucedido con la CRAC-PC, la Unión de Pueblos y Organizaciones del Estado de Guerrero (UPOEG) estableció importantes nexos con la UNISUR mediante colaboraciones concretas que hicieron posibles: intercambios de

experiencias entre miembros de la organización y estudiantes de las Licenciaturas en Gobierno y Justicia; seminarios y eventos de difusión de experiencias tanto en Ciudad de México como en Guerrero; y, como conquista notable y ampliamente difundida, el establecimiento del gobierno local del municipio Ayutla de los Libres (Costa Chica, Guerrero) a través del sistema comunitario de usos y costumbres. Este trabajo se llevó a cabo en colaboración con las sedes de Hueycantenango y *El Mesón* (Vargas Moreno, 2020).

De manera paralela, y al ritmo de los acontecimientos cotidianos, en diversas ocasiones el trabajo colaborativo con la comunidad y la organización social, junto con la voluntad y la estrategia pedagógica de profesores y estudiantes, facilitaron procesos interesantes de diálogo entre saberes locales y otros conocimientos.

Fruto de ello se presentaron los ya mencionados intercambios entre organizaciones locales y estudiantes. Además, se realizaron: 1) campañas por la revitalización de la memoria local desde la Licenciatura en Cultura mediante la reconstrucción de historias de vida con los ancianos y ancianas, la sistematización de narrativas, danzas y otros conocimientos especializados ancestrales (partería, medicina tradicional) y la elaboración de productos de difusión con la información generada en estos procesos (seminarios académicos, exposiciones fotográficas, videos y spots radiales); 2) el empleo del tequio en cada una de las sedes con una doble función: compromiso de servicio con la comunidad y estrategia de enseñanza-aprendizaje que promueve el intercambio de saberes entre estudiantes (locales) y profesores (foráneos); 3) la elección de uno de los integrantes de la comunidad como Coordinador de la Unidad Académica (generalmente en correspondencia a los sistemas de cargos locales); 4) milpas y huertos orgánicos con plantas medicinales y técnicas locales en la Licenciatura de Gestión Ambiental; y 5) la implicación activa de los estudiantes en la toma de decisiones sobre la agenda de trabajo y en el desarrollo de los planes curriculares mediante Asambleas.

La claridad político-pedagógica de la propuesta de la UNISUR se colaba diariamente en las aulas de clase, en las discusiones entre profesores sobre el modelo y su pertinencia, en las negociaciones con los estados y las dependencias oficiales de educación estatal y local, en el acontecer cotidiano del devenir de la institución para tensionar, complejizar, contradecir y proponer líneas de fuga hacia prácticas educativas transformadas y transformadoras.

La UNISUR mantuvo sus actividades educativas en Guerrero hasta finales del 2019, principios del 2020. La apuesta educativa se suspendió temporalmente debido a las tensiones generadas por la ausencia del registro oficial esperado por las comunidades, la imposibilidad de expedir certificados de las licenciaturas en

curso, las dificultades para sostener económicamente el proyecto y las diferencias internas, muchas de las cuales surgieron a raíz de estas mismas tensiones.

Ponernos como sujetos/as de la digna rabia. Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED)

“Lo que se busca es romper el orden de lo educativo tal como lo ha instalado la sociedad escolarizada. Desde esta mirada es que se crea una universidad, pero no para que sea como las ya existentes, sino para apostar a un funcionamiento que subvierta mediante cuatro campos de acción: 1) frente a la universidad que hace extensión, la universidad extendida; 2) frente a la universidad claustro del saber, la universidad de comunidades de aprendizaje, espacio público donde circulan los conocimientos; 3) frente a la universidad de la cátedra, la universidad también de la conversación entre todos; y 4) frente a la universidad lugar, instalación, la universidad red”
(Hernández Loeza y Manjarrez, 2016, p. 274).

En términos organizativos, la licenciatura funciona bajo una modalidad mixta que implica, por un lado, encuentros presenciales de una semana en las instalaciones del CESDER, con trabajos intensivos teórico-prácticos; y, por otro, tres semanas de estancia de los/as estudiantes en sus localidades de origen, con trabajos de reflexión sobre su propia práctica. En términos pedagógicos, se recuperan las experiencias de las TVC y el bachillerato, y se adecuan para desarrollar seis estrategias pedagógicas; a saber: “1) la construcción de situaciones de aprendizaje, 2) la alternancia educación-producción, 3) la apropiación de la palabra, 4) el desarrollo del potencial de significación, 5) la comunidad de aprendizaje; y, 6) la vida en comunidad educativa” (Domínguez y Serrano, 2014).

Algunos/as de los/as primeros/as egresados/as del CESDER se incorporaron como docentes de las TVC y/o como parte del equipo de trabajo del propio Centro. Además, gracias a diversos trabajos colaborativos, la experiencia adquirida en el CESDER fue logrando resonancia en otros proyectos, tanto locales como regionales, nacionales e, incluso, en otros países latinoamericanos (Hernández, 2014). En el caso de lo local, González (2015) ha caracterizado a las experiencias vinculadas al CESDER como una “red de proyectos educativos contrahegemónicos”. La configuración de esta red se observa claramente a nivel regional, pero también es posible rastrear una incidencia más amplia al situar sus articulaciones con experiencias y organizaciones a nivel nacional e internacional, reconociendo su papel en el impulso de procesos educativos conjuntos —como son diversos programas de formación especializada (diplomados, seminarios, talleres, etc.)— y la apertura de nuevos grupos de estudiantes de los programas de licenciatura y posgrado del CESDER en otros espacios geográficos, como es el caso de Moxviquil, Chiapas.

Cabe destacar que el CESDER-PRODES ha desarrollado otras labores de acompañamiento formativo y de procesos organizativos, más allá de los ya reseñados en el ámbito de la educación formal. Dichos procesos incluyen: el establecimiento de un campo experimental dentro de sus instalaciones, espacio en el cual se realizan prácticas agroecológicas vinculadas a las necesidades regionales; la creación de diferentes centros de investigación, innovación y acompañamiento, tales como el Centro de Estudios Alfareros (CEA)¹⁰; entre otros. En este mismo tenor, en los últimos años ha sido importante la participación del CESDER en la defensa del territorio en los municipios de Zautla e Ixtacamaxtitlan, pero también en otros municipios y zonas de la Sierra Norte de Puebla.

En el marco de este camino andado, a finales de la década de los noventa, surgió la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED) como una asociación civil pensada para convertirse en espacio de encuentro y construcción de redes entre experiencias educativas y organizativas de la sociedad civil. El trabajo de la UCIRED se enfoca en brindar asesorías y acompañamientos solidarios a organizaciones sociales de base, pero también en ofrecer servicios de consultoría a asociaciones civiles y agencias gubernamentales interesadas en la generación de procesos educativos y/o de planificación. Paralelamente, desde la UCIRED se construyen procesos educativos de posgrado que incluyen diplomados, cursos especializados y programas de maestría (en 2024 se cuenta con las maestrías en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa; en Educación con Personas Jóvenes y Adultas; en Agroecología, Territorio y Soberanía Alimentaria; en Prácticas Narrativas en la Educación y el Trabajo comunitario) y doctorado (en 2024 se encuentra cursando la segunda generación del doctorado en Pedagogía del Sujeto; mientras que el doctorado en Agroecología se encuentra en proceso de creación).

Todos los programas de posgrado cuentan con su correspondiente RVOE y, frente a la SEP, se entregan calificaciones por cada módulo, pero dichas calificaciones son asignadas de manera aleatoria, pues la asignación de números que den cuenta del proceso de cada participante resulta contradictoria con la propia Pedagogía del Sujeto. Se espera que quienes participan en estos programas de posgrado no sean estudiantes de tiempo completo, porque esa condición les alejaría de su cotidianidad y su hacer en lo local; por ello, los programas educativos funcionan bajo una modalidad mixta que combina encuentros presenciales¹¹ con trabajos a

10 Anteriormente llamado Centro de Formación y Capacitación Alfarera (CEFORCAL)

11 La periodicidad de los encuentros presenciales varía entre programas: en el caso de las maestrías en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa, y en Educación con Personas Jóvenes y Adultos estos ocurren cada mes durante un viernes y un sábado; en el caso de las maestrías en Agroecología, Territorio y Soberanía Alimentaria, y en Prácticas Narrativas en la Educación y el Trabajo Comunitario los encuentros presenciales

distancia mediante una plataforma virtual. Todos los programas de licenciatura y posgrado que ofertan el CESDER y la UCIREL están abiertos a la participación de quien quiera sumarse; con la salvedad de que quien quiera obtener su título, deberá cumplir con los requisitos que solicita la SEP (como tener el certificado de estudios del grado académico previo al que se está cursando), entregar las actividades de autoestudio y defender una tesis.

Como se hace evidente, la UCIREL no se plantea como un espacio de educación alternativa, sino como un espacio de disrupción de lo educativo, en donde se busca desmontar las certezas para abrir paso a lo por venir. Ni el CESDER ni la UCIREL cuenta con una planta docente de base, sino que se recurre a la donación del tiempo y del saber de diferentes personas que provienen de la academia, pero también de diferentes espacios de lucha organizada, y que asisten a compartir su experiencia sin recibir una remuneración económica, sino desde la certeza de encontrarse en un lugar que prefigura lo posible.

Nuestra apuesta pedagógica en perenne construcción, la pedagogía del/la sujeto/a, no es una pedagogía centrada en mejorar estrategias de aprendizaje o enseñanza, pues creemos que estas búsquedas terminan cosificando las experiencias; en contrapunto, se trata de trabajar en “el entre”, en el reconocimiento de que lo pedagógico ocurre como una relación intersubjetiva que pone en juego dimensiones corporales, afectivas, cognitivas e histórico-culturales que dan un cariz particular a cada encuentro.

Lo educativo no se piensa con el objetivo de construir estrategias que permitan la comprensión lúdica de contenidos o una mejor transmisión de saberes, sino que se piensa como lugar para instituir espacios para la elaboración de la experiencia desde asumirnos como inteligencias iguales que se emancipan desde la potencia del deseo (Rancièrè, 2007). Lo que importa no es saber qué es la vida, sino conocer cómo nos va en la vida (Turón, 2002), cimentar espacios de narración que permitan situar contextualmente los saberes y las formas en que la experiencia constituye acontecimientos que permiten la emergencia de subjetividades que habían sido soterradas.

Los contenidos y la didáctica son desplazados para lograr que la relación intersubjetiva tome el lugar central. Lo que nos duele, lo que no nos gusta de este mundo, lo que aún no es, pero se prefigura en la construcción de comunidades

ocurren cada dos meses y son de jueves a domingo; en el caso del doctorado en Pedagogía del Sujeto ocurren cada tres meses de jueves a domingo, combinándose con tutorías personalizadas desde el inicio del cursado para que cada participante desarrolle su proceso de crianza de conocimiento. Estas tutorías son realizadas por docentes de diferentes universidades mexicanas desde la lógica del don.

de aprendizaje abiertas, es la base para propiciar la circulación de la palabra y la modificación de las prácticas en la búsqueda de otras formas de relación.

A través de los proyectos educativos, la propuesta pedagógica de la UCIRED se encarna en las historias personales y colectivas de quienes convergemos en sus espacios, convencidos de la necesaria y ardua tarea de agrietar el sistema capitalista, sin esperar al momento de la revolución liderada por intelectuales que logren concientizar al sujeto histórico revolucionario, sino desde el dar-nos cuenta de que la gente común es gente rebelde (Holloway, 2004).

Justamente es la potencia del ¡NO!, del grito de la digna rabia, lo que permite construir otras pedagogías que no están orientadas a la obtención de un grado académico, o a escalar en la carrera impuesta por la meritocracia. Lo que emerge con la pedagogía del sujeto es la posibilidad de construir-nos como acontecimiento, desde compartir nuestras experiencias situadas, para desde ahí elaborar colectivamente el saber, un saber situado que no está mediado por el capital, sino por la responsabilidad ético-política para con los/as otros/as.

A los diversos programas de formación promovidos por la UCIRED acuden personas indígenas, no indígenas, de contextos rurales, de contextos urbanos, de distintos orígenes sociales, de diversas regiones de México e incluso de otros países. Lo que tenemos en común es la certeza de saber que no queremos el mundo que se nos presenta y requerimos transformarlo.

“En este espacio curricular, el núcleo de sentido es la transformación de la práctica; para nombrar este proceso se recurrió a la categoría de “artilugio”, una manera de nombrar y dar cuenta de este proceso de reconfigurar la práctica y crear algo nuevo” (Messina, 2011: 11). Desde la pedagogía del sujeto se piensa el artilugio desde la posibilidad del encuentro como respuesta ética frente a los/as otros/as, como apuesta que se opone a la intervención y formación que se realiza mediante la didáctica. Entonces, el artilugio está cargado de creatividad e inventiva, por lo que no puede ser capturado en manuales, sino que tiene que ser elaborado desde la experiencia de poner el cuerpo en las relaciones intersubjetivas. El artilugio busca: “[...] a) tratar con el otro, b) hacer el encuentro; c) producir el acontecimiento; d) elaborar la experiencia; e) testimoniar; f) resonar, abrirse a la resonancia, a la revelación g) prometer y comprometerse” (Berlanga, 2014: 4).

Desde la UCIRED reconocemos que las utopías concretas se encuentran en una lucha constante y cotidiana entre la institucionalización y la rebelión, porque la ambigüedad forma parte de lo humano, pero también reconocemos que todo proceso de movilización desde abajo y todo proceso de apropiación-expropiación ejercido desde el Estado y el capital, siempre se encuentran con “la dimensión del excedente

intraducible perteneciente a la dimensión del aún no” (Dinerstein, 2016, p. 360). Empalabrar el mundo, dar cuenta de la experiencia desde la narración, artilugiar desde el encuentro, la hospitalidad y el tacto que producen acontecimientos, son maneras en que desde la pedagogía del sujeto seguimos reivindicando el excedente que implica nuestro hacer, asumiendo el desafío del querer vivir (López, 2015).

Discusiones finales: ¿qué herramientas pedagógicas y qué formas de relacionamiento se atisban?

Como hemos podido vivenciar y compartir, en las tres experiencias analizadas es posible ubicar gestos pedagógicos que intentan responder a los contextos locales, inaugurar otras formas de relacionamiento (con la comunidad, con el conocimiento, entre sujetos) y abrir mecanismos pedagógicos que permiten nombrar el mundo desde lo propio.

Colocar en el centro la pregunta, la incertidumbre y el encuentro contingente como detonantes del asombro y puntos de partida de los procesos de enseñanza-aprendizaje, emerge como estrategia pedagógica alternativa ante la educación pensada como receta para recibir y repetir la verdad absoluta. En este escenario, la experiencia propia, el territorio y la comunidad son fuentes de conocimiento y realidad concreta para pensar en lo común. La palabra y la escucha funcionan como herramientas fundamentales para vehicular el diálogo, darle forma a la memoria y prefigurar otros mundos posibles. Además, el cuerpo y el movimiento, la imagen y la imaginación, las artes y la creación, se hacen instrumentos que acompañan la lecto-escritura y encuentran otras formas de ser y hacer educación.

En la medida de las posibilidades de cada comunidad educativa (cada licenciatura, cada programa, cada sede, cada generación), es posible ver acciones concretas por reconocer y recuperar otros lenguajes y otras lenguas para el intercambio en un intento por cuestionar la centralidad de la palabra escrita y el español. En los tres proyectos los tiempos y espacios de encuentro bailan a los ritmos de las necesidades de las comunidades (territoriales y educativas) y trascienden las barreras de las cuatro paredes áulicas como única posibilidad. El territorio y la naturaleza dejan de ser solo contenedores para hacerse protagonistas de los procesos y mediadores de las decisiones que se toman de manera colectiva. Los contenidos curriculares encarnan apuestas por establecer diálogos epistémicos y axiológicos entre teorías y conceptos convencionales pertinentes para las realidades diversas y subjetividades invisibilizadas históricamente (principalmente, campesinos/as, pueblos indígenas

y afrodescendientes, mujeres organizadas), subjetividades artífices de sus propias historias y sus propias nociones para interpretar y construir la realidad.

En consecuencia, en las tres experiencias educativas observamos una búsqueda constante por un relacionamiento que se fundamente en el reconocimiento digno de la otredad, un hacer pedagógico que pone al centro la preocupación por reconocer las subjetividades que se encuentran más que los contenidos que se repiten, enfatizando un giro epistémico que pone atención a la configuración de conocimientos colectivos comunitarios situados. Esta búsqueda implica, sin negar el conflicto y la diferencia, reconocer la incompletitud de cada quien y, desde allí, procurar relaciones horizontales y recíprocas, de permanente disposición y cuidado al otro, de confianza y praxis transformadora. Además, inaugura la necesidad de entender a los seres humanos como seres complejos y en relación interdependiente con la sociedad y la naturaleza, que no solo aprenden como resultado de sus intercambios racionales, sino que están siendo en procesos de enseñanza/aprendizaje permanentes que son transversalizados por los sentidos, las emociones, los afectos/ las afectaciones, los deseos, los miedos, los contextos específicos, las trayectorias personales, las experiencias diversas, etc.

Así, sin afirmar que las experiencias referidas son la panacea -pues somos conscientes de sus tensiones y contradicciones internas, así como de sus límites y caminos aún por recorrer-, hemos presentado algunas características y estrategias que permiten situar caminos posibles en el quehacer concreto. Son acciones que dan cuenta de los movimientos que tres proyectos en educación superior han realizado para transformar / subvertir / agrietar / romper la universidad convencional.

Como hemos compartido, la función social de la educación se instituye como quehacer político sin dejar de ser apuesta pedagógica; en otras palabras, el renovado objetivo de la universidad es el construir una educación para la vida (justa, digna, libre) en el encuentro entre todos y todas y en contra de los proyectos de muerte. En esta búsqueda, diversos sujetos históricamente negados cobran presencia protagónica llegando al campo de disputa con sus memorias de lucha por una educación propia en constante tensión contra el Estado y contra el capital.

Las rutas recorridas nos dan cuenta de esfuerzos comprometidos con pensar / reorganizar formas propias de coordinación y gobierno en donde la institución universitaria es parte integral del devenir de las poblaciones y comunidades y no solo un claustro reservado para el saber especializado y objetivo y sus pretendidos dueños. Estas formas propias de ser y hacer, que luchan por la autonomía y reivindican la capacidad negada de decidir sobre el devenir propio, se proponen

siempre en vínculo con el territorio (el cuerpo territorio / la naturaleza territorio) y prefijan otras formas de desarrollo, de vida buena, de buen vivir.

El aula como obligación y la escolaridad como única posibilidad se rompen ante la flexibilidad misma de la vida personal y colectiva haciendo de lo semipresencial, lo móvil, lo itinerante, lo virtual, el andar y la incertidumbre espacios/tiempos pertinentes y atentos de las realidades diversas.

Ante las condiciones de desigualdad que la realidad impone, la vocación, la solidaridad, el don y la reciprocidad se presentan como valientes para hacer frente y tejer otras relaciones no capitalistas para encontrarse, para intercambiar, para convivir. Del mismo modo, los esfuerzos se suman para diseñar formas concretas que permitan la construcción de nuevas estrategias para (re)producir la vida de manera digna.

En este marco, como gran reto común, las alianzas interinstitucionales, interorganizacionales, interactorales, intercomunitarias, interétnicas e interdisciplinarias, van tejiendo el "entre" oportuno (multivocal, digno y dispuesto), que va posibilitando un mundo dispuesto a erradicar las desigualdades. Se erige el trabajo en red como apuesta en contra de la universidad como panóptico.

No se dejan de enfrentar las tensiones derivadas ante la certificación (el reconocimiento y la validez oficial) o ante la asignación de calificaciones como parte de las metodologías convencionales. Sin embargo, entre improvisar y diseñar, la flexibilidad espacio/temporal mencionada impacta en el currículo, en la programación, en la evaluación, en todos los ámbitos del educar, privilegiando la valoración del saber de la experiencia, más que del saber académico, en contra de los discursos de calidad hegemónicos.

Las costumbres aprehendidas en la educación tradicional escolarizada (autómatas y en contra de la autonomía) y el imaginario del ascenso social como expectativa, son combatidas desde la radicalidad de la realidad, al ritmo de las necesidades, sueños y deseos localizados. Es desde este lugar (siempre en contingencia, siempre en construcción) que vamos siendo, que vamos construyendo pedagogías en movimiento, más allá de la educación como intercambio mercantil, contra la discriminación y la exclusión (por ende, contra el racismo, el patriarcado y el clasismo), en el poner al centro el diálogo y el encuentro entre experiencias y trayectorias de vida diversas, para reivindicarlas, para reivindicarnos, y por fin recuperar el poder de definir nuestros destinos sabiéndonos acompañados/as.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1974). *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*. Editorial La Oveja Negra.
- Benítez, D. (23 de octubre de 2015). *El surgimiento de la Universidad de los Pueblos del Sur en el contexto guerrerense actual*. Seminario "Universidades Interculturales en México: Balance de una década". Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Berlanga, B. (2014). *Fragmentos acerca del artilugio en la Pedagogía del Sujeto*. https://www.academia.edu/11795414/FRAGMENTOS_ACERCA_DEL_ARTILUGIO_EN_LA_PEDAGOG%C3%8DA_DEL_SUJETO.
- Berlanga, B. (2015). Romper, romper, romper: subvertir el orden de lo educativo. *La Piragua. Educación Popular, Ciencias Sociales y Universidad*, 41, 84-92.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. (Trabajo original publicado 1970).
- Bustamante, L. y Vargas, P. (2010) Alternativas Curriculares en Educación superior: Derroteros posibles hacia la decolonialidad. La experiencia de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (Quito, Ecuador). Tesis de Licenciatura. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central / Instituto Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). Introducción. En J. Contreras Domingo y N. Pérez de Lara Ferré (comps.) *Investigar la experiencia educativa* (pp. 14-19). Morata.
- Dinerstein, A. C. (2016). Organizando la esperanza: utopías concretas pluriversales contra y más allá de la forma valor. *Educação & Sociedade*, 37(135), 351-369.
- Domínguez, S. y Serrano, I. (2014). *Compartiendo Experiencias en formación y trabajo comunitario desde el CESDER*. Quinta Sesión del Seminario Permanente del Cuerpo Académico "Estudios Interculturales" del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, Xalapa, México.
- Echeverría, B. (2011a) Modernidad y antimodernidad en México. En B. Echeverría. *Crítica de la modernidad capitalista. Antología* (pp. 231-240). Oxfam / Vicepresidencia del Estado-Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional.

- Echeverría, B. (2011b) Modernidad y capitalismo: 15 tesis sobre la modernidad. En B. Echeverría. *Crítica de la modernidad capitalista. Antología*. (pp. 67-115). Oxfam / Vicepresidencia del Estado-Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional.
- Ellis, C., Adams, T. E. y Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, 14, 249-173.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado 1975).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado 1970).
- Gómez Zepeda, G. (2011). El bachillerato del CESDER. Una oportunidad para una economía solidaria. *Decisio*, 29, 44-49.
- González Forster, S. L. (2015). *"Piedra tras piedra construiré una escuela": alianzas, negociaciones y estrategias de una red de proyectos educativos contrahegemónicos en la Sierra Norte de Puebla*. [Tesis de maestría no publicada]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Golfo.
- Gutiérrez, N. (2012). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas. Los intelectuales indígenas y el Estado mexicano* (2ª. ed.). Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. (Trabajo original publicado 2001).
- Habermas, J. (1989). Modernidad un proyecto incompleto. En N. Cásullo (comp.) *El debate modernidad-posmodernidad: edición ampliada y actualizada* (pp. 53-64). Retórica.
- Hernández Loeza, S. E. (2014). El CESDER y la UCIREN como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde Instituciones de Educación Superior (IES) en México. *Uturunku Achachi*, 3, 45-67.
- Hernández Loeza, S. E. (2017). *Proyectos políticos, educación superior intercultural y modernización educativa en Ecuador y México*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández Loeza, S. E. y Manjarrez Martínez, Y. (2016). La Universidad Campesina Indígena en Red (UCIREN). En D. Mato (coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 261-280). Universidad Nacional de Tres de Febrero / Universidad Nacional Autónoma de México.
- Holloway, J. (2004). Gente común, es decir, rebelde. Mucho más que una respuesta a Atilio Boron, *Chiapas*, 16, 155-162.
- Lander, E. (Ed.) (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Larrosa, J. (2003). *Entre lenguas: lenguaje y pasión después de Babel*. Laertes.
- López Petit, S. (2015). *Hijos de la noche*. Tinta Limón.
- Mbembe, A. (2023). *Descolonizar la universidad*. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid / Ennegativo ediciones.

- Merçon, J. (23 al 26 de julio de 2020). *De pedagogía y pandemias*. Curso de Verano de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa: "De pedagogías y pandemias: los retos de nuestra práctica educativa", UCIRED. <http://ucired.org/que-me-nos-pasa/noticias/generales/141-de-pedagog%C3%ADas-y-pandemias>.
- Messina Raimondi, G. (2011). La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje. *Decisio*, 28, 9-15.
- Palermo, Z. (2010). La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial. *Otros logos. Revista de estudios críticos*, 1, 43-69.
- Pieck, E. (2008). *Nuestras historias, el lugar del trabajo en las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad*. Universidad Iberoamericana.
- Polanyi, K. 2006. *La Gran Transformación*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado 1944).
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad, *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Rancière, J. 2007. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal. (Trabajo original publicado 1987).
- Santos, B. (2007). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Revista Umbrales. Revista del postgrado de Ciencias del Desarrollo*, 15, 13-70.
- Segato, R. L. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo.
- Trouillot, M.-R. (2010). "Una historia impensable: la revolución haitiana como un no-evento". En M. Cañedo Rodríguez y A. Marquina Espinosa (eds.) *Antropología política. Temas contemporáneos* (pp. 351-396). Bellaterra.
- Turón Mejía, M. Á. (2002). Narrar cómo va la vida, mejor que saber qué es la vida. *A Parte Rei: revista de filosofía*, 20.
- Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur. (2006). Estudio de Factibilidad. Universidad de los Pueblos del Sur. Documento no publicado.
- Vargas Moreno, P. A. (2014). *La interculturalidad imposible. Relaciones entre el proyecto educativo indígena y el Estado ecuatoriano. El caso de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi*. [Tesis de maestría no publicada]. FLACSO – Sede Ecuador.
- Vargas Moreno, P. A. (2020). *Más allá de la dicotomía "desde arriba" vs. "desde abajo". Educación Superior Intercultural en Ecuador y México. Apuntes para la construcción de un campo*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Wallerstein, I. (1979). *El Sistema Mundo Moderno*. Siglo XXI Editores.