

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO

SOCIAL Y POLÍTICO

**Análisis de experiencias educativas en organizaciones y movimientos sociales
en América Latina: Estudio de caso**

Director de investigación: Ricardo Delgado

Integrantes:

Buitrago Puentes, Luz Mary

Castro Marciales, Sandra Marcela

Cucalón Mena, Lina María

Domínguez García, Andrés Ricardo

Salazar Clavijo, Edisneth

Silva Díaz, Javier Andrés

Urueña Mariño, Linda María

Bogotá. D.C., Junio 2012

ARTÍCULO 23, RESOLUCIÓN #13 DE 1946:

“LA UNIVERSIDAD NO SE HACE RESPONSABLE POR LOS CONCEPTOS
EMITIDOS POR SUS ALUMNOS EN SUS TRABAJOS DE TESIS. SÓLO VELARÁ
PORQUE NO SE PUBLIQUE NADA CONTRARIO AL DOGMA Y A LA MORAL
CATÓLICA Y PORQUE LAS TESIS NO CONTENGAN ATAQUES PERSONALES
CONTRA PERSONA ALGUNA, ANTES BIEN SE VEAN EN ELLAS EL ANHELO DE
BUSCAR LA VERDAD Y LA JUSTICIA”

I. Tabla de contenido

II.	Consideraciones generales de la investigación	12
1.	Introducción.....	12
2.	Problema de investigación	13
3.	Objetivos	21
3.1	Objetivo general.....	21
3.2	Objetivos específicos.	21
4.	Metodología.....	22
III.	Análisis de la experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, Amawtay Wasi (Casa de la sabiduría) 33	
1.	Introducción.....	33
2.	Consideraciones Generales: Caracterización Del Movimiento Social Del Cual Emerge La Experiencia Educativa	35
2.1	Creación y principales logros del movimiento Indígena	35
2.2	Nacionalidades que conforman el movimiento indígena	37
2.3	Objetivos y luchas del Movimiento Indígena	40
2.4	Proyecto Político del Movimiento Indígena	43

3.	La Universidad Intercultural De Las Nacionalidades Y Pueblos Indígenas Del Ecuador Amawtay Wasi	47
3.1	Fundamentos epistemológicos de Amawtay Wasy	47
4.	Proyecto Político	66
4.1	Orígenes y fundamentos políticos de la experiencia educativa.....	66
4.2	El buen vivir.....	72
4.3	Lucha por el territorio y los bienes comunes.....	79
4.4	Derechos humanos de oposición y subjetividades rebeldes.....	82
5.	Propuesta educativa de la universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas del ecuador amawtay wasi.	87
5.1	Los cinco centros del saber.....	91
5.2	Niveles de aprendizaje.....	97
5.3	Método de aprendizaje.....	104
5.4	Ámbitos de aprendizaje.....	108
5.5	Programas.....	111
6.	Conclusiones.....	116
7.	Referencias	120
IV.	Experiencia educativa del movimiento indígena del Cauca	123

1.	Caracterización general.....	123
1.1	Introducción.....	123
1.2	Contextualización.....	124
1.3	La “resistencia” de Quintín Lame	127
1.4	Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).....	130
2.	Dimensión Epistemológica UAIIN.....	141
2.1	Principios rectores de la UAIIN.	142
2.2	La cosmovisión fuente básica de la educación propia.	143
2.3	Construcción de conocimiento en la UAIIN.	144
2.4	El papel de la memoria (US YAKNI).	146
3.	Dimensión Política UAIIN	149
3.1	Recordando la educación indígena.....	150
3.2	Derechos humanos – Derechos Indígenas.	152
3.3	Globalización contrahegemónica.	154
3.4	Acercas del aporte a la Democracia.	156
3.5	Organización en la UAIIN.....	157
3.6	Subjetividades emergentes de la UAIIN.....	159

3.7	Alianzas.....	161
3.8	Legitimidad y legalidad de la UAIIN.	162
4.	Dimensión Pedagógica UAIIN	164
4.1	Interculturalidad desde la UAIIN.....	166
4.2	Investigación para la construcción de un currículo propio.....	170
4.3	Sistematización de experiencias UAIIN.	170
4.4	Programas académicos en la UAIIN.	172
4.5	La evaluación.....	175
4.6	Perfil de los orientadores (profesores).	176
4.7	Red pedagógica.....	177
4.8	Logros y retos de la UAIIN.	177
5.	Conclusiones.....	178
6.	Referencias	181
V.	La experiencia de la Red UII – Universidad Indígena Intercultural	183
1.	Descripción del contexto de la experiencia	183
2.	Análisis de la experiencia de la RED UII desde la Epistemologías del	
Sur	186	
2.1	Concepto diferente de historia.	186

2.2	Problemas que presenta el concepto occidental de historia.	187
2.3	La visión indígena del concepto de historia.....	192
2.4	La salida dialogada de la red al concepto de historia.....	197
3.	Revisión de los aspectos políticos de la RED UII.....	204
3.1	Del liberalismo contractual moderno a la Democracia hegemónica. 205	
3.2	La propuesta contra hegemónica de la RED UII.....	210
4.	Propuesta pedagógica de la RED UII.....	219
4.1	La Cátedra Indígena Itinerante.....	219
4.2	Principios pedagógicos.	221
4.3	Propuesta Educativa	231
5.	Conclusiones.....	237
6.	Referencias	241
VI.	Educación en la resistencia. Lectura de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó a través de la epistemología del sur.....	245
1.	Introducción.....	245
2.	La Comunidad de Paz de San José de Apartadó.....	247
2.1	San José.	248

2.2	El surgimiento de la propuesta de paz.	256
2.3	Consolidación de la propuesta.	261
2.4	La Comunidad de Paz como comunidad educadora.....	265
2.5	La Universidad Campesina de la Resistencia – UCR.	265
3.	Dimensión epistemológica.....	276
3.1	Un Estado decididamente ciego.....	279
3.2	Una comunidad rebelde.	282
3.3	La CPSJA se educa en el diálogo y el reconocimiento.	287
4.	Dimensión política	290
4.1	Una comunidad emancipadora.	294
4.2	La CPSJA construye ciudadanía.....	297
4.3	La construcción de la memoria.	301
5.	Dimensión pedagógica.....	314
5.1	El comité de formación.....	319
5.2	La economía solidaria y de resistencia como eje de unión y participación.....	322
5.3	La Universidad Campesina de la Resistencia.	325
6.	Conclusiones.....	330

7. Referencias	333
VII. La experiencia educativa de los movimientos sociales del Sur de Santander 341	
1. Caracterización general.....	341
1.1 Introducción.....	341
1.2 Contexto social y cultural.	344
2. Dimensión epistemológica.....	347
2.1 Los movimientos sociales como espacios educativos en el sur de Santander. 347	
2.2 Espacios educativos creados por el movimiento hacia afuera.	355
2.3 Rasgos que caracterizan la emergencia del conocimiento emancipatorio.	362
2.4 La solidaridad como forma de construcción del conocimiento.	370
3. Dimensión política	374
3.1 Introducción.....	374
3.2 Estrategias socio políticas de la experiencia.....	376
3.3 La acción colectiva y el valor de la comunidad.	378
3.4 La acción colectiva para el desarrollo local.	384

3.5	El desarrollo local como perspectiva democrática.	386
3.6	Emancipación social e individual.....	388
3.7	Subjetividad y ciudadanía en el proyecto de desarrollo local.	390
4.	Dimensión pedagógica	392
4.1	Introducción.....	392
4.2	Propuesta educativa del movimiento social.	393
4.3	El surgimiento de las organizaciones educativas y escuelas de liderazgo.	395
4.4	Prácticas educativas generadas desde el movimiento cooperativo.	402
4.5	Las cooperativas como escuelas para el desarrollo de habilidades gerenciales.	404
4.6	Las prácticas educativas en UNISANGIL.....	405
4.7	Limitaciones y realizaciones sociales alcanzadas por la experiencia.	408
4.8	Las prácticas educativas como escenarios propicios para la traducción de saberes.....	409
5.	Conclusiones.....	412
6.	Referencias	416

VIII.	Escuela Florestan Fernandes. Movimiento Sin Tierra	418
1.	Introducción.....	418
2.	Contexto de emergencia donde se consolida la experiencia educativa de la ENFF	420
2.1	Origen y consolidacion del movimiento sin tierra del Brasil “ocupar, resistir y producir”	420
2.2	Objetivos del MST	425
2.3	Fases de consolidacion del MST.	426
2.4	Propuesta educativa basada en la educacion liberadora.....	427
3.	Escuela Florestan Fernandes.....	429
3.1	Una escuela de tierra para los sin tierra.....	430
3.2	Al maestro con cariño.	433
3.3	La Escuela Florestan Fernandes una experiencia de formacion política y de emergencia de practicas sociales	436
3.4	Principios rectores de la ENFF	441
3.5	La educacion como desarrollo del movimiento social	444
3.6	Los espacios formativos.....	447
4.	Conclusiones.....	450

5. Referencias	452
IX. Bachilleratos populares de movimientos sociales de empresas y fábricas recuperadas en Argentina	455
1. Movimientos Sociales de Empresas Recuperadas en Argentina	455
1.1 Contextualización histórica de una Argentina en ruinas.....	456
1.2 Conformación de los Movimientos de Fábricas y empresas Recuperadas.	459
1.3 Actores que conforman el MNFRT y MNER.....	463
2. Dimensión Epistemológica	465
3. Dimensión Política.....	467
3.1 Organización dentro de la Fábrica Recuperada.....	467
4. Dimensión Pedagógica.....	479
4.1 La Fábrica cultural.....	479
4.2 La Escuela en la Fábrica.....	483
5. Conclusiones.....	505
6. Referencias	508

II. Consideraciones generales de la investigación

1. Introducción

La presente investigación, titulada “Análisis de experiencias educativas en organizaciones y movimientos sociales de América Latina”, pretende hacer un acercamiento a las experiencias educativas de movimientos sociales de Colombia y Latinoamérica empleando los planteamientos teóricos de la epistemología del sur propuesta por Boaventura de Sousa Santos¹. El documento se estructura de la siguiente manera: en primera instancia (capítulo 1) se presentarán las consideraciones generales, el problema de investigación, los objetivos, las dimensiones y categorías analizadas y la ruta metodológica empleada.

A continuación, se encuentran los resultados del trabajo organizados en tres partes: una primera parte que aborda las experiencias educativas en el marco de movimientos sociales indígenas, en el que se presentan la Universidad Intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador Amawtay Wasi (Casa de la sabiduría); la Universidad Autónoma Indígena e intercultural del Cauca UAIIN (Colombia); y la Universidad Indígena Intercultural-Red UII. La segunda parte, presenta las experiencias educativas en el marco de movimientos sociales campesinos, entre los que se encuentran la Comunidad de Paz de San José de Apartadó, ubicada en el corregimiento de San José, municipio de Apartadó, Antioquia, Colombia; las Escuelas de liderazgo, Educación cooperativa y UNISANGIL, lideradas por movimientos sociales del sur de Santander, Colombia; y la Escuela Nacional Florestan Fernández del Movimiento Sin Tierra, del Brasil. La

¹ Doctor en sociología del derecho de la Universidad de Yale, profesor de la Universidad de Coimbra y de la Universidad de Madison, Wisconsin y director del Centro de Estudios Sociales de la Universidad

tercera parte presenta la experiencia educativa en el marco de movimientos sociales urbanos: los Bachilleratos Populares, iniciativa de los movimientos sociales de empresas y fábricas recuperadas en Argentina.

2. Problema de investigación

La investigación busca hacer un acercamiento al espacio pedagógico más allá de los contextos formales como la escuela o la universidad, en los que se ha centrado tradicionalmente. Para ello, parte de reconocer la existencia de toda una serie de prácticas educativas que desbordan el límite institucional formal y que plantean nuevos retos a los investigadores educativos para descubrir sus particularidades y aportes.

Así, pues, este trabajo pretende realizar un acercamiento a las prácticas educativas en los movimientos sociales con el fin de comprender las rupturas epistemológicas, los enfoques, posturas y plataformas políticas que las sustentan. Es de nuestro interés comprender también qué tipo de subjetividades se originan en estas experiencias, cómo se resignifican nuevas ciudadanías e identidades y que luchas surgen a su interior en defensa de los Derechos Humanos. Como parte de este análisis es preciso además reconocer la manera como en ellas se democratiza el conocimiento y emergen saberes pedagógicos novedosos.

En la academia hay un desconocimiento de los saberes y prácticas que circulan en los movimientos sociales, tradicionalmente, ellos han sido ignorados, invisibilizados y considerados como espacios en los que no se produce conocimiento. Por tanto, resulta necesaria la aproximación entre el espacio de la Maestría en educación —como espacio académico dedicado a la reflexión en torno a

lo pedagógico— con las dinámicas de los movimientos sociales —en tanto espacios que generan saberes y desarrollan una labor educativa— y así, es posible propiciar un enriquecimiento mutuo tanto académico como práctico.

Como se ha señalado, la riqueza contenida en la experiencia de los movimientos sociales ha sido desconocida por la academia. Esta situación puede ser explicada por varios motivos, uno de ellos es que el conocimiento de las organizaciones y movimientos sociales no es considerado valioso o digno de circular en espacios académicos; este argumento evidencia la presencia de una injusticia cognitiva² que ignora y desprecia dicho saber. Hay que mencionar, además, que hay una falta de sistematización en los movimientos, lo que genera la imposibilidad de volver sobre muchos de los saberes y prácticas desarrollados por ellos.

En consecuencia, resulta necesario visibilizar los cuestionamientos sociopolíticos, las rupturas epistemológicas y los aportes para la generación de paradigmas emancipatorios por parte de los movimientos sociales, que a partir de sus demandas, luchas y resistencias específicas, logran transformar la realidad social de los sujetos presentando opciones de cambio y renovación continua. Así, el presente análisis pretende reconocer los aportes de diversos colectivos que han sido histórica y socialmente oprimidos y marginados. Con este fin, se realizará un acercamiento a procesos sociales y políticos en América Latina, especialmente en Colombia, Argentina, Ecuador y Brasil.

² La *Injusticia Cognitiva* se refiere a la invisibilización y no aceptación de conocimientos, saberes laicos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano), que circulan en la sociedad. Para De Sousa esta injusticia impregna la injusticia social.

Para el abordaje de las experiencias, se definieron tres grandes dimensiones: epistemológica, política y pedagógica.

La primera, parte de reconocer cómo las prácticas de los movimientos sociales resultan discordantes con las teorías críticas, hay una ausencia constante de sintonía entre ellos. Dicha incoherencia surge a partir de las diferencias derivadas entre el contexto de origen de las teorías políticas en el territorio norte global (Atlántico Norte), y el lugar donde las prácticas emancipadoras ocurren, en el Sur global. Ambos contextos tienen características sociales, políticas, culturales, económicas y geográficas contrarias.

Adicionalmente, las ciencias sociales, a pesar de su carácter humano, han asumido una tendencia excluyente como consecuencia del proyecto moderno ilustrado y del desarrollo de la ciencia moderna —configuradores de una ciencia reguladora y reproductora de prácticas de dominación—. En consecuencia, se ha constituido una razón indolente³ que deliberadamente invisibiliza y desacredita los saberes surgidos de las experiencias sociales; y, al mismo tiempo, ignora otros tipos de antropologías y de epistemologías.

Los movimientos sociales juegan un papel relevante en cuanto son agencias productoras de nuevos sentidos y significados de lo social relacionados con la solidaridad y la acción colectiva. A partir de ellos, es posible abrir fisuras que permitan la entrada de otros saberes al terreno de lo académico, confrontar la razón indolente y reinventar las ciencias sociales articulando la teoría y la práctica. Para

³ Crítica de la Razón Indolente: contra el desperdicio de la experiencia (2003), donde Santos reconoce el potencial emancipador del saber producido que a su vez es disruptivo y alternativo de las experiencias no occidentales, que da espacio a sus tres propuestas básicas, sociología de las ausencias, sociología de las emergencias y proceso de traducción.

lograr dicho propósito, Boaventura De Sousa propone una sociología de las ausencias⁴ cuya premisa es la búsqueda de la ampliación de las redes de producción de conocimiento, proceso denominado también por el autor “Epistemología del Sur”.

Esta epistemología se basa en el aprovechamiento de la diversidad, la riqueza política, cultural, social, práctica y teórica del Hemisferio Sur donde es posible encontrar grupos sociales que plantean alternativas creativas significativas. Sin embargo, la información práctica y teórica derivada de esas experiencias no se encuentra aún recopilada.

Resulta imprescindible prestar atención a las resistencias y a las nuevas luchas, a la emergencia de actores y prácticas transformadoras, nuevas formas de organización que promueven cambios importantes —como la lucha por el derecho al agua, por el autogobierno, el reconocimiento de los afro descendientes— a través de prácticas sociales que exigen mayor descentralización y participación. Este reconocimiento es denominado por Boaventura De Sousa “sociología de las emergencias”⁵. Dicha sociología invita a los investigadores y actores sociales a estar muy atentos a la acción colectiva, a la generación de lenguajes, marcos de interpretación y cosmovisiones novedosos con el fin de contrarrestar la tendencia hegemónica y generar un gran movimiento contrahegemónico.

A partir del desarrollo de esta dimensión, la investigación permite visibilizar y comprender la manera como las prácticas educativas de los movimientos sociales

⁴ Sociología de las ausencias: propuesta realizada por De Sousa Santos para referirse al análisis del proceso de invisibilización de los saberes no occidentales y provenientes del Hemisferio Sur del planeta, considerados como inválidos, mágicos, supersticiosos o como simples creencias.

⁵ Sociología de las emergencias, es complemento de la sociología de las ausencias, cuya tarea central es expandir el concepto de realidad, ampliar el presente visibilizando las experiencias y saberes invisibilizados por la producción de ausencias.

facilita la emergencia de epistemologías alternativas que necesitan ser teorizadas a través de una ecología de los saberes que permita el diálogo entre teoría y práctica.

La segunda dimensión, la política, permite observar la manera como en el ámbito político de nuestra realidad educativa, muchos de los esfuerzos que se realizaban por emancipar los sujetos se han convertido en dispositivos que a la postre han devenido en perjudiciales, contradiciendo el sentido inicial que motivó su existencia. Los movimientos y organizaciones sociales han generado importantes manifestaciones de resistencia frente a situaciones que comprometen la integralidad de los sujetos y limitan la posibilidad emancipadora de los mismos. Sin embargo, muchas de esas iniciativas se han relegado a una lucha individual por unos objetivos específicos, permitiendo que los modelos hegemónicos logren cooptarlas y dispersar sus esfuerzos, protegiendo así el modelo hegemónico reinante, el capitalismo y la globalización neoliberal.

La experiencia de cada uno de los movimientos sociales analizados ha permitido el surgimiento de nuevos espacios que dan luz a un proyecto emancipador a través de la construcción de diferentes lenguajes, una nueva territorialidad, una nueva política de la legalidad e ilegalidad, la desmercantilización de la vida y una relación distinta entre hombre y naturaleza, todo lo anterior, favoreciendo una lucha por la igualdad. Sin embargo, la diversidad (de temporalidades, lenguajes, motivaciones para la resistencia) presente en ellos ha obstaculizado su articulación y ha propiciado la fragmentación de los diferentes proyectos emancipadores, debilitándoles frente al poder hegemónico.

Lograr la conjunción entre las diferentes trayectorias de vida de cada movimiento social implica la construcción articulada de una resistencia que

reconozca la diversidad y abra el diálogo desde el reconocimiento de una deuda histórica común representada en el desconocimiento voluntario y la violencia ejercida. Superar la colonización, alcanzar el postcolonialismo, implica no sólo pensar en el futuro, exige un encuentro con el pasado, la reconstrucción de la memoria que se presenta como la parte más dolorosa pero necesaria para conocer, entender y construir nuevos relatos propios, al igual que proyectar un presente y un futuro.

El desarrollo de este proceso permitirá que los Estados contemporáneos reconozcan diferentes mecanismos de organización política desde lo regional y local; y así, generen descentralizaciones en las que los diversos actores puedan participar realmente. Es necesario buscar otros planos de democracia participativa que aporten nuevas perspectivas y garanticen, como plantea De Sousa, una democratización de la democracia⁶ en la que emerjan ciudadanías de alta intensidad.

La configuración de ciudadanías en el marco de una democracia profunda y participativa, se potencia desde la dinámica de la educación en la que los movimientos trabajan para construir nuevas identidades y nuevos ciudadanos y ciudadanas que propendan por una emancipación social y política que les garantice ejercer plenamente sus derechos, reconocer sus emociones, sentimientos, deseos y que genere esperanza, para desde allí dar valor en las esferas públicas a los relatos que emergen después de haber sido invisibilizados.

⁶ Democratizar la Democracia, invitación realizada por Boaventura de Sousa Santos para profundizar la democracia, hacerla más participativa, regresarle su horizontalidad y alejarla de los procesos meramente representativos y de delegación.

Desde esta dimensión, la investigación torna la mirada hacia la forma como los movimientos sociales ejercen la resistencia, profundizan la democracia, configuran nuevas subjetividades y construyen ciudadanía.

La tercera dimensión es la pedagógica; parte de reconocer que los movimientos sociales son fuentes generadoras de conocimientos alternativos que pueden propiciar una revitalización de la educación popular y la pedagogía crítica.

Los movimientos sociales logran producir conocimiento a través del ejercicio de la solidaridad. A través de negociaciones, conflictos y saberes compartidos afianzan los vínculos entre sus miembros y así, al reconocerse en el otro, construyen conocimiento. De esta manera, la educación que se practica en los movimientos sociales puede establecer un puente para descubrir nuevos planteamientos y herramientas pedagógicas.

Sin embargo, la fragmentación entre los movimientos sociales como consecuencia de los radicalismos identitarios e ideológicos, dificulta el establecimiento de puentes de comunicación para posibilitar una pedagogía crítica intercultural y trans política que traduzca la diversidad para construir redes de conocimiento que pongan en diálogo tanto a los movimientos sociales entre sí, como con la academia. Con el fin de facilitar dicho diálogo, De Sousa plantea el proceso de traducción.

La traducción abre el diálogo entre diferentes saberes, actores y prácticas. Así, puede abarcar tanto los saberes que han construido las organizaciones como sus prácticas sociales, es decir, las formas de organización, de producción de conocimiento y quienes han participado en la construcción de ese saber. El proceso de traducción define unos elementos nucleadores o zonas de contacto —que unen—

y también tienen en cuenta aquello que es inconmensurable —que separa—, de tal forma que permite reconocer posibilidades y limitaciones en el diálogo.

Para desarrollar un proceso de traducción se hace necesario reconocer dos conceptos: el de interculturalidad, el cual plantea la existencia de una cultura común enriquecida desde la diversidad; y la post colonialidad, que propone la resistencia a cualquier tipo de colonialismo económico, cultural, científico o cognitivo. La interculturalidad implica un diálogo entre los diferentes actores y saberes, el reconocimiento de la diferencia mediante una acción afirmativa y una discriminación positiva basadas en el respeto propio de la identidad como un mecanismo para resolver la injusticia histórica.

Los procesos de interculturalidad y post colonialidad exigen una nueva pedagogía política que visibilice la relevancia de la articulación entre los movimientos sociales para minimizar distancias y fragmentaciones, al igual que generar espacios de encuentro entre diferentes experiencias sociales que forjen cosmovisiones distintas.

Para desarrollar este proceso, se hace necesaria la sistematización de las prácticas y saberes producidos en los movimientos sociales con el fin de recuperar, textualizar, analizar, re-informar y re-contextualizar su “hacer”. La sistematización emerge como un proceso de interlocución donde se construyen acuerdos utilizando las diferentes lecturas presentes, al mismo tiempo que se logra la reflexión y el aprendizaje mutuo y significativo. De igual manera, permite reconocer los principios políticos y éticos que subyacen a la práctica sistematizada. Así, dentro de la sistematización, tienen igual trascendencia tanto el proceso como el producto.

A partir de esta dimensión, la investigación analizará las experiencias educativas de los movimientos sociales seleccionados, indagando sus enfoques o perspectivas pedagógicas, los espacios pedagógicos, los métodos, las estrategias y los recursos que direccionan estas prácticas educativas.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general.

Analizar las experiencias educativas que se gestan en el marco de organizaciones y movimientos sociales con el propósito de comprender los contextos culturales y sociales donde emergen, las concepciones epistemológicas que las fundamentan, las perspectivas pedagógicas que las orientan, las subjetividades que potencian y su incidencia en la configuración de los actores sociales.

3.2 Objetivos específicos.

1. Establecer las relaciones e implicaciones entre los contextos sociales y culturales, y las prácticas educativas de las organizaciones y los movimientos sociales.
2. Reconocer la forma de construcción de conocimiento en cada una de las experiencias y determinar como éste se constituye en un mecanismo emancipatorio y genera rupturas epistemológicas.
3. Analizar las intencionalidades políticas y subjetividades emergentes de los procesos educativos de las organizaciones y los movimientos sociales.

4. Identificar como las experiencias educativas y/o movimientos sociales se constituyen en formas de expresión de procesos democráticos.
5. Comprender los presupuestos pedagógicos, los escenarios y las estrategias que sustentan las prácticas educativas de las organizaciones y los movimientos sociales.

4. Metodología

El interés por analizar las experiencias educativas existentes en organizaciones y movimientos sociales de América Latina, parte de la necesidad de reflexionar sobre los aspectos pedagógicos existentes en lugares diferentes a los espacios formales de educación propios de la escuela tradicional. La existencia de prácticas educativas diferentes a las institucionales, plantean retos a los investigadores educativos orientados a profundizar en la idea de que los movimientos y las organizaciones sociales se pueden reconocer como sujetos educativos ya que se convierten en actores y transformadores de su realidad social, cultura y política.

Como lo plantea el profesor Ricardo Delgado (2011), al referirse a la acción de los movimientos sociales:

“Podemos reconocer los movimientos sociales como un sujeto educativo en tanto expresa el deseo de ser actor, por medio de acciones productoras de significados que nutren y transforman la realidad social, cultural y política de una sociedad; es decir, que se asume como movimiento de construcción, de transformación ante las circunstancias que condicionan o limitan el ejercicio de la libertad, la autonomía y su condición de ser y hacer” (Delgado, 2011, p. 205).

Por lo anterior, resulta entonces necesaria la aproximación a las prácticas educativas desarrolladas por los movimientos sociales en tanto también es necesaria la visibilización de su acción y los cuestionamientos realizados en su quehacer

permanente en cuanto a la opresión y marginación de vastos grupos poblacionales que, a partir de experiencias educativas, propician paradigmas emancipatorios con el fin de transformar su realidad más inmediata.

La metodología utilizada en los trabajos de investigación aquí documentados requirió, entre muchos esfuerzos, de la ubicación de un lugar teórico común en donde se pudieran observar buena parte de las variables señaladas anteriormente. El referente más importante para este propósito fue el escritor portugués Boaventura de Sousa Santos quien, a través de sus investigaciones y escritos relacionados con la Epistemología del Sur, generó un escenario propicio para establecer un diálogo con cada una de las experiencias estudiadas.

Esta investigación cualitativa, centrada en estudios de caso, propició que tanto desde el lugar teórico común, como desde el ofrecido por cada una de las experiencias, cada estudiante tuviera la oportunidad de desarrollar una ruta metodológica que diera cuenta de la existencia de múltiples prácticas de educación nacidas y desarrolladas al interior de diversas experiencias Latinoamericanas. Para tal efecto, las experiencias analizadas fueron las siguientes:

En el ámbito de los movimientos sociales indígenas se optó por escoger la experiencia de la Universidad Intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador Amawtay Wasi (Casa de la sabiduría); la Universidad Autónoma Indígena e intercultural del Cauca UAIIN (Colombia); y la Universidad Indígena Intercultural-Red UII.

Con respecto a los movimientos sociales de origen campesino, se eligió la experiencia de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó, ubicada en el corregimiento de San José, municipio de Apartadó, Antioquia, Colombia; las

Escuelas de Liderazgo, Educación Cooperativa y UNISANGIL, lideradas por movimientos sociales del sur de Santander, Colombia; y la Escuela Nacional Florestan Fernández del Movimiento Sin Tierra, del Brasil.

Por último, se eligió la experiencia educativa en el marco de movimientos sociales urbanos: los Bachilleratos Populares, iniciativa de los movimientos sociales de empresas y fábricas recuperadas en Argentina.

Tabla No. 1
Experiencias Estudiadas

Movimiento Social	Experiencia Educativa
Movimientos Indígenas	
Confederación de las nacionalidades indígenas del Ecuador (CONAIE)	Universidad Intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador Amawtay Wasi (Casa de la sabiduría).
Consejo Regional Indígena Del Cauca (Colombia)	Universidad Autónoma Indígena e intercultural del Cauca UAIIN
Iniciativa del Fondo Indígena	Universidad Indígena Intercultural-Red UII
Movimientos Campesinos	
Comunidad de Paz de San José de Apartadó (Corregimiento de San José, municipio de Apartadó, Antioquia, Colombia)	
Movimientos sociales del sur de Santander (Colombia)	Escuelas de liderazgo Educación cooperativa UNISANGIL
Movimiento Sin Tierra (Brasil)	Escuela Nacional Florestan Fernández ENFF
Movimientos Urbanos de Empresas Recuperadas	
Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) y Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas por sus trabajadores (MNFRT). (Argentina)	Bachilleratos Populares

En cada uno de estos movimientos se tuvo la oportunidad de analizar su experiencia educativa y el aporte realizado en el marco de la gestión local, el

surgimiento de prácticas emancipatorias y las prácticas educativas concretas, entre muchos otros aspectos.

A continuación se detalla la ruta metodológica escogida para el desarrollo de las respectivas investigaciones.

La investigación relacionada con el análisis de experiencias educativas en organizaciones y movimientos sociales de América Latina, planteó en términos generales cinco grandes fases de trabajo:

En primer lugar se desarrolló una fase preliminar en la que se formuló el anteproyecto y se delimitó el problema central. En esta parte, se pudo realizar una revisión conceptual y se desarrolló un estado del arte referido a los acercamientos realizados anteriormente a las experiencias educativas desarrolladas en los movimientos sociales de América Latina.

La primera fase de trabajo desarrolló un seguimiento e identificación de experiencias educativas en movimientos sociales en América Latina. Posterior a este rastreo, cada investigador pudo elaborar reseñas descriptivas de dichas experiencias para luego seleccionar los casos a estudiar.

Una segunda fase planteó la necesidad de ubicar documentos relacionados con los casos escogidos y el correspondiente material bibliográfico, documentos requeridos como guías de estudio y contrastación para el desarrollo y construcción del correspondiente marco teórico.

La tercera fase estuvo orientada a organizar y analizar la información preliminar derivada de la revisión documental, análisis que apoyó la construcción del marco teórico y permitió las bases para la aplicación de las dimensiones y categorías propias del análisis. Así mismo, esta fase permitió la caracterización de cada uno de

los movimientos sociales elegidos y la ubicación del contexto en el que emergen las experiencias educativas.

En la fase siguiente se complementó la información y se profundizó en torno a las categorías analíticas definidas en la primera fase de trabajo, a través de la consulta de fuentes secundarias vinculadas con las experiencias. Algunas investigaciones tuvieron acceso a limitadas fuentes primarias y para su estudio los métodos propuestos fueron la realización de entrevistas a los actores de las experiencias y la realización de sesiones de trabajo en grupos de discusión.

En términos generales, las fuentes secundarias fueron las más consultadas sobre las que se desarrolló una profunda revisión documental.

Paralelo a este proceso, se avanzó con el estudio y consulta de los autores referidos al lugar común teórico, definido en principio por los postulados del autor Boaventura de Sousa Santos. Para ello, los estudiantes vinculados a las investigaciones participaron en el Taller de formación en investigación educativa III, titulado “Aproximaciones hacia una Epistemología del Sur: la sociología crítica de Boaventura de Sousa Santos”, taller que estuvo dirigido por el profesor Ricardo Mauricio Delgado. En este taller no sólo se pudo ampliar la visión del pensamiento y trabajo realizado por Santos, sino que se logró contrastar su trabajo con el de otros autores como Antoni Jesús Aguiló Bonet.

La quinta fase de trabajo correspondió a la organización de la información recolectada y la posterior elaboración de un documento analítico, en donde cada estudiante desarrolló su caso de investigación a partir del análisis de las diferentes categorías definidas en las dimensiones propuestas para el estudio, es decir, epistemológica, política y pedagógica. Este proceso se apoyó en el planteamiento de

preguntas orientadoras desde la perspectiva teórica definida inicialmente. En este documento, cada estudiante desarrolló el análisis de su propia experiencia y tuvo la oportunidad de incorporar las referencias teóricas relacionadas con la Epistemología del Sur.

A continuación, se presenta la matriz analítica utilizada en el proceso, aclarando que sobre cada dimensión, cada uno de los estudiantes tomó las preguntas orientadoras que resultaran pertinentes para el abordaje de su experiencia de investigación. Por esta razón, cada trabajo de investigación recurrió a preguntas orientadoras diferentes.

Tabla No. 2
Matriz Analítica

Dimensión	Categoría	Preguntas orientadoras
Contexto en el que emerge la experiencia	Contexto histórico, descripción del movimiento y/o experiencia	¿Cuáles son los escenarios de emergencia del Movimiento y/o experiencia?
Epistemológica	Educación como forma de construcción de los movimientos.	¿La educación permite el desarrollo y configuración de estos Movimientos Sociales? ¿La educación da respuesta a los ideales de los movimientos sociales?
	Construcción y renovación del conocimiento emancipatorio	¿Qué hace que el conocimiento producido sea emancipatorio? ¿Qué clase de conocimiento generan las experiencias? ¿Cómo operan la invisibilización y la producción de ausencias?

		En qué aspecto enfatiza más la experiencia, ¿en una formación netamente teórica o una práctica?
	Tensión entre lo colonial y lo poscolonial	¿Qué concepciones tienen de estos conceptos los movimientos? ¿Cómo estos conceptos alimentan la experiencia?
	La solidaridad como forma de construcción de conocimiento	¿La solidaridad está presente como forma de producción de conocimiento? ¿La solidaridad se practica para producir el conocimiento? ¿Se evidencian prácticas de solidaridad en los procesos de construcción de conocimiento?
	Cosmovisión y mundos posibles	¿Cuáles son los principios y valores que fundamentan su cosmovisión? ¿Cuál es la visión de futuro de las experiencias, sus expectativas de mundos posibles?
	Sujeto social y subjetividad	¿Qué tipo de subjetividades emergentes pretenden lograr las experiencias educativas de los movimientos y las organizaciones sociales?
Política	Democratización de la democracia, Ciudadanía de Alta Intensidad	¿Qué concepción de democracia tienen los movimientos? ¿Cómo se evidencian los procesos democráticos dentro de los movimientos sociales? ¿Los procesos democráticos del movimiento social se replican en sus experiencias educativas?

		¿Qué estrategias para la participación y la toma de decisiones se manifiestan en las experiencias?
	Acción colectiva y movimientos sociales	<p>¿Cómo se vinculan con otros movimientos sociales?</p> <p>¿De qué manera se organizan internamente los movimientos sociales?</p> <p>¿Qué estrategias para la participación y la toma de decisiones se manifiestan en el movimiento social?</p> <p>¿Cuáles son los escenarios y lugares donde se realizan las experiencias educativas de los movimientos sociales?</p> <p>¿Qué incidencia tienen estas prácticas educativas dentro de los contextos sociales y comunitarios?</p>
	Producción de poderes y resistencias. Tensión entre lo Hegemónico y lo Contra Hegemónico.	<p>¿Qué concepciones tienen de estos conceptos los movimientos?</p> <p>¿Cómo estos conceptos alimentan la experiencia?</p> <p>¿Cómo se evidencia la resistencia en el movimiento y en la experiencia?</p> <p>¿Cuáles son los principios que animan, movilizan la resistencia?</p> <p>¿Cómo se trabaja la memoria a través de la experiencia?</p>
	Derechos humanos y dignidad	¿Qué significan para el movimiento y la experiencia los DDHH y la dignidad, tienen alguna relevancia?
Pedagógica	Propuesta metodológica	¿Cuáles son los espacios y/o ambientes que han diseñado las experiencias?

		¿Cuáles son los momentos o secuencias de organización de las prácticas formativas?
	Rol del educador popular	¿Cuál es el rol del educador popular dentro de las experiencias educativas?
	Diálogo Intercultural	¿Cómo operan el intercambio de saberes, el conocimiento y la traducción en la práctica educativa? ¿Cómo se asume la tensión entre saberes coloniales y poscoloniales?
	Prácticas pedagógicas e investigativas	¿Cómo se realiza la divulgación y socialización de los saberes producidos? ¿Existe alguna sistematización de la práctica educativa? ¿Cómo y por qué se hace? ¿Qué parámetros configuran la organización en red de las experiencias educativas? ¿Las experiencias formulan o propician zonas de contacto? ¿Cómo se organiza la experiencia? ¿Cuáles son los propósitos de las experiencias educativas? ¿Cuáles son los procesos pedagógicos y didácticos que configuran las experiencias?
	Trabajo de traducción de Saberes	¿De dónde viene la voluntad para traducir? ¿Quiénes son los traductores?
	Tendencias Pedagógicas que orientan la experiencias	¿Cuáles son los principios y la proyección de la institución? ¿Qué premisas y postulados pedagógicos orientan las experiencias?

Como complemento a esta fase, los estudiantes participaron en el taller “Escribir para publicar” a cargo del profesor Félix Gómez. En este taller, cada estudiante preparó un borrador de su documento, lo sometió a evaluación del tutor del taller y realizó los respectivos ajustes, los cuales estuvieron relacionados con el desarrollo gramatical del escrito, las pautas generales de redacción, la corrección de estilo, la citación de fuentes de consulta, la adecuación a las normas APA y la presentación general del documento final.

Culminada esta fase de trabajo, se realizó el diseño de los capítulos, se evaluó la coherencia general entre los estudios realizados y se propuso, mediante un ejercicio de trabajo colectivo, la elaboración e incorporación del capítulo introductorio denominado “Consideraciones generales del estudio”

PARTE I

Experiencias Educativas en el Marco de Movimientos Sociales Indígenas

Amawtay Wasi Ecuador – Edisneth Salazar Clavijo

UAIIN Universidad Autónoma Indígena e Intercultural del Cauca – Luz Mary

Buitrago Puentes

Universidad Indígena Intercultural-Red UII – Andrés Ricardo Domínguez García

III. Análisis de la experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, Amawtay Wasi (Casa de la sabiduría)

Edisneth Salazar Clavijo

1. Introducción

La Universidad Amawtay Wasi del Ecuador, ha sido escogida dentro del presente estudio como foco de investigación y análisis, presentándose como una experiencia educativa que propone un esquema de formación alternativo, matizado por las intenciones de la educación popular, con un modelo innovador, que propende por la educación emancipatoria de los individuos que hacen parte de una comunidad indígena. En este esquema educativo, las comunidades indígenas, encuentran una oportunidad para reivindicar su identidad, intelectualidad y rol, dentro de una sociedad que cada día suprime y desvirtúa los saberes ancestrales con que estas comunidades desde tiempos remotos han interpretado el mundo y estructurado saberes legendarios que les permiten encontrar un nicho que se correlaciona con su filosofía del buen vivir. La universidad Intercultural de las Nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador, surge como una iniciativa de las comunidades indígenas, que buscan responder a los interrogantes que plantea una educación intercultural y la necesidad de avalar los saberes ancestrales y el intercambio de los mismos, reconciliándolos con las necesidades actuales y del futuro de estas comunidades, modelando un instrumento de conocimiento auténtico y aplicable a una realidad que nos integra a todos, pero del que todos no podemos hacer parte de la misma forma.

Desde tiempos remotos, las comunidades indígenas han cultivado un sinnúmero de experiencias y categorías que germinan en un conjunto valiosísimo de saberes con el cual han dado explicación a múltiples fenómenos que surgen de la interacción del hombre con su entorno social, biológico y cultural. Estos saberes hoy por hoy, se han convertido en un legado que a pasado de generación en generación, enriqueciendo nuestro patrimonio intelectual y en muchos casos científico. Resulta pues contradictorio, la manera como estos saberes son subvalorados e invisibilizados en la gran mayoría de los contextos de educación formal. La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos indígenas del Ecuador, es un vivo ejemplo que muestra la factibilidad de ampliar los horizontes educativos y de formación, permitiendo la inclusión de categorías y procedimientos producidos de la interacción cotidiana y que tienen una construcción hipotética y de comprobación en el mismo lugar en que las comunidades se desarrollan, involucrando al individuo y haciéndolo arte y parte de la construcción del conocimiento, conocimiento dinámico y cercano a su realidad y condiciones de vida. En este capítulo analizaremos los contextos culturales y sociales desde los cuales nace esta experiencia de educación popular, al igual que las dimensiones epistemológicas, políticas y pedagógicas que caracterizan y atraviesan esta propuesta de educación.

2. Consideraciones Generales: Caracterización Del Movimiento Social Del Cual Emerge La Experiencia Educativa

2.1 Creación y principales logros del movimiento Indígena

La Universidad AMWTAY WASI, es un ejemplo vivo de la resistencia y lucha de los pueblos indígenas por reclamar sus derechos, nace en el seno y pensamiento indígena, como una alternativa de educación que resiste los lineamientos actuales, donde poco o nada se tiene en cuenta la interculturalidad y las necesidades de formación propias de una cultura particular, que debe ser valorada y reconocida dentro de nuestra diversidad. Hablar de los antecedentes de AMAWTAY WASI, nos lleva por un recorrido histórico del surgimiento de los movimientos indígenas en Ecuador y la resistencia que estos pueblos han forjado y que hoy por hoy mantiene su voz de lucha. La desigualdad, la falta de oportunidades, la marginalidad de sus saberes, el rapto de sus tierras, entre otras, son algunas de las razones que motivaron la voluntad de los pueblos indígenas, para luego de la colonia y como respuesta al desconocimiento de sus derechos, levantarse y organizarse en movimientos que les permitieran ser parlantes de sus voces, las cuales reclamaban los derechos que tenían sobre la tierra, la educación, salud, mejores salarios y abolición de las condiciones de servidumbre a las que han sido obligados.

Junio, en la sierra ecuatoriana, es un tiempo ritual. Es tiempo de fiesta. Fiesta sagrada y alegórica. Para la voz oficial son las fiestas de "San Juan". Para los pueblos indígenas que la celebran, es su fiesta más importante, es la "Fiesta del Sol", el "IntiRaymi". Fue en junio, en ese espacio ritual y sagrado en el que se renuevan las fuerzas cósmicas que aún siguen latentes en la cosmogonía de los pueblos indígenas, que en 1990 se realizó el primer levantamiento indígena del Ecuador contemporáneo. La fecha es altamente simbólica y reveladora. Indica el nacimiento de un tiempo que en adelante estará signado por los indios, por su visibilización, por su constitución como actores sociales y su transformación en sujetos políticos. (Dávalos, 2005, p.1)

La década de los noventa es la década de la revelación indígena, del surgimiento de sus luchas y el inicio de una revolución ideológica, que desencadenara en una serie de logros que reivindicaran con el paso del tiempo, el honor de las comunidades indígenas. La historia data de los años 40 del siglo pasado, en esta época se crea la Federación Ecuatoriana de indios (FEI), la cual fue una iniciativa de los líderes: Dolores Cacuangó, junto a Transito Amaguaña, ellos pertenecían al pueblo de kayambi; en este momento se inicia todo un movimiento organizativo de los indígenas con matices de organización sindical. Esta organización se jugó un papel vital en el reconocimiento y la resistencia de los pueblos indígenas frente a la violación de sus derechos y posibilidad de participación, dando a conocer sus principales problemáticas y exponiendo un debate significativo en torno a la reivindicación de sus comunidades. Posteriormente, hacia el año de 1972, con la consecución de la constitución del Ecuador Runacunapac Riccharimui (ECUARUNARI) hoy Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador, se dio progresivamente el desarrollo de un movimiento organizativo propiamente indígena y campesino. Por último en 1980, se crea la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia (CONFENIAE). Durante este año la CONFENIAE y la ECUARUNARI, conforman el Consejo de Coordinación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONACNIE, el que posteriormente, en el año de 1986 se convierte en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Como fruto del surgimiento de estas organizaciones, se inicia un proceso de cuestionamiento sobre la estructura del Estado y la manera como esta organización afecta los intereses de los pueblos indígenas, es entonces que desde los ideales de estas nacionalidades se propone la creación de un estado

plurinacional, que reconozca la diversidad y la igualdad de las comunidades indígenas, otorgándoles la categorización de sujetos con derechos colectivos en medio de una democracia participativa, que permita su voz y voto.

Luego de esta serie de iniciativas que reorganizan el movimiento social indígena, se desencadenan una variedad de eventos, que fortalecerán aún más el pensamiento intercultural, generando opciones educativas propias de un modelo del sur. En el año de 1988 la CONAIE firma con el Ministerio de Educación, el Convenio de cooperación científica, con el que se pretende desarrollar el programa de Educación Intercultural Bilingüe en todo Ecuador, en consecuencia se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, del mismo modo que las Direcciones Provinciales. Posteriormente, en agosto de 1998, se da el reconocimiento al Ecuador como un Estado multicultural y multiétnico, gracias a la aprobación y puesta en marcha de la nueva constitución, donde se da reconocimiento a una variedad de derechos colectivos, a los cuales los pueblos indígenas se hacen acreedores. Finalmente, en agosto del 2005, se logra a través de los diputados de Pachakutik la creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "AMAWTAY WASI", la cual fue creada mediante Ley de la república expedida por el Congreso Nacional y publicada en el Registro Oficial conforme a la legislación ecuatoriana.

2.2 Nacionalidades que conforman el movimiento indígena

Las Nacionalidades y Pueblos Originarios de Ecuador se han ubicado durante siglos, en diferentes regiones a lo largo de la geografía ecuatoriana, de las anteriores mencionamos: Costa, Andina y Amazonía. Los pueblos indígenas representan el

45% de la población, según el último censo realizado en el 2000. La CONAIE, Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, reúne al 80% de las nacionalidades y pueblos, los cuales se encuentran organizados mediante este movimiento. La CONAIE, se encuentra integrada por tres grupos regionales: el primero se denomina CONFENIAE, correspondiente a la región amazónica. El segundo grupo es llamado CONAICE, para caracterizar a la región de la costa; y por último tenemos al ECUARUNARI, el cual representa la región andina.

Adicionalmente existen otras organizaciones indígenas de carácter independiente como la Federación Nacional de Campesinos, Indígenas y Negras) (FENOCIN) de naturaleza campesina), la Federación de Indígenas Evangélicos del Ecuador (FEINE), los cuales hacen parte del otro 20% de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador.

En el Ecuador coexistimos trece nacionalidades y dieciséis pueblos indígenas totalmente diferenciados, los cuales somos descendientes de los grupos originarios que poblaron el territorio ecuatoriano desde hace miles de años y nuestra presencia histórica determina el carácter pluricultural y multiétnico del país, sin embargo desde la conquista española los derechos históricos y las libertades políticas de nuestros pueblos han sido constantemente violadas.

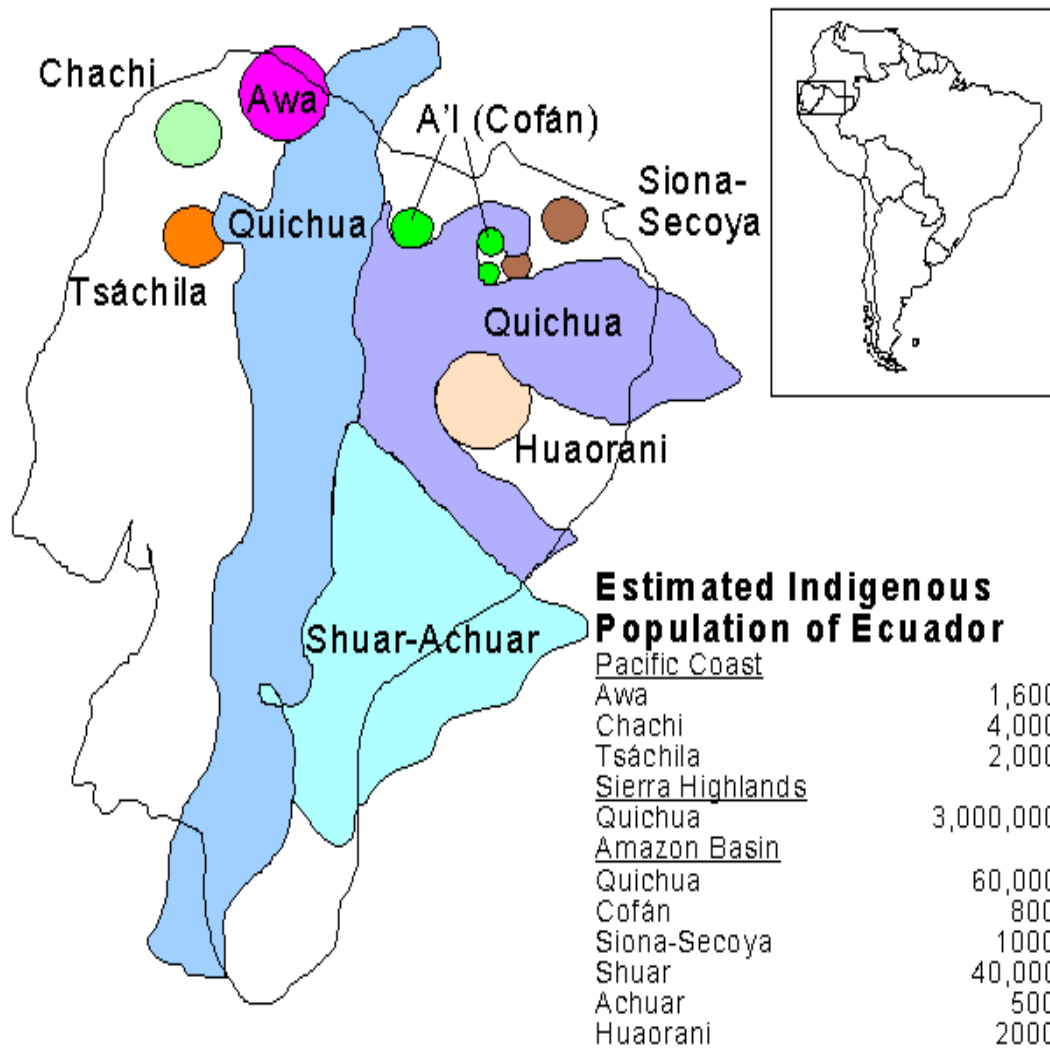


Figura 1. Mapa Nacionalidades Indígenas del Ecuador
Fuente: Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE, 1997, p. 284)

2.3 Objetivos y luchas del Movimiento Indígena



Figura 2: Resistencia y luchas de los movimientos indígenas

Fuente: <http://2.bp.blogspot.com/-wullikTbVsT4ivWaWeejl/AAAAAAAAAEtU/tFEiTk7ztiA/s1600/banderola-749046.jpg>

Durante décadas los pueblos indígenas han luchado y resistido la violación tan bárbara a la que han sido sometidos de sus derechos, el despojo de sus tierras, a imposición de sistemas de educación occidentales que no se amoldan a sus tradiciones ancestrales, la desigualdad frente a las condiciones socio económicas en las que se encuentran sus pueblos, la privación que tienen a los servicios públicos como la salud. Estas luchas hacen parte de la resistencia ejercida frente a los mecanismos de gobernabilidad y control hegemónico, los cuales se desarrollan en pro del reconocimiento de las nacionalidades, de sus derechos e ideas liberadoras que se gestan como respuesta a la presión postcolonial. A continuación describiremos las principales luchas y objetivos que se han trazados las nacionalidades y pueblos indígenas mediante su movimiento social:

1. La defensa y conservación de los recursos naturales y la utilización sostenible de los mismos, que hacen parte de los ecosistemas y territorios indígenas, catalogados como patrimonio de sus comunidades.
2. Promover una justa reforma agraria que devuelva el patrimonio territorial ancestral de las nacionalidades y pueblos indígenas.
3. Buscar el reconocimiento y defender el patrimonio cultural, los saberes, conocimientos, producción de ciencia y tecnología indígena, con miras a fortalecer la identidad de sus pueblos.
4. Reclamar el uso contra hegemónico y en igualdad de condiciones de los servicios de salud que debe garantizar el Estado, del mismo modo que el fortalecimiento y el reconocimiento de las prácticas de medicina ancestrales que prácticas los pueblos y nacionalidades.
5. Velar y promover por la organización de los movimientos que representan las comunidades que hacen parte de cada una de las nacionalidades y pueblos indígenas.
6. Brindar acceso a sistemas de educación que suplan las necesidades de los pueblos indígenas, mediante la instauración del programa de Educación Intercultural Bilingüe, al igual que el acceso a la educación superior de orden contra hegemónico, que se alinea a sus creencias y modo de vivir.

7. Potenciar las relaciones con otros movimientos de pueblos indígenas de otras nacionalidades con el fin de establecer mecanismos de cooperación inter organizativos a nivel nacional e internacional.
8. Promover el Sumak Kawsay (buen vivir) de las nacionalidades y pueblos indígenas, mediante el mejoramiento de las condiciones económicas que faciliten el desarrollo de proyectos y emprendimientos sostenibles que suplan las necesidades comunitarias.
9. Promulgar e instaurar leyes a nivel nacional e internacional que protejan los derechos indígenas.
10. Luchar por la autonomía política de los gobiernos y legalidad de los territorios indígenas.
11. Participar de procesos de interlocución con las entidades Estatales, que permitan dar voz y voto a las comunidades indígenas frente a la toma de decisiones nacionales.
12. Luchar por el derecho de mejoramiento de las infraestructuras sociales, de comunicación, transporte, saneamiento y servicios básicos para las comunidades.

2.4 Proyecto Político del Movimiento Indígena

Las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador integradas en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE, establecen y fundamentan su lucha en la necesidad de reconstruir el Estado, estableciendo unos cambios profundos en su estructura, que brinde igualdad de condiciones a todos sus pueblos, que de cuanta de la verdadera pluralidad existente en el Ecuador y que legitime las necesidades propias de la comunidades indígenas. Bajo este principio se quiere establecer una fuerte resistencia frente a los mecanismos coloniales y neoliberales que atraviesan las políticas actuales, los cuales excluyen otras formas de legalidad, de manejar los recursos naturales, de educación y de vida, debido a que no se amoldan o no generan beneficios a los objetivos capitalistas y mercantiles que plantea la hegemonía. Los principales temas que involucran el proyecto político del movimiento indígena del Ecuador CONAIE, son los siguientes: **La construcción de un estado plurinacional**, mediante esta política se busca el reconocimiento de la diversidad cultural existente en las diferentes colectividades que han existido desde antes de la creación de la Republica Ecuatoriana, y que se denominan a si mismas como nacionalidades, las cuales poseen cosmovisiones diferentes a las occidentales, con formas de organización social, política, económica y espiritual propias , los cuales se encuentran ubicados en territorios que han sido ocupados por sus ancestros y que han sido pasados de generación en generación a los pueblos actuales. Estos pueblos que han sido reconocidos mediante convenios, tratados internacionales y en la Constitución Ecuatoriana vigente, como parte de la de un Estado plurinacional, por lo tanto esta legalidad debe dar cuenta del reconocimiento que como nacionalidad merecen los pueblos indígenas del Ecuador, respetando la

interculturalidad y pluriculturalidad que posee el país, acentuando los valores de la equidad, la igualdad, la justicia, la libertad individual y colectiva, el respeto, la reciprocidad, la solidaridad y la unidad de todos los ecuatorianos. Otro tema es **La nacionalización y no privatización de la biodiversidad y los recursos naturales renovables y no renovables**, desde esta perspectiva, el movimiento indígena del Ecuador hace un llamado al Estado, sobre la necesidad de recuperar el derecho que tienen sobre los recursos naturales, los cuales son patrimonio de la humanidad y no deben ser fuente de aprovechamiento comercial, donde mediante estrategias mercantiles terminan en manos de empresarios privados que monopolizan y sesgan el uso de dicho recursos poniendo limitaciones monetarias para su aprovechamiento. Los pueblos indígenas proponen a la sociedad, como el principal ente regulador y auditor del manejo de estos recursos y de la manera como los administran las empresas públicas. Los indígenas plantean que “El Estado debe recuperar su papel indelegable en el manejo de las áreas estratégicas y su soberanía imprescriptible sobre la economía y los recursos naturales y debe propiciar y garantizar el control de la sociedad sobre el sector y empresas públicas” (CONAIE, 2007, p. 5).

Adicionalmente dentro del proyecto político de la CONAIE se plantea el **reconocimiento de distintas formas de democracia**, en la medida en que los sistemas democráticos indígenas no son tenidos en cuenta para el desarrollo del ejercicio participativo, la voz y voto de estas comunidades se encuentra limitada por mecanismos de “derecho”, apartados y descontextualizados de las formas de pensar y analizar las problemáticas políticas de estas comunidades, dando como resultado un panorama de de inclusión sin real participación, pues se promueve el derecho al

ejercicio democrático pero no se validan las formas diferentes de las estipuladas por el Estado.

Reconocer y valorar las diversas formas de democracia existente en el país que no se restringen a la democracia liberal y que son parte de la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades indígenas y sus prácticas ancestrales. (...) Algunos ejemplos de estas prácticas ancestrales de ejercicio democrático son: el consenso comunal andina en asambleas participativas, la revocatoria del mandato, la construcción comunitaria de un mandato para las autoridades y el principio de mandar obedeciendo. (CONAIE, 2007, p. 14)

Dentro del proyecto político de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, a demás de los temas mencionados encontramos el planteamiento de que **los principales servicios sociales públicos no deben ser tratados como mercancía**, en este sentido los servicios públicos y el acceso a ellos se deben considerar como un derecho humano con obligatoriedad universal, sin restricciones orientadas por intereses monetarios, discriminación racial, mecanismos de opresión o estrategias de manipulación social. También se plantea **la construcción de un modelo económico social solidario, equitativo, ecológico, soberano, planificado e incluyente**, aquí se plantea desmontar el modelo económico neoliberal y reemplazarlo por un modelo de economía soberano, ecológico, planificado, equitativo, solidario, propiciador de la igualdad, recíproco, intercultural, participativo, comunitario y social, pensando en las generaciones futuras. Adicionalmente se pretende cambiar el orden de prioridades en la protección a las formas de propiedad privilegiando la propiedad comunitaria y pública. Donde “la propiedad privada y pública está sujeta a regulaciones y al cumplimiento de la función social, y se acoge a normas participativas de respeto a la naturaleza”. (CONAIE, 2007, p. 21). Por ultimo se plantea, **la autonomía y autogobierno de las**

nacionalidades y pueblos; los movimientos indígenas luchan por la autodeterminación y el manejo autónomo de sus tierras, sistemas políticos, legalidad, manejo de los recursos naturales, y la independencia administrativa y jurídica. Cada una de estos campos deber estar en concordancia con sus creencias y cosmovisiones, para que de esta manera se puedan tomar decisiones analizando las ventajas y perjuicios que pueden ocasionar a sus pueblos. Al ser otros quienes decidan sobre este tipo de elementos que hacen parte de su patrimonio cultural, se establece una injusticia social que los destituye de lo que por derecho les corresponde, el libre albedrio sobre sus tierras y cultura.

3. La Universidad Intercultural De Las Nacionalidades Y Pueblos Indígenas Del Ecuador Amawtay Wasi

3.1 Fundamentos epistemológicos de Amawtay Wasy

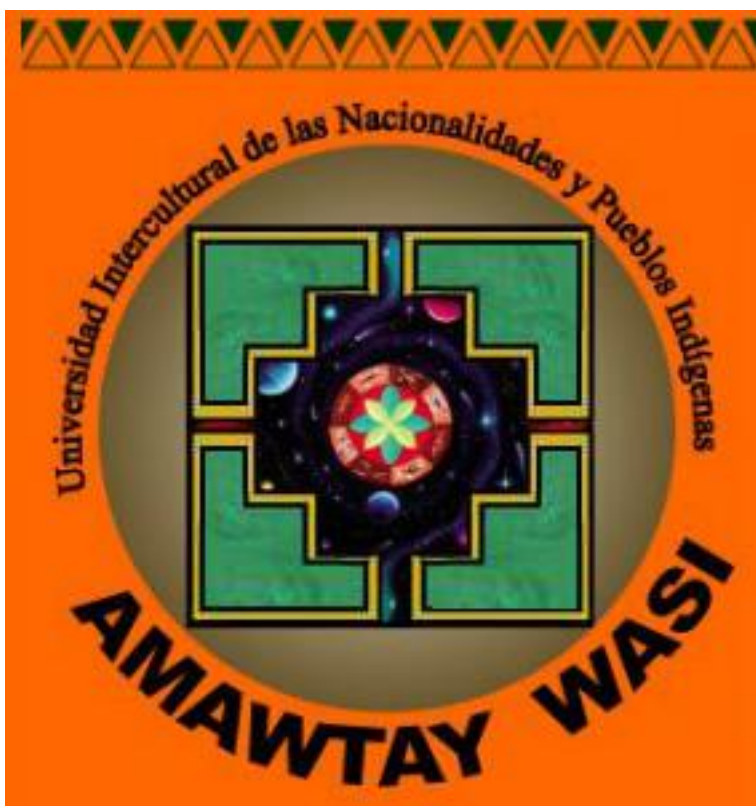


Figura 3: Logo de la Universidad Amawtay Wasi
Fuente: <http://www.amawtaywasi.edu.ec/>

La propuesta de Amawtay Wasy, es una creativa estructura educativa y curricular que se fundamenta en los saberes propios del sur, en el saber andino (Abya Yala), donde las estructuras formales de pensamiento occidental aparecen como faltas de sabiduría legendaria e incapacidad de entender, interpretar y vincularse con el mundo que rodea a los individuos. Dentro de este saber andino, se entiende al individuo como un ser integral y como un elemento más dentro del

cosmos y no como el controlador de este, por ello AW forma al individuo con una visión clara y de respeto por la naturaleza, donde él se enfrenta en la búsqueda del conocimiento partiendo de ella, entendiendo sus elementos para conformar un sistema que le permita alcanzar la sabiduría.

Tradicionalmente la educación superior en el país se ha sustentado en las razones expuestas desde el pensamiento occidental que se han convertido en “verdades absolutas” por obra y gracia de la colonización de la colonización del conocimiento, el cual impone una forma de pensar egocentrista, fuera del ser y del estar, peor aún sin ni siquiera entender el “estar siendo” que resume la dinámica del pensamiento indígena (Universidad Amawtay Wasi, 2004. P 163)

La búsqueda del conocimiento en AW, a diferencia de los centros de educación superior de corriente occidental está orientada a fomentar el buen vivir comunitario y no el desarrollo capitalista que limita y condiciona las dimensiones del ser humano, sesgándolo en la industria de la productividad material, y olvidando su verdadera esencia y misión en el mundo. La UIAW, refiere al **Runa** (al individuo) como un ser en constante interacción con los elementos de la naturaleza, el cosmos y su comunidad, donde el conocimiento surge a partir de la indagación, reflexión y acción que se desarrolle frente a cada uno de estos elementos, de lo que pueda aprender de ellos y lo que logre descubrir, donde él se convierte en el principal facilitador de su propio aprendizaje. El saber y el conocimiento, son fruto de un complejo sistema de interrelación de diversos elementos del cosmos, donde el Runa es un hilo que se entrelaza en el gran telar de la vida, él no construye la realidad, ni intenta modificarla, la realidad por el contrario permite su desarrollo, sólo en el acercamiento y comprensión que pueda tener de ella, encontrará la sabiduría y el

conocimiento que le permitirá trascender. En estos planteamientos podemos dilucidar, una manera diferente de producción de conocimiento, una emancipación epistemológica, que lleva al hombre y a su comunidad a reflexionar sobre otras fuentes de sabiduría, y el reconocimiento de saberes alternativos a los existentes en la sociedad occidental. Boaventura de Sousa Santos, sociólogo portugués, y quien a estudiado de cerca estas otras maneras de concebir el mundo, coincide con el enfoque epistemológico de AW; Santos (2003), hace una fuerte crítica a la razón occidental, la cual denomina la razón indolente, este tipo de racionalidad margina otros saberes diferentes al occidental y se impone como la única forma de racionalidad válida. Boaventura explica este fenómeno como la razón metonímica, la cual se afirma como una razón exhaustiva, exclusiva y completa, aunque sea sólo una de las lógicas de racionalidad que existen y sea sólo dominante en los estratos de la comprensión del mundo influido por la comprensión occidental del mundo. Para ella, ninguna de las partes puede ser pensada por fuera de la totalidad, no es admisible que las partes tengan vida propia más allá de su relación dicotómica y mucho menos que puedan ser otra totalidad.

Boaventura al igual que AW, proponen una resistencia epistemológica que haga frente a esta problemática e invisibilice estos otros saberes marginados y excluidos. En este sentido, De Sousa plantea una sociología de las ausencias⁷ y las emergencias, que rescate estos saberes de los cuales hemos sido ajenos,

⁷ La sociología de las ausencias, es un procedimiento planteado por Boaventura de Sousa Santos, que busca el reconocimiento de los saberes y practicas olvidadas y marginadas por la razón metonímica pues “parte de la idea que las sociedades están constituidas por diferentes tiempos y temporalidades y de que las diferentes culturas generan diferentes culturas generan diferentes reglas temporales” (Santos, 2009, p. 118). Con el fin de restablecer el desarrollo autónomo a dichos conocimientos y experiencias frente a las realidades hegemónicas.

proponiendo la traducción como una herramienta de dialogo e interpretación entre los diferentes saberes que constituyen el mundo, entendiendo que **“la comprensión del mundo excede en mucho a la comprensión occidental del mundo”**(Santos, 2009, p.100). Por su parte la UAW, en sincronía con este principio, busca reconocer los saberes indígenas y la sabiduría legendaria que ellos almacenan, como una alternativa para descifrar otra manera de ver el mundo, de razonar y actuar, la cual conlleva al desarrollo integral del ser humano colocándolo en sintonía con la naturaleza y su comunidad. Es importante aclarar, que los planteamientos de Boaventura y los principios epistemológicos de AW, no tienen pretensiones de ser únicas verdades, ó demostrar que las “epistemologías del sur”⁸, son las fuentes de sabiduría real, por el contrario, buscan enfrentar a los saberes actuales y occidentales con este tipo de saberes que hasta ahora no han sido reconocidos como válidos, con el fin de generar una reciprocidad y tolerancia cognitiva que respete las diferencias, y se alimente de la interacción, generando espacios para el dialogo intelectual, donde participen miembros de diferentes comunidades tanto científicas como culturales, evitando el monopolio cognitivo, que reconoce a unos y margina a otros.

AW, se presenta como un producto de la resistencia intelectual de los movimientos sociales indígenas, que se alinea con el objetivo de la sociología de las ausencias, la cual busca “transformar objetos posibles en imposibles, y con base en ellos transformar las usencias en presencias, centrándose en los fragmentos de la

⁸ Santos (2009) entiende las epistemologías del sur “ [...] como un metáfora del sufrimiento humano causada por el capitalismo– significa precisamente el objetivo de reinventar la emancipación social yendo más allá de la teoría crítica producida en el Norte y de la praxis social y política que ella suscribiera-“ (p. 339)

experiencia social no socializados por la totalidad metonímica”. Mediante este proyecto educativo, los indígenas buscan además de luchar por su autonomía y derecho a sus tierras, un tipo de justicia que contrarreste y resista esta razón indolente de la cual hace referencia de Sousa, una justicia que conlleve a la movilización de los ideales y pensamiento indígena, cuestione la racionalidad occidental, no como invalida, sino como incompleta, y posicione a los saberes indígenas en la misma categoría y valía que hoy tiene el saber científico. Lograr este propósito nos llevaría a romper con lo que De Sousa denomina **la injusticia cognitiva**.

como el conocimiento científico no se encuentra distribuido de una forma socialmente equitativa, sus intervenciones en el mundo real tienden a ser las que sirven a los grupos sociales que tienen acceso a este conocimiento. En última instancia, la injusticia social, descansa en la injusticia cognitiva. (Santos, 2009, p. 114-115)

La injusticia cognitiva, impide que saberes como los que se gestan al interior de los movimientos sociales en Latinoamérica, tengan reconocimiento y sean ubicados en la categoría de válidos, pues sólo el saber científico es digno de tal categorización. Movilizar el pensamiento popular y despertar el conformismo en el cual se ha visto envuelto, para que se levante y luche por su democratización, e igualdad de condiciones a las que son merecedoras otras formas de conocimiento, es el camino de la emancipación que plantea Boaventura y que se refleja en los principios filosóficos de AW. En la reflexión que ocasiona el problema, se plantea una salida, una respuesta ante el interrogante de cual puede ser la solución, esta injusticia cognitiva puede convertirse en justicia mediante la promulgación de una

ecología de saberes⁹, plantea de Sousa, la cual no se fundamenta en la deslegitimación del conocimiento científico.

Se trata por un lado de explorar practicas científicas alternativas que se han vuelto visibles a través de las epistemologías pluralistas de las practicas científicas y, por otro lado, promover la interdependencia entre los saberes producidos por la modernidad occidental y otros saberes no científicos (Santos, 2009, p. 115).

En esta dirección la propuesta epistemológica de AW, busca generar una ecología de saberes que trascienda sobre la monocultura del saber y el rigor científico, y se alimente de la diversidad cultural y riqueza cognitiva que contienen los movimientos indígenas, sus principios filosóficos y la manera particular y a la vez integradora que tienen de percibir el mundo, buscando aportar con sus ideales a la construcción de una sociedad más justa y democrática, que se interrelacione y respete otras maneras de producción de conocimiento.

Con el ánimo de entender esta realidad, la cual subyace en diferentes campos del ser, del saber, del saber hacer y del saber estar, es necesario comprender un sin número de elementos cromatizadores, que matizan el pensamiento indígena, que le dan vida, que le dan una razón de ser, que tal vez se aleja de nuestra comprensión occidental del mundo, pero que conlleva a la creación de sistemas diferentes de generar conocimiento y de interpretación de realidades desligadas de las pretensiones de producción cognitiva ordinaria. Entender el

⁹ “La ecología de saberes es, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) Que circulan en la sociedad”. (Santos,2006,p.68)

pensamiento andino, implica entender las bases filosóficas y conceptuales que las sustentan, y exige un distanciamiento del concepto de individuo como controlador, dominador y planificador de las realidades pasadas, presentes y futuras, demanda la apertura a modelos y visiones diferentes, donde los seres humanos hacen parte de un todo, un todo al cual debemos respeto y admiración. A continuación describiré los principios filosóficos que orientan la propuesta epistemológica de AW:

3.1.1. Principios filosóficos.

Los principios filosóficos desde los cuales se fundamenta la propuesta de Amawtay Wasy, tienen como propósito responder desde la epistemología, la ética y la política a la descolonización del conocimiento, entendiendo que existen unos saberes propios, los cuales deben ser investigados y revalorados, con el ánimo de reconstruir las ciencias del conocimiento, convirtiendo a la universidad en un espacio donde se gestan nuevas formas de construir conocimiento, desde escenarios, concepciones y alternativas y diferentes, las cuales posibilitan el reconocimiento de estos saberes olvidados, descolonizándolos y otorgándoles valía. Estos principios liberadores desde los cuales se desarrolla la propuesta, son los siguientes:

- **Principio de la relacionalidad.**

Las relaciones socio-culturales, nombradas en el mundo indígena como **Tinkui**, son el conglomerado de las interrelaciones, saberes y saberes hacer de diversas comunidades, que buscan encontrarse y ubicarse en la filosofía del buen

vivir respondiendo a los llamados de la “**Pachamama**”¹⁰, por lo tanto la construcción del conocimiento no se concibe desde el aislamiento del contexto donde se produce el problema, sino desde la práctica del aprendizaje comunitario. Desde esta concepción, el conocimiento indígena se construye desde la realidad, la realidad propia a la que pertenecen el individuo y la comunidad en profunda relación con la pachamama; esta propuesta de construir conocimiento es integradora y colectiva, se solidifica en la **interacción del todo y sus partes**, donde el individuo se desvanece para hacer parte de él y conformar esta realidad, una realidad que no le pertenece pero de la cual es parte, y por lo tanto debe aprender de ella, escuchándola e interpretándola con los miembros de su comunidad y los elementos que la conforman.

El principio de la relacionalidad en el mundo indígena sostiene que todos los elementos que conforman la totalidad: Hanan Pacha, Kay pacha, y Uku Pacha, están íntimamente relacionados entre sí, son seres animados que se complementan, relacionan y autoregulan. Bajo estos supuestos las nacionalidades y pueblos indígenas construyeron una relación de respeto mutuo, donde no existe supremacía, y las partes cumplen un papel de constructores del entorno (Universidad Amawtay Wasi, 2004, p. 165).¹¹

En este tipo de pensamiento los elementos del cosmos no son vistos como inanimados, lo cual condicionaría una relación entre el individuo y la madre tierra, como sujeto-objeto, sino por el contrario tienen vida, pueden interactuar y conversar con él, esta relación entre el Runa y los elementos del cosmos es de sujeto-sujeto, lo que permite que el individuo pueda aprender con los demás miembros de su

¹⁰ El Pachamama, se considera un Dios o fuente de deidad para las poblaciones indígenas de América del sur, pertenecientes a los andes centrales. El Pachamama es usado para referirse a la madre tierra, la cual tiene su origen en la palabra “pacha (del aimara y quechua pacha: tierra y, por posterior extensión bastante moderna "mundo", "cosmos"; mama: madre -es decir "Madre Tierra")” <http://es.wikipedia.org/wiki/Pachamama>.

¹¹ Para los indígenas de lengua quechua, existe una definición del mundo diferente a la de la monocultura del tiempo lineal, ya que el mundo es concebido desde el pasado, el presente y el futuro. Estas temporalidades se configuran desde tres lugares diferentes: “Hanan Pacha (el mundo de arriba), Kay Pacha (el mundo de aquí) y Uku Pacha o el mundo de los muertos y también de aquello que se encontraba bajo la superficie terrestre” http://es.wikipedia.org/wiki/Uku_Pacha

comunidad, inserto en una realidad que escucha los designios del pachamama. El Runa no posee el conocimiento, lo construye colectiva e integralmente, en una profunda investigación de su realidad, en una relación de **multidimensionalidad**, donde las partes conforman el todo, pero el todo no se puede interpretar sin la comprensión de cada una de sus partes, constituyendo una unidad diversa, no excluyente, que respeta y valora los elementos constituyentes de su entorno. Este principio es fundamental, pues desde allí, se argumenta la importancia del respeto por la naturaleza y la utilización responsable de los recursos naturales, el respeto por la diversidad y la base del dialogo intercultural para generar conocimiento. Bajo este principio de relacionalidad, el hombre y su comunidad se constituyen como un elemento dentro del todo, aunque con vida propia y autónoma pero en sintonía con los demás elementos que componen el cosmos, en este sentido, cada uno de los elementos tienen una valía independiente y se complementan mediante el respeto mutuo, entendiendo las diversas lógicas con que funciona el mundo. Esta idea de relacionalidad de la que da cuenta los principios filosóficos de AW, contrarresta la de totalidad, planteada por la razón metonímica, que critica Boaventura de Sousa, donde la totalidad es vista bajo la forma de orden. En la razón metonímica

No hay comprensión ni acción que no se refiera a un todo, el cual tiene primacía absoluta sobre cada una de las partes que lo componen, por esa razón, hay sólo una lógica que gobierna tanto el comportamiento del todo como el de cada una de sus partes (Santos, 2009, p.103).

Aunque pareciera que el principio de **relacionalidad** se sustenta desde el de **totalidad**, no es así, por el contrario, son contradictorios, en los dos se percibe la presencia del todo y sus partes, sin embargo la manera en que se interrelacionan es diferente. En el primero, las partes completan el todo, por lo tanto cada una de ellas

tiene validez y ejercen una especie de interdependencia que hace que complementen la realidad, por lo tanto no existe una única lógica que dirija el comportamiento de las partes, sino que se debe establecer un conjunto de lógicas que respeten la autonomía de las partes y permita que en su interrelación conformen un todo. Lo contrario se expresa en el principio de totalidad, donde las dicotomías se muestran como la forma final y acabada de la totalidad, reduciendo al todo a una jerarquía y no a la grandeza, integralidad e interacción de sus partes distintas pero sintonizadas. En este último principio, las partes no existen fuera del todo y deben regirse bajo una única lógica de acción. El fundamento de **relacionalidad** que plantea AW, rebate las jerarquías impuestas por la razón occidental y propone una manera diferente de juzgar las relaciones del todo y sus partes, buscando romper con las jerarquías impuestas por la racionalidad metonímica.

- **Principio de dualidad complementaria ó Karywarmikay,** tradicionalmente relacionamos a los polos opuestos en términos de opiniones y principios, como contradictorios y rivales conceptuales, es la manera cotidiana de entender a los individuos que piensan, argumentan y se comportan en contravía de nuestras creencias y parámetros de entender el mundo. Por ello existen corrientes que se enfrentan entre sí, con el fin de dar una explicación propia y desintegrada de una realidad. El principio de dualidad complementaria de AW, reconoce al otro dentro del debate y la disputa de opiniones y principios, ya que sin éste otro presente que altera mi realidad, no sería posible la inclusión de una cosmovisión diferente dentro de la propia, por lo tanto se admite la **“inclusión de los opuestos complementarios en un ente completo e integral”** (Esterman, 1998, en Amawtay Wasy, 2004, p.166).

El pensamiento indígena significa a los polos opuestos como complementarios y no como contradictorios u opositores, los dibuja como actores participantes dentro de la realidad y los valida como parte de la dualidad, una dualidad que admite la coexistencia entre partes contrarias pero complementarias, las cuales se integran dentro del todo para dar forma a una realidad conjunta del cual todos hacemos parte.

Este principio de dualidad complementaria que expone AW, esta directamente relacionado con el principio de **incompletud** de todos los saberes que plantea Boaventura de Sousa desde su ecología de saberes, y la interculturalidad epistémica que presenta Antoni de Jesús Aguiló (2009), como propuesta para enfrentar la justicia cognitiva y generar una democracia epistémica. Según los planteamientos de De Sousa, el principio de incompletud comprende a las culturas como incompletas, razón por la cual pueden ser enriquecidas mediante el dialogo y la confrontación con otras culturas, tal como lo visualiza el pensamiento indígena, donde las culturas diferentes no son vistas como opuestas sino como complementarias, buscando las “zonas de contacto”¹² que describe Boaventura. Estas zonas de contacto, se convierten en el punto de partida, desde donde se desarrolla el diálogo y complementariedad intercultural.

Como lo hemos mencionado anteriormente, Aguiló es otro de los autores que desde sus postulados abala este principio de dualidad complementaria de AW, en

¹² De Sousa propone las zonas de contacto como lugares donde se da la confrontación multicultural, y es terreno del trabajo de traducción, donde se llevan aspectos que son intraducibles para otra cultura. Por esta razón se debe tener en cuenta que en ellas intervienen las diferentes formas de tiempo, haciendo necesaria la ecología de las temporalidades, con el fin de “tener una constelación pluralista de tiempos y duraciones de modo que liberen las prácticas y los saberes del estatuto residual que les impuso el tiempo lineal” (Santos, 2009, p. 147).

sintonía, expone la interculturalidad epistémica como el camino al reconocimiento mutuo de saberes.

La interculturalidad epistémica se basa en el principio de complementariedad recíproca entre diferentes formas, tradiciones y sistemas de conocimiento. Para que la complementariedad recíproca pueda tener un carácter enriquecedor debe reunir una serie de condiciones imprescindibles. La primera es evitar tomar la experiencia propia y particular como la experiencia en términos absolutos (Aguiló, 2009, p.18).

Boaventura lo describe como el principio de incompletud, Aguiló como el de complementariedad recíproca y AW como dualidad complementaria. Sin embargo estos tres principios, dos de ellos planteados desde investigadores interculturales reconocidos y uno desde el pensamiento indígena que se explicita en la propuesta filosofía de AW, contienen un mismo propósito: argumentar la importancia de la integralidad de saberes, mostrando la diversidad epistémica como una oportunidad de conocer y ampliar la visión particular del mundo que cada cultura puede tener interiormente. Por lo tanto, se entiende a los saberes y culturas existentes como inacabados e incompletos, desafiando la razón occidental que se muestra como perezosa e incapaz de percibir e involucrarse con otros tipos de racionalidad.

De igual manera, dentro de este principio filosófico de dualidad complementaria, se abre el espacio para el análisis de la **ecología de los reconocimientos**¹³ propuesta por Boaventura de Sousa Santos, la cual busca enfrentar la lógica de clasificación social que concibe la razón metonímica y la invisibilización de las prácticas y saberes tradicionales. En esta misma dirección, “**la sociología de las ausencias** se confronta con la colonialidad, procurando una

¹³ Es la ecología que responde a la lógica de la clasificación social, donde el poder del capitalismo moderno y occidental, identifica diferencia con desigualdad, y se da la potestad de decir lo que es diferente o igual. “la ecología de los reconocimientos se vuelve más necesaria a medida que aumenta la diversidad social y cultural de los sujetos colectivos que luchan por la emancipación social, [...] esta diversidad confiere una nueva visibilidad a los procesos que caracterizan las diferenciadas y desiguales dinámicas del capitalismo global y las formas como en su interior se generan diferentes tipos de contradicciones y luchas” (Santos, 2009, p. 120)

nueva articulación entre el principio de igualdad y el principio de diferencia y abriendo espacio para la posibilidad de diferencias iguales, una ecología de diferencias hecha a partir de reconocimientos recíprocos” (Santos, 2009, p. 120). Este principio de reconocimiento mutuo es planteado por AW, quien desde su propuesta epistemológica y pedagógica, lucha por una ecología de reconocimientos y resiste las formas de dominación cognitiva. Entender, respetar y valorar las diversas formas de producción de conocimiento, entendiéndolas como complementarias, nos motiva a pensar en la posibilidad de un encuentro que cierre la brecha entre la discriminación epistémica que hoy por hoy, desconoce y desvirtúa los saberes producidos en contextos diferentes a los científicos. Pensar en la validación de estos saberes como complementarios al desarrollo científico, requiere de **humildad cognitiva**, la cual permita al saber occidental declararse como falto de un conocimiento Universal, y a las epistemologías del sur proclamarse como generadoras de conocimiento de otras fuentes de conocimiento válido. Para alcanzar dicho objetivo, se haría necesario repensar la sociedad y ubicarla en un escenario del dialogo social e intercultural que responda a la necesidad de emancipación social de la que hablan los investigadores interculturales. Sin embargo este objetivo no podrá alcanzarse hasta tanto no se realice un proceso de aprendizaje mutuo que permita intercambiar experiencias que enriquezcan la propia de cada forma de racionalidad.

Mas allá de todo mito, la razón azteca afirmaba, como el origen absoluto y eterno de todo, no al Uno sino al Dos (ome). En el origen, en el cielo trece estaba el lugar de la Dualidad (Omeyocan) donde residía la Divinidad- Dualidad (Ometeótl) ó simplemente la Dualidad (Omeyotl). (...) Para los tlamatime el origen es ya codeterminado, a la manera metafórica de una mujer-varón, pero recibía determinaciones de un altísimo grado de abstracción conceptual (Dussel, 1994, p. 115)

- **Principio Vivencial Simbólico.**

el saber andino reconoce al sujeto como pleno e integral, de allí que lo identifique con sus tradiciones y costumbres, el principio vivencial simbólico “hace referencia a los mitos fundantes, las festividades rituales, la gestualidad, el lenguaje simbólico y los lugares sagrados íntimamente relacionados entre sí con las actividades cotidianas que permiten el estar siendo y cohesión comunitaria para reafirmar la identidad cultural” (Universidad Amawtay Wasi, 2004, p. 166), el comportamiento del individuo está caracterizado por una simbología que lo constituye y le permite dilucidar su relación con el entorno, una simbología que gestualiza y da significado a los fenómenos físicos y facilita su interrelación con la pachamama. El símbolo se convierte en un instrumento traductor de creencias y mitos que atraviesan sus cosmovisiones e incorporan a la naturaleza y al cosmos, además de la representación de lugares sagrados, donde la contemplación y la admiración simbólica constituyen el camino de la interpretación misma de la vida. Esta experiencia de análisis y entendimiento se realiza de manera comunitaria, en esta experiencia nuevamente toma sentido, el todo y sus partes, ya que cada una de manera independiente no es nada, el individuo no es nada sin su comunidad, y la comunidad no es legítima sin el reconocimiento de sus miembros y los elementos que la moldean y representan.

La simbología constituye el medio de representación gráfica de la realidad y la revelación integradora de los elementos que la constituyen, dibuja al hombre desde todas las fuentes de donde se alimenta y desde todos los campos a los que pertenece, los símbolos constituyen para el pensamiento indígena, una herramienta vital de transferencia de conocimiento, pues a través de ellos, se comunican con los

integrantes de su comunidad, y transfieren sus creencias y diálogos con los elementos del cosmos, de generación en generación. Las diversas culturas alrededor del mundo, poseen símbolos propios que les permiten comunicar sus creencias entre los miembros de su comunidad tanto los que hacen parte del presente como los del pasado, y los que se vincularán en el futuro. Aquí encontramos una fuente inagotable de conocimiento, experiencias valiosas desconocidas y desperdiciadas, las cuales la UAW propone como principio de investigación y aprovechamiento cognitivo, con el fin de sacarlas de la “caneca de basura” en la cual han sido arrojadas. En la misma dirección de este discurso, y haciendo referencia a estos códigos específicos e instrumentos de comunicación propios de una cultura determinada, como en este caso es la indígena, Boaventura menciona una de las grandes catástrofes culturales que se ha desarrollado a lo largo de la historia: “Como consecuencia, se ha realizado un **epistemicidio masivo** en los últimos cinco siglos, por el que una inmensa riqueza de experiencias cognitivas ha sido perdida” (Santos, 2009, p.191).

Boaventura reconoce que estas experiencias no solamente utilizan diferentes lenguas, sino también diferentes categorías y universos simbólicos, los cuales son herramientas fundamentales para la construcción del conocimiento al interior del movimiento cultural y un banco de riqueza cognitiva, de la cual debe alimentarse el saber occidental. Por lo tanto el sociólogo portugués en esta misma línea, hace una fuerte crítica al planteamiento de **inconmensurabilidad**¹⁴, planteado por la razón metonímica de la que hablamos en los anteriores numerales, el cual es usado como

¹⁴ La inconmensurabilidad en este contexto implica la imposibilidad de equiparar dos realidades, por ser completamente incompatibles. Sin embargo la racionalidad occidental moderna, defiende una como verdadera, la construida bajo el paradigma hegemónico capitalista. Así desperdicia cualquier saber o práctica que se presente fuera del propio.

mecanismo de descredito para el planteamiento de una ecología de saberes que muestre y de cuenta de esta multiplicidad de conocimientos. Ante este episodio, De Sousa propone una traducción intercultural¹⁵, es decir un procedimiento que permita interpretar los saberes que se gestan en epistemologías alternativas, mediante la puesta en marcha de un dialogo entre diversas culturas y una exposición reciproca de las maneras particulares de producción intelectual que se dan bajo la dilucidación de sus diferentes códigos, mitos, rituales, y cotidianidades.

La traducción intercultural, en este escenario se presenta como una salida viable al olvido en el cual han sido embebidos estos saberes, y una reconciliación social frente a la injusticia cognitiva de la que hemos sido testigos. Desde este marco, De Sousa asume una posición dialoguista dándole a la traducción intercultural la cualidad de facilitar y encontrar la inteligibilidad recíproca que permita la comunicación, la interpretación y el consenso intercultural. Esta posición, concibe el mundo como muchas “totalidades parciales e incompletas” (Aguiló, 2010, p.153) que no pueden ser englobadas por una teoría universal. Este planteamiento se sustenta sobre el “universalismo negativo” en oposición a la colonialidad marcando la “imposibilidad de establecer una teoría general omnicomprendensiva sobre el funcionamiento y los cambios que se producen en el mundo” (Aguiló, 2010, p.153). A través de esta posición el sociólogo portugués se opone y critica las teorías universalistas y generales que pretenden una homogeneidad social, epistémica y cultural. Justamente, la traducción intercultural permite la articulación de sentidos a

¹⁵ Se entiende por traducción intercultural al “procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles”(Aguiló, 2010, p.153)

través de acuerdos y prácticas transformadoras para la construcción de emancipaciones sociales. En esta misma línea la Universidad AW, legitima el estudio de estas totalidades parciales e incompletas, mediante la investigación y la inclusión del principio vivencial simbólico dentro de las reflexiones que el sujeto, acompañado de su comunidad debe hacer, para posteriormente intercambiar y enriquecer las posturas de otras culturas, frente a las maneras como están estructuradas sus costumbres, y la incidencia que tienen estos componentes en la vida individual y colectiva de las naciones. “Lo sagrado esta expresado mediante símbolos específicos que transmiten mensajes dirigidos a la totalidad del ser humano, desempeñando un papel primordial en las vivencias o celebraciones festivas de la comunidad” (Amawtay Wasi, 2004, p.167).

- **Principio de reciprocidad ó Ayni.**

Este principio da cuenta de la facultad del Runa de dar y darse hacia los otros, posibilitando una relación de apoyo mutuo, la cual se ejerce desde la capacidad del individuo de ofrecer, antes que de pedir ó exigir. En el **Abya Yala** (Saber Andino) es necesario dar para recibir, no puedo exigir de lo que no doy y no puedo intercambiar favores sino estoy dispuesto a entregar. Este principio permite que exista una relación de respeto y equilibrio entre el Runa, su comunidad, y la naturaleza. En este escenario, la reciprocidad alcanza los escenarios de aprendizaje, les da vida, pues mediante el intercambio de saberes se valida la construcción del conocimiento indígena; ya que es necesario enseñar para aprender. Teniendo en

cuenta que debo dar para recibir, en este pensamiento no es viable la explotación del otro como instrumento del saber, o mecanismo de obtener información, ya que el enseñar requiere esfuerzos, los cuales deben ser recompensados con nuevas enseñanzas que alimenten el ciclo de la comunicación hacia el aprendizaje, si se rompe el ciclo, se fragmenta la construcción colectiva del conocimiento.

El intercambio de saberes entonces, es posible en la medida en que yo esté dispuesto a dar a conocer mi saber y recibir del otro una enseñanza que complemente mi propio conocimiento, el cual en ningún momento puede ser la única manera de interpretación, sino un instrumento para acercarme a los individuos, intercambiar y dilucidar la realidad compleja que nos constituye. La Universidad Intercultural, propone este intercambio, mediante el dialogo que respete el saber popular y lo posicione como valido ante los otros saberes, para lograr tal fin, es importante cambiar la percepción que el saber científico tiene de los saberes populares. Dentro de la mayoría de estudios de rigor científico, los saberes producidos al interior de los movimientos sociales indígenas, son ubicados como objetos de estudio y no como sujetos con voz propia. En este sentido se genera un utilitarismo del saber indígena, un aprovechamiento de su sabiduría, como sucede en el caso de la medicina, por poner un ejemplo, donde no existe un dialogo reciproco, un intercambio real de saberes, sino por el contrario, se da a conocer un saber, que en muchos casos es para uso capitalista sin generar un beneficio intelectual ni cultural que alimente el saber indígena. Este hecho es en realidad, una explotación de estos saberes populares y una violación a la necesidad de reconocimiento que merece este tipo de epistemologías. Siguiendo esta misma dirección, Boaventura

demanda la necesidad de diálogos en torno de la dignidad humana, el derecho y la justicia a través de la hermenéutica diatópica¹⁶ que generen ondas de reconocimiento recíproco del otro.

Dentro del marco del reconocimiento, el respeto por los saberes populares y la lucha por la explotación de los mismos, la traducción se presenta como una salida para un desarrollo justo del conocimiento. Mediante la hermenéutica diatópica que plantea Boaventura, se puede dar la traducción de los “conocimientos colectivos, interactivos, intersubjetivos y reticulares” (Aguiló, 2010, p. 159) por la descolonización del conocimiento a través de la ecología de saberes, que se establece a partir del intercambio horizontal de saberes para reconocer la diversidad epistémica del mundo. De esta manera, la justicia cognitiva pondría en el mismo nivel los saberes hegemónicos y los subalternos dando paso a la ecología de los reconocimientos, que avanza sobre “reconocimientos recíprocos” (Aguiló, 2010, p. 157) respetando y valorando la diferencia. La hermenéutica diatópica permite entonces la emergencia del “culturalismo progresista o emancipador” (Aguiló, 2010, p. 157) determinado por reglas de convivencia social construidas democráticamente entre culturas y epistemologías distintas, evitando la explotación intelectual, y eliminando las jerarquías epistemológicas. Sólo a través de la descolonización de los saberes, podremos hacer frente a la formación de estas jerarquías de las cuales han sido víctimas los saberes populares durante décadas, desmoronando el muro de la desigualdad cognitiva y superando el descredito del cual han sido protagonistas.

¹⁶ La hermenéutica diatópica da cuenta de los lugares ó puntos de encuentro existentes entre culturas, los cuales facilitan el intercambio de saberes que se fundamenta en argumentos que permitan generar inteligibilidad recíproca. En términos de (santos, 2005) “un ejercicio de reciprocidad entre culturas que consiste en transformar las premisas de argumentación (tópoi) de una cultura determinada en argumentos inteligibles y creíbles en otra cultura” (p. 134)

4. Proyecto Político

4.1 Orígenes y fundamentos políticos de la experiencia educativa.



Figura 4: Marcha de protesta de la Universidad Amawtay Wasi

Fuente:

http://www.amawtaywasi.edu.ec/web/index.php?option=com_morfeoshow&task=view&gallery=5&Itemid=91&lang=es

En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Pablo Dávalos, ex viceministro de economía del Ecuador y profesor de Macroeconomía y globalización de la Universidad Católica del Ecuador, nos muestra el referente y punto de partida de la visión política con que fue conformada AMAWTAY WASI, la cual está orientada

a la recuperación de los saberes ancestrales de las comunidades indígenas, y al desarrollo de un pensamiento político y cultural, que posicione la identidad indígena, reclamando su valía y transcendencia en la manera de ver y orientar el desarrollo de sus pueblos. La propuesta política de la Universidad AW, busca generar un movimiento de resistencia epistemológica, que enfrente la desigualdad a la que han sido sometidos los saberes indígenas.

Así fue naciendo la idea de la universidad. Buscábamos, por un lado, la profesionalización, que es la meta de toda universidad, pero fundamentalmente, la conservación de la cultura indígena y formación político-cultural indentitaria de los dirigentes del movimiento. Sabíamos que ellos estaban por fuera del sistema educativo, porque para entrar en el sistema educativo deben cumplirse ciertos requisitos. Primeramente, tener un certificado de terminación de la educación secundaria, con una especialización que va a permitir el acceso a una facultad determinada. Si tienes una especialización en ciencias sociales, no podrás estudiar medicina; si la especialización es humanística no podrás estudiar ciencias politécnicas. Concientes [SIC] de esta situación, la percibimos como una violencia muy grande (Stubrin, 2006, p. 5).

Los indígenas hasta entonces, no tenían la posibilidad de acceder a las Universidades, debido a la falta de formación académica formal ,que requieren los centros de educación hegemónicos para ingresar a ellos; pero además los programas que ofrecen estos centros educativos. Estos programas, están totalmente descontextualizados de la realidad indígena, no hablan su lengua, no comparten sus costumbres y no conciben el conocimiento de la misma manera. La educación actual, impone un solo modo de formarse a todos los individuos, una sola manera de aprender, independientemente de su origen y creencias, pero sobretodo de su interés frente a la vida. Esta manera de encasillarlos a todos en un solo molde educativo, sin respetar sus intereses propios, imponiendo un sistema formativo imperante, es un mecanismo de regulación y violencia, contra estas comunidades que se salen del “molde”, alejándose de la visión postmoderna de la

profesionalización que impone la globalización y los nuevos mecanismos de regulación.

Debemos considerar, por ejemplo, que muchos de los pueblos indígenas son analfabetos. Y que implica un esfuerzo muy grande entender la lógica de culturas que no son gráficas y expresarlas en signos gráficos para, a partir de ellos, alfabetizar. Las estrategias de alfabetización, son estrategias de alfabetización en español. Con estas preocupaciones, comenzamos un proceso de discusión y debate, que duró alrededor de dos o tres años, con dirigentes básicamente vinculados a la organización indígena, con gente de la escuela de Capacitación Cacuango; gente vinculada a organizaciones de los pueblos indígenas de los Valles. Con los intelectuales y líderes de estas organizaciones comenzamos a preguntarnos por qué nuestros compañeros no habían llegado a la universidad. Como decía, el principal obstáculo es el analfabetismo. Pero, además, observamos que a quienes están alfabetizados la universidad no les brinda ningún tipo de facilidades. Ninguna de las asignaturas está en quechua, ningún profesor habla quechua, y ningún esquema conceptual tiene la más mínima correlación con el quechua (Stubrin, 2006, p.4).

Del contenido de esta entrevista se puede descifrar un componente político profundo, el cual está orientado a generar una resistencia frente a las formas de regulación de poder actuales, las cuales sesgan el concepto de conocimiento, e invisibilizan y deslegitiman otras formas diferentes a la imperante. La cortina bajo la cual se oculta esta realidad, y camufla los intereses de dominación cognitiva, es conocida como globalización, desde allí se argumenta el desconocimiento, la indiferencia y falta de reconocimiento frente a la multiplicidad y diversidad de las diferentes culturas presentes en las naciones. Por el contrario, se difunde la importancia de un conocimiento Universal y homogéneo que busca estigmatizarlos en un conjunto integral del cual todos hacemos parte de la misma manera, buscando enmarcarlos en un mismo molde educativo, político, social y cultural. Esta globalización, busca un falso acercamiento que permita tener un mecanismo de regulación con el cual se pueda controlar e incidir en las decisiones, formación y orientación de los pueblos, sin tener como limitantes fronteras, pensamientos y culturas divergentes. Esta globalización de la que hablo, ha traído consigo un sin

número de nuevas características y condiciones que codifican la sociedad generando nuevos paradigmas y mecanismos de regulación y dominio. A pesar que los discursos de libertad de pensamiento y comportamiento inundan nuestros medios de comunicación, mediante mensajes de tipo político y cultural, la dominación aparentemente inexistente, esta presente cada vez más y de manera más profunda en nuestra sociedad. La estrategia mediática, brinda el camuflaje perfecto, para ocultar las intenciones de dominación global que pretende el sistema imperante, donde los dominados hacen parte de toda una estrategia política y social que incide y persuade sus pensamientos generando hitos comportamentales e ideales que favorecen intereses capitalistas dentro un modelo posmoderno de sociedad, denominado globalización neoliberal.

La resistencia epistemológica que plantea AW a la globalización neoliberal, como fundamento de su proyecto político de resistencia contra hegemónica, encuentra un aliado en el pensamiento y planteamientos de Boaventura de Sousa Santos. Al igual que Santos, Aguiló y AW, perciben la globalización como un fenómeno múltiple que se desenvuelve entre tensiones y disputas, en contraposición al pensamiento occidental que la plantea como un movimiento unívoco, irresistible, y homogéneo que sigue una lógica lineal. Este pensamiento occidental, que de Sousa denomina Razón indolente, se considera un mecanismo regulador de desigualdades. En este sentido, Santos (2009) distingue dos grupos de globalización, el primero está formado por el localismo globalizado y el globalismo localizado, que son formas hegemónicas de la globalización. El primero es el proceso mediante el cual un determinado evento local es deslocalizado y entra a hacer parte de otras culturas, trascendiendo fronteras. Estos se mueven desde los países dominantes

culturalmente, hacia los países periféricos; se convierte una práctica local en un fenómeno universal. El segundo es el impacto que en un ámbito local provocan los localismos globalizados, de esta manera los países que se permean por este proceso de globalismo localizado deben cambiar sus estructuras económicas, políticas y sociales, por las dinámicas que se imponen externamente. Los globalismo descritos anteriormente buscan desencadenar procesos de universalización, uniformidad y acoplamiento occidental que llevan al desperdicio de las experiencias.

La universalización del conocimiento y los modos de producción intelectual, son resistidos desde la Universidad Amawtay Wasi, estructurando programas de formación contra hegemónicos, facilitando el debate entre los diferentes miembros de las comunidades indígenas y académicos sociales. Su propósito es Visualizar otros modos de producción intelectual, que reconocen las epistemologías que se producen en el sur, originarias de comunidades diferentes a las científicas, las cuales son las que brindan la pauta cognitiva a nivel mundial, discriminando y excluyendo a otros saberes populares, en medio de un movimiento monopolizador del conocimiento. Esto es lo que Santos (2009) llama la **monocultura del saber y del rigor**, que proclama al conocimiento occidental, como una forma universal del saber que es la única fuente de verdad en el conocimiento, y que es la única con autoridad total para determinar la verdad o falsedad debido a su estructura, jerarquía, método y verificación¹⁷. Santos afirma que la monocultura del Saber y del rigor científico es la causante de la muerte y olvido de saberes alternativos que lo llama epitemicidio. La

¹⁷ Aquí Aguiló Bonet cita a Ramón Grosfoguel quien usa el término *Racismo Epistemológico*, para definir el fenómeno que genere frente a otras formas de saber, genera el epistemocentrismo moderno.

razón indolente que se gobierna desde la monocultura del saber tiene como efectos relaciones de injusticia cognitiva, que según Santos, son situaciones de desigualdad, discriminación o exclusión epistémica y social que son consecuencia del modelo hegemónico que limita e invisibiliza otras formas de saber, negándoles el reconocimiento y la verdad. La propuesta que plantea Santos, para combatir esta razón indolente, y que se encuentra alineada con los planteamientos políticos de AW, es desarrollar una epistemología de la visión, que tenga como tarea principal cambiar el concepto de conocimiento, por uno donde haya un encuentro de lo igual y lo diferente, una mediación de la solidaridad valorando lo ético-político, así como lo epistemológico. Esta iniciativa se apoya en la sociología de las Ausencias, propuesta por el mismo autor, que tiene como objetivo rescatar, revelar y difundir los conocimientos y prácticas que han sido catalogados como inferiores por la racionalidad moderna que excluye todo lo que sea diferente (Santos 2009).

El segundo grupo de globalización que reconoce De Sousa, está formado por el cosmopolitismo y el patrimonio cultural común de la sociedad. El primero, es un grupo de prácticas de resistencia que luchan contra la desigualdad, la inclusión subordinada que provocan las relaciones de poder imperante. El objeto es potenciar las dinámicas de emancipación a través de uniones translocales y globales. La segunda, fundamentada en el principio del bien común universal, busca fortalecer las luchas mundiales por mejorar la supervivencia de los seres humanos. Estas luchas van más allá de las fronteras nacionales y se presentan como esfuerzos, a través de la legislación internacional, democratizar y proteger los intereses de la humanidad. Los dos primeros modelos son llamados de globalización hegemónica o desde arriba, los segundos globalización contra hegemónica o desde abajo. Estos últimos

asumen el rol de resistencia frente a un modelo neoliberal reinante, son procesos de globalización que plantean unas lógicas y valores diferentes a los de la globalización dominante. Sin embargo las formas contra hegemónicas, como las planteadas por la Universidad AW, presentan dificultades, pues los medios de comunicación invisibilizan dicha formas de resistencias, y las ciencias sociales occidentales las presentan como saberes inferiores. Para Santos, todo esto es importante en el contexto de la universidad, porque esta puede ser reproductora de dinámicas y procesos hegemónicos o también puede ser generadora de globalización contra hegemónica. Para esto debe asumirse como un centro epistemológico, emancipador, intercultural e impulsor de la justicia cognitiva, sin desatender el desarrollo equilibrado de las otras formas de interculturalidad (Santos 2009). Dentro de esta lógica, la Universidad AW, se puede catalogar como un centro del saber de los que describe Boaventura como emancipadores, los cuales son necesarios para recuperar la dignidad cognitiva y combatir la desigualdad a la que han sido sometidos los saberes populares. Son este tipo de propuestas, las que permiten que comunidades indígenas como la del Ecuador posicionen su pensamiento y generen una identidad política que manifieste sus necesidades y posiciones frente a los diferentes temas de interés global.

4.2 El buen vivir.

Retomando la dominación hegemónica de la que hablamos en el apartado anterior, podemos señalar que al interior de la misma, se pueden entrever algunos elementos y conceptos que optimizan su acción reguladora y persuasiva, por medio del cual se logra manejar la naturaleza humana y sus interacciones, tomando la vida

como el eje central bajo el cual ejercer presión ideológica para lograr la dominación de las mentes y los cuerpos. En este escenario los medios de comunicación, se convierten en una herramienta de difusión de esta dominación que se disfraza en el concepto de globalización, la cual convoca al universalismo, al consumo, a la productividad sin límites que destruye los recursos naturales, a la marginalización de los saberes legendarios y a la destrucción de las temporalidades por las que se rigen nuestras culturas ancestrales. Para Amawtay Wasi, la política de vida de los miembros que conforman su comunidad y del individuo mismo, está fundada desde **“el buen vivir”**, el cual se inscribe una concepción ecosistémica totalmente alejada de la dominación, la regulación, el universalismo, y el consumismo que plantea la hegemonía. La universidad plantea una nueva manera de mirar las relaciones del hombre con su medio natural; comparte una cosmovisión compleja al concebir el planeta de manera inseparable a la perpetuación de la especie humana, al equilibrio dinámico de los procesos ecológicos, de los ciclos de la naturaleza, el derecho a la vida de los otros y de las "otras" especies, a las actividades antro-po-socio-culturales; no comparte la idea de que los recursos naturales son inagotables, ni de que es posible el crecimiento sin límites. Promueve valores como la equidad, igualdad, solidaridad, diversidad, pluralidad, interculturalidad, aceptación y respeto, al reconocer que el hombre es sólo una parte de un holograma en interacción dinámica, parte de una constelación pensante, un universo vivo y de un complejo sistema caracterizado por la mutua interdependencia de todos los integrantes que en su dinámica cotidiana se convierten en co-constructores de realidad (Amawtay wasi, 2004).

El neoliberalismo predica que el “desarrollo” entendido y practicado por los países del llamado primer mundo el único camino para salir de la pobreza, pero solo de la pobreza material. En efecto, este punto de vista es demasiado relativo y unilateral, pues llaman desarrollo a la simple acumulación de dinero y/o bienes materiales pero se olvidan de lo espiritual. Nuestros abuelos nos han dicho claramente que para obtener felicidad debe satisfacerse las necesidades materiales y espirituales, los dos a la vez, de lo contrario hay un desequilibrio por lo tanto no habrá bienestar, no habrá un Buen Vivir. Los mismos occidentales a veces dicen: “El dinero no es la felicidad”. Por ejemplo vemos como las grandes estrellas de Hollywood al tiempo que acumulan dinero en cantidades exageradas, muchos de ellos se encuentran sumidos en los vicios del alcoholismo y la drogadicción. Si tienen dinero, es decir, si lo tienen todo, ¿Por qué no son felices? (Sarango, 2008, p.60).

El buen vivir, es fruto de la resistencia indígena frente a las formas de concepción globalizadoras y universalistas de la hegemonía. Amawtay wasi busca desde su propuesta educativa, el desarrollo de un pensamiento político alternativo que controvierta estas posiciones occidentales. Esta lucha por la productividad excesiva que afecta los recursos naturales, por el reconocimiento epistemológico, por el planteamiento de una concepción de temporalidad diferente, y los valores de la igualdad y solidaridad, se alinean nuevamente con el pensamiento de Boaventura de Sousa. El buen vivir que propone Awantay Wasi y sus comunidades indígenas, da cuenta de la propuesta de Santos en la sociología de las ausencias sobre las ecologías¹⁸ que este autor expone como mecanismo de resistencia frente a la globalización neoliberal. La primera ecología a la que hace alusión y que se encuentra alineada con los fundamentos políticos de AW, es la ecología de los saberes, de la cual habíamos hablado en los apartados anteriores, pero que retomaremos para dilucidar su componente político. Esta ecología sugiere una utopía, del interconocimiento, que plantea la prudencia al aprender nuevos y

¹⁸ entendidas como prácticas de agregación de la diversidad a través de la promoción de interacciones sustentables entre entidades parciales y heterogéneas

extraños saberes, sin necesariamente tener que omitir los anteriores y propios. Además, busca la distribución más equitativa del conocimiento científico, sin desacreditarlo y promoviendo que se le de un uso contrahegemónico, y apunta también a la búsqueda de credibilidad para los conocimientos no científicos. Dicha utopía surge del reconocimiento de una injusticia cognitiva que se evidencia en la injusticia social provocada por la distribución poco equitativa del conocimiento científico, a la vez que se le da poca credibilidad a los conocimientos, partiendo del principio de incompletud de todos los saberes, que es la condición de la posibilidad de diálogo y debate epistemológicos entre diferentes formas de conocimiento. Para eso, es importante reconocer que los saberes poseen límites internos y externos, los primeros en tanto tienen restricciones en los tipos de intervención en el mundo que hacen posible y los segundos en tanto resultan del reconocimiento de intervenciones alternativas tornadas posibles por otras formas de conocimiento. (Santos, 2009). En esta dirección, los movimientos indígenas, fundadores de AW, convergen:

Nos aprestamos a desarrollar un proceso de descolonización de la sociedad, de la ciencia, de los saberes y de la educación. Los procesos colonizadores de España y de Euro-Norteamérica se caracterizan principalmente por ser alienantes e impositivas, por lo tanto hay violencia solapada al imponernos sutilmente su cultura y su ciencia. Creemos que es importante desprofesionalizar la ciencia, entendido a la profesión como experticia para repetir de manera mecánica e infinita un oficio y ser una pieza de una máquina, del sistema. Es necesario rescatar a esos seres humanos para que retomen el camino de la sabiduría, para que al fin, sean sabio (Sarango, 2008, p.59).

La segunda ecología que plantea de Santos (2009), es la ecología de las temporalidades, la cual parte de reconocer que las sociedades están constituidas por diferentes tiempos y temporalidades y que las culturas generan diversas reglas temporales. En este sentido, busca restituirles su temporalidad específica,

posibilitando así su desarrollo autónomo. Cuando esto se dé, sus prácticas y sociabilidades se tornarán inteligibles en objetos creíbles de argumentación y disputa política. Este planteamiento se alinea con el pensamiento indígena bajo el cual se fundamenta políticamente AW, debido a que los indígenas conciben una temporalidad que se encuentra alineada con el espacio. Ellos lo llaman el espacio tiempo espiral, el cual “es multidireccional, *ñawpapapcha* es un vocablo común para antes y después. El pasado está presente en el tiempo actual de diferentes maneras (los antepasados siguen viviendo en la comunidad) y el después está detrás, es el paraíso perdido, la tierra sin males y que está muy viva” (Amawtay Wasi, 2004. P 179). La ecología de las temporalidades da valía a estas formas distintas de concebir el tiempo, dándoles credibilidad y reconociendo su potencial transformador. La tercera ecología expresada por De Sousa y que defiende la propuesta de igualdad que plantea AW, es la ecología de los reconocimientos, que cuestiona la lógica de la clasificación social, la cual incide prioritariamente sobre los agentes de las prácticas sociales. La identificación de diferencia con desigualdad, agenciada por la colonialidad del poder capitalista moderno y occidental, evidencia una jerarquización impuesta hegemónicamente que determina quién es igual y quién es diferente. En este contexto, la sociología de las ausencias busca procurar una nueva articulación entre el principio de igualdad y el de diferencia, abriendo el espacio para la posibilidad de diferencias iguales o una ecología de diferencias hecha a partir de reconocimientos recíprocos. Frente al planteamiento de la no universalización que va en contravía de la filosofía del buen vivir, Santos (2009), propone la ecología de las transescalas, en ella plantea que la globalización neoliberal ha estructurado un falso universalismo al mostrar una aparente convergencia o re-convergencia del

mundo bajo su égida, siguiendo los principios del comercio libre, la democracia, la primacía del derecho, el individualismo y los derechos humanos. Frente a esto, la sociología de las ausencias busca demostrar que el mundo diverge o re-diverge, y que ese universalismo es excesivo y fraudulento. De igual manera, plantea la emergencia de aspiraciones universales alternativas de justicia social, dignidad, respeto mutuo, solidaridad, comunidad, espiritualidad y armonía cósmica de la naturaleza y la sociedad.

Por último, Santos (2009) plantea una ecología de las productividades, la cual cuestiona el paradigma del desarrollo y el crecimiento económico infinito y la lógica de la primacía de los objetivos de acumulación sobre los de distribución que sustentan el capitalismo global, el cual se convierte en el campo más controvertido de la sociología de las ausencias y de lucha de los movimientos indígenas. En este sentido, Santos defiende la política del Buen vivir que promulga AW, mediante la conservación de los recursos naturales, el cuidado del entorno y el respeto por la naturaleza. El capitalismo global trae consigo una marginalización y explotación de los recursos naturales, donde prima el sentido utilitarista de la naturaleza, bajo el planteamiento de avance y desarrollo. En este pilar, el pensamiento de Santos encuentra eco en los postulados políticos del buen vivir que persigue la Universidad AW. Dentro de este mismo planteamiento de Boaventura, podemos encontrar otra coherencia política con los principios que fundamentan AW, este es el relacionado con la solidaridad, la necesidad de compartir y distribuir los recursos para un aprovechamiento comunitario que nos permita vivir en armonía. El sistema productivo actual, prima los intereses capitalistas individuales sobre el bienestar conjunto de las comunidades, atropella el patrimonio comunitario y se apodera de los

recursos naturales de manera arbitraria sin consultar ni conciliar con las comunidades legendarias que han cuidado y preservado estos recursos. Las comunidades indígenas del Ecuador resisten esta forma de producción desmesurada y monopolizadora, en consecuencia establece programas de formación para sus miembros que se fundamentan en lógicas de producción alternativas sanas y de respeto por la naturaleza, que se desarrollan al interior de la UAW, con el propósito de formar sujetos con una posición crítica frente al desarrollo e implementación de productividades hegemónicas. Las subjetividades que se gestan al interior de estas alternativas de resistencia contra hegemónica apuntan a una descolonización de los territorios y los recursos que pertenecen a la madre tierra, y de los cuales el hombre es sólo un miembro en interacción y no un regulador y explotador.

4.3 Lucha por el territorio y los bienes comunes.

La lucha por el territorio, es otro elemento que se hereda del movimiento indígena y que juega un papel importante de formación en la Universidad, entendida como una lucha por la descolonización del territorio que empieza hacer cedido a algunos actores sociales que poseen gran capital, con el fin de generar maquinarias productivas que hagan un aprovechamiento de los recursos y bienes naturales que se encuentran en estos lugares, los cuales en su gran mayoría son catalogados como sagrados, por algunas culturas indígenas. En concordancia con estos planteamientos, Santos (2005) hace una fuerte crítica a lo que él denomina “el fascismo para-estatal”, este régimen político se implanta en los estados con el fin de generar regulación y dominación; refiere la “usurpación” y aprovechamiento abusivo de los actores sociales con gran patrimonio económico sobre los bienes comunes, en su mayoría con aval del estado y para su beneficio. Como lo plantea Santos, existen dos formas de fascismo-paraestatal, el fascismo territorial y el fascismo contractual. El fascismo territorial, implica la apropiación del bien estado, que en realidad pertenecen a comunidades asentadas en estos territorios durante siglos, a grupos de empresarios o multinacional para que se conviertan en administradores de los recursos. “los actores sociales provistos de gran capital patrimonial sustraen al estado el control del territorio en el que actúan o neutralizan ese control, cooptando u ocupando las instituciones estatales para ejercer la regulación social sobre los habitantes del territorio sin que éstos participen y en contra de sus intereses.” (Santos, 2005.p 31-32). Este fenómeno descrito genera inconformismo y frustración

por parte de los movimientos indígenas del Ecuador, que reclaman el derecho a las tierras que habitan y a la importancia de un aprovechamiento responsable de las mismas. En esa dirección, AW propone una fuerte resistencia al pensamiento hegemónico que va en contravía de las políticas del uso sustentable de los recursos y el derecho de los indígenas a vivir en sus tierras y ocuparlas. Mediante el desarrollo de los programas de AW, se busca formar un sujeto que cuestione su realidad, resista y reclame en contra de las posiciones que vayan en contravía de sus derechos y principios de vida.

Adicionalmente, existe otra forma de lucha por el territorio que va más allá de los límites geográficos, una lucha que se desarrolla no solamente en términos físicos sino de pensamiento por el territorio donde surgen las ideas, los imaginarios y categorías con las que un grupo de individuos interpretan la realidad que los rodea. En este esquema, debemos analizar la concepción moderna del territorio, en donde las soberanías empiezan a tonarse un poco flexibles dentro del modelo hegemónico imperante, pues ya no existen barreras territoriales que obstaculicen su dominación. Más bien, existe una aparente libertad donde los límites geográficos no son un obstáculo para la interacción ideográfica y social; las diferencias no constituyen un problema que genere amenazas para el desarrollo de las sociedades por el contrario el contacto con otras culturas permite integrar conocimientos que enriquecen la cosmovisión y brindan elementos para desenvolverse en un mundo globalizado. Es aquí, donde la percepción de lo físico y lo natural cada vez está más diluida y remplazada por los escenarios virtuales de interacción, donde la colonización se da en términos de la integración y no sólo de la conquista territorial. Se da desde la

explotación invisible de criterios e intercambios mercantiles que se apoyan en las comunicaciones para generar un instrumento de persuasión que sustente la maquinaria globalizadora.

La universidad AW, plantea una orientación que busca la unidad pero reconociendo la multiplicidad, haciendo un análisis sobre la importancia del territorio como emblema de identidad y construcción de la memoria colectiva de un país. Adicionalmente, plantea una fuerte discusión sobre la forma de racionalizar y proponer soluciones a los problemas propios de una población, tales como: salud, higiene, natalidad, educación, etc. Es necesario formar subjetividades que se cuestionen sobre estos problemas, argumenten y resistan a la manipulación y exclusión imperante, la cual busca privatizar los bienes públicos, convirtiéndolos en mercancía de un negocio que favorece a unos pocos y destituye y excluye a muchos. Atendiendo a lo expuesto por Santos(2005), sobre el fascismo para-estatal, se hace necesario hablar sobre el fascismo contractual, el cual hace referencia a la sesión que se realiza de los bienes y servicios públicos, tales como salud, , seguridad social, agua, electricidad, etc., los cuales han sido de administración del estado, a un administrador privado que los gestione y regule. Este proceso no es consultado democráticamente sino que se realiza de manera impuesta a los pueblos, generando un poder regulatorio y de control que aumenta las desigualdades y priva a los individuos de la utilización y distribución equitativa de los recursos. “De este modo, aspectos decisivos en la producción de servicios, salen del ámbito contractual para convertirse en elementos-contractuales, es decir, surge un poder regulatorio no sometido al control democrático” (Santos, 2005.p 31). En este sentido, surge la

necesidad de entender la manipulación que se hace cada vez más frecuente y de manera más eficiente sobre los razonamientos e ideales de los individuos frente a las problemáticas actuales, y la manera como estos actúan frente a ellas. Frente a este fascismo para estatal que describe Santos, AW, plantea críticas fuertes sobre el poder que se ejerce sobre cada uno de los elementos que rigen la vida, desde el manejo de las necesidades básicas, hasta el control de la natalidad y demás factores que puedan afectar la productividad y la mano de obra calificada dentro de la maquinaria capitalista; viendo al individuo más que como un sembrero de conocimientos culturales y sociales, como una máquina, un cuerpo que se convierte en un insumo de trabajo material que se debe potenciar para el crecimiento y el desarrollo de la sociedad. En esta dirección, AW, proclama una descolonización que va más allá de los límites geográficos que se establecen en un territorios, y forma parte de de las posiciones y luchas que conforman sus pueblos en vía de una sociedad más justa y con igualdad de condiciones para todos sus miembros.

4.4 Derechos humanos de oposición y subjetividades rebeldes.

Los derechos humanos son vistos en la generalidad, como instrumentos políticos de defensa de la dignidad humana y de igualdad social, sin embargo poseen una categoría universal que sesga y reduce sus principios. Para ejemplificar este suceso, cabe resaltar el caso de las comunidades indígenas, las cuales poseen una lógica diferente a la occidental y tienen una concepción disímil de los derechos

humanos y los mecanismos de control que se deben ejercer para hacerlos cumplir, manejan una legalidad diferente y tienen una cosmovisión alejada de las pretensiones globalizadoras, que busca incluirlos a todos en un mismo molde. Los derechos humanos han sido utilizados como un elemento más de dominación, sobre los miembros de grupos culturales, con estrategias homogeneizadoras que buscan el interés de los poderosos sobre los menos favorecidos.

Los derechos humanos y junto a ellos la paz, la democracia, han sido fuertemente utilizados como un instrumento ideológico más al servicio del poder económico y militar hegemónico, que los convierte en un mecanismo para legitimar el avance social mundial del neoliberalismo y las múltiples opresiones que este sistema produce (Aguiló, 2009, p.189).

La universidad Amawtay Wasi resiste y realiza una fuerte crítica a la utilización de los derechos humanos con fines de dominación, exclusión y barbarie. Reclama el derecho a la diferencia sin llegar a ser excluidos. Atendiendo a la necesidad de buscar un camino que ayude a forjar un futuro más justo y comprensible, Antoni de Jesús Aguiló (2009), expone un modelo contrahegemónico, el cual referencia como los **derechos humanos de oposición**, fundamentado en la racionalidad cosmopolita de Santos, el cual propone reinventar los derechos humanos desde un ideal progresista y emancipador que recupere los valores de la solidaridad, la igualdad, la justicia, la autonomía y el respeto por la diversidad, estableciendo como principio normativo la diversidad antropológica del mundo. Esta visión muestra a los derechos humanos como una categoría emancipadora que busca y propende por legitimar las

luchas políticas democráticas que le permiten a los pueblos, grupos marginados y sin reconocimiento mostrar sus prácticas de resistencia.

Atendiendo a lo planteado por Aguiló (2009), podemos distinguir dos formas distintas de concebir los derechos humanos, cuya definición teniendo en cuenta su posición podemos denominarla como de hegemonía y contra hegemonía. La primera forma de derechos humanos es la que el autor reconoce como derechos humanos celebratorios, la cual se gesta desde la concepción hegemónica y dominante, donde a pesar de tener pretensiones universales es parcial y selectiva, es decir eurocéntrica y monocultural, que promueve por un pensamiento conservador que discrimina otras categorías epistémicas diferentes a las de la cultura occidental, reduciendo la aplicación de los derechos a instrumentos que favorecen los intereses político-económicos de unos pocos. La segunda, referente a los de contra hegemonía anteriormente mencionada: derechos humanos de oposición, atiende las necesidades de las comunidades indígenas del Ecuador y se alinea con los principios de buen vivir que plantea la Universidad Amawtay Wasi, donde sobresalen la solidaridad y la igualdad reconociendo las diferencias como el camino para orientarnos a un mundo más justo y armonioso, que resista las políticas de control que ha traído consigo el capitalismo neoliberal.

Para proyectarnos a la sabiduría es necesario superar la educación occidental bancaria. Cuando se es indígena se puede notar claramente las características de la educación occidental direccionada a apuntalar a un sistema injusto imperante. La vida universitaria tradicional persigue la sumisión y a ser eficiente y eficaz (Banco Mundial) para servir al sistema. Es indudable que somos una máquina de consumo y nos preparan para “competir” en el “libre mercado”. Para ello lo fundamental, la domesticación. Frente a semejante proyecto de “educación” pretendemos rescatar nuestras propias potencialidades, ordenar aquellos elementos milenarios que siempre nos proyectaron a obtener la vida, el Sumak Kawsay – Bien

Vivir, pero una vida alegre y comunitaria, desterrando para siempre el individualismo sagrado de occidente. Indudablemente que será muy alegre si es comunitaria (Sarango, 2008, p.58).

La Universidad busca formar un individuo con consciencia política, comunitaria y ambiental, que tome una posición crítica frente al desarrollo humano comunitario ambientalmente sustentable; generando un espacio que permita estar constantemente investigando los problemas cruciales en los más diversos campos del saber, del saber hacer, del saber ser, del saber estar y del comprender, participando activamente en las discusiones de interés global, nacional y local, aportando con su opinión y acción para mejorar la calidad de vida de la población y sus comunidades. En este sentido los derechos humanos de oposición que plantea Santos, cobran sentido y pasan de una teoría a la práctica comunitaria y a la construcción de subjetividades políticas resistentes frente al sistema hegemónico dominante que promulga la universalización de los derechos humanos y la mercantilización de los recursos naturales, los individuos y sus comunidades. Esta invitación abierta que hace AW a los miembros de su comunidad, para la construcción de subjetividades críticas, resistentes e inconformes frente a los sistemas políticos imperantes, tiene una respuesta en los planteamientos de Santos (2003), en crítica de la razón indolente; Santos expone una nueva categoría la cual denomina las “**subjetividades rebeldes**”, para hacer referencia a las razones que combaten y luchan en contra del conformismo de los miembros de la sociedad que aplauden los mecanismo regulatorios del estado, sin generar una reflexión y crítica de los límites y las consecuencias que genera para los individuos y sus comunidades la aplicación de sus estrategias hegemónicas. Repudia el silencio y la sumisión como actitudes invalidas en individuos facultados para discutir, disentir y exponer sus

ideales. De ahí que, para la teoría crítica post-moderna, sea necesario centrarnos en otra dualidad que no sea la determinación/contingencia o estructura/ acción, sino en la dualidad entre la acción conformista y la acción rebelde. (Santos, 2003 .p35).

Las subjetividades rebeldes son esenciales dentro de la sociedad para generar un ambiente de inconformismo intelectual, político, social y cultural sano, que rebata las formas monopolizadoras de toma de decisiones y ausencia de consulta e inclusión de los miembros afectados en un grupo social determinado por las directrices impuestas.

Finalmente quiero mencionar el análisis que desde la Universidad se hace de los modelos educativos actuales, que buscan la construcción de subjetividades utilitaristas. El modelo capitalista apunta a la globalización y control del individuo en todos sus componentes al punto de erradicar su libre albedrío, utiliza la educación como otro instrumento para alcanzar sus propósitos y disminuir el riesgo de de la consolidación de opositores a su sistema; mediante una formación que trabaja el desarrollo intelectual como la habilidad para desarrollar competencias que nos permitan ingresar de manera eficaz al mundo laboral. Me atrevería a afirmar que las escuelas dejaron su papel formador para convertirse en laboratorios productores de mano de obra calificada para las exigencias actuales de las grandes organizaciones y multinacionales, por ende la formación crítica y analítica empieza a desaparecer y surge la formación técnica, camuflada de una necesidad de garantizar mejores oportunidades a las clases menos favorecidas. De ahí que los instrumentos de evaluación en la calidad educativa tienen un manejo más administrativo que social, el individuo competente se analiza desde la posibilidad de ejecutar en el menor tiempo posible una labor asignada, más que a la capacidad de analizarla y descubrir los

factores que inciden de manera profunda en ella. De ahí la importancia política de la formación de subjetividades críticas y reflexivas.

5. Propuesta educativa de la universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador amawtay wasi.



Figura 5: Escenarios formativos en Amawtay Wasi

Fuente: <http://caie-caei.org/wp-content/uploads/2011/07/Laevaluaci%C3%B3nylaacreditaci%C3%B3ndelasuniversidadesind%C3%ADgenas.ElcasodelauniversidadinterculturalAmawtayWasideEcuador.LuisSarango.pdf>

La propuesta educativa y de formación de AW, es una novedosa estructura curricular que se encuentra fundamentada en los saberes propios del sur, el saber andino (Abya Yala), donde las estructuras formales de pensamiento occidental aparecen como faltas de sabiduría legendaria e incapacidad de entender, interpretar

y vincularse con el mundo que rodea a los individuos. La propuesta pedagógica de AW, entiende al individuo como un ser integral y como un elemento más dentro del cosmos y no como el controlador de este, forma al individuo con una visión clara y de respeto por la naturaleza, donde él se enfrenta en la búsqueda del conocimiento partiendo de ella, entendiendo sus elementos para conformar un sistema que le permita alcanzar la sabiduría. Esta propuesta educativa y pedagógica, a diferencia de las de corriente occidental busca fomentar el buen vivir comunitario y no el desarrollo capitalista que limita y condiciona las dimensiones del ser humano, sesgándolo en la industria de la productividad material, y olvidando su verdadera esencia y misión en el mundo. La UIAW, refiere al Runa (Individuo) como un ser en constante interacción con los elementos de la naturaleza, el cosmos y su comunidad, donde el conocimiento surge a partir de la indagación, reflexión y acción que se desarrolle frente a cada uno de estos elementos, de lo que pueda aprender de ellos y lo que logre descubrir, donde él se convierte en el principal facilitador de su propio aprendizaje. El modelo educativo propuesto por AW, es un modelo complejo, sistémico e integral, que surge de la discusión y reflexión de los líderes de las comunidades indígenas y profesores occidentales, que tuvieron que pasar por un proceso de aprender a desaprender, y aprender a aprender, para tener como resultado, un sistema educativo que promulga por la formación del ser sabio, potencializando sus talentos y direccionándolos en aplicativos que reivindiquen su rol en la comunidad, consigo mismo y con la madre tierra, esclareciendo su razón de ser en el mundo. La propuesta pedagógica de Amawtay Wasi busca generar un espacio que permita recuperar el saber indígena e institucionalizarlo, con la intención de defenderlo, por lo tanto sus programas son únicos y se encuentran basados en la

realidad indígena, en las necesidades de sus comunidades, y en el desafío de la interacción del individuo y su comunidad con la madre tierra. En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a pablo Dávalos, se puede dilucidar por que Amawtay Wasi es una universidad diferente que cuestiona las formas dominantes de aprender, enseñar, y qué enseñar, generando una propuesta que direcciona al individuo a una vida feliz junto a los miembros de su comunidad y en sintonía con la naturaleza. Una propuesta contra hegemónica que recupera los saberes propios del sur.

¿Cuál es el principal rasgo que diferencia el proyecto de la Universidad Indígena de la universidad tradicional? Nos enfrentamos a estos otros conocimientos y saberes y lo primero que definimos cuando se estructuró este proceso fue que la universidad tomaría el nombre de universidad para disputar los espacios de poder existentes, pero no se trataría, en este caso, de una adecuación de conocimientos occidentales con membrete de indígena. Es decir, si creáramos una universidad de derecho indígena, no íbamos a enseñar derecho romano, derecho civil, derecho penal y derecho procesal, porque eso no es en absoluto derecho indígena. Veríamos en su lugar administración comunitaria. Lo mismo en el ámbito de las ciencias sociales, la medicina, etc. (Stubrin, 2006, p.4-5).

Hoy por hoy, las Universidades se han convertido en centros de reproducción de conocimiento, los cuales se forjan para el mantenimiento de los sistemas capitalistas que se rigen desde la hegemonía. La Universidad se ha convertido en una empresa, en un negocio más que mediante la educación, valida y propone salidas a las necesidades de las grandes empresas nacionales y multinacionales en términos económicos en términos de eficiencia y eficacia productiva del capital humano. Las universidades pasaron de ser centros de producción de conocimiento a centros de producción de trabajadores competitivos que atiendan las demandas del mercado global.

Trasformando la universidad, en su conjunto, en una empresa, una entidad que no produce solamente para el mercado sino que produce en si misma como mercado, como mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de diplomas, de formación de docentes, de evaluación de docentes y estudiantes. Saber si este nivel fue ya conquistado es una cuestión de retórica en cuanto a su efecto sobre la universidad como bien público (Santos, 2006, p. 26).

Frente a este planteamiento, De Sousa (2006) expresa que la Universidad esta atravesando por una serie de crisis que desvirtúan su labor y que desorientan su proyecto pedagógico en los individuos. De Sousa plantea que la universidad se encuentra atravesando 3 crisis principales: **hegemonía**, que nace de la incapacidad de la universidad para alternar sus funciones tradicionales con unas alternativas que generen mano de obra calificada para el desarrollo capitalista, originando que el estado y organismos económicos creen nuevas entidades que satisfagan dichas necesidades despojando a la universidad del mecanismo único de acceso a la educación superior y la producción de investigación. **Legitimidad**, que se plasma en la desaparición de su rol consensualista. **Institucional**, provocada por la presión en la que se ve sometida al producir mecanismos eficaces y productivos que respalden las maquinarias empresariales limitando su capacidad de proponer objetivos propios que permitan asentar su autonomía científica y pedagógica independientemente de los intereses financieros del estado. Surge entonces lo que conocemos como la mercantilización de la universidad, a partir del decreciente compromiso financiero del estado, sumergiéndola en una crisis financiera y quedando sujeta a su explotación comercial. Este fenómeno se desarrolla en dos fases: la primera conocida como el mercado nacional universitario y la segunda como el mercado transnacional de la educación superior y universitaria, en otras palabras, la globalización neoliberal de la universidad. Los eventos sucesivos llevan a la universidad a solventar su crisis

financiera mediante la generación de ingresos propios y alianzas con el capital industrial, ocasionado la privatización de algunos de sus servicios, transformándola finalmente en una empresa. La propuesta pedagógica que plantea Amawtay Wasi, busca generar una salida frente a la problemática de mercantilización de la Universidad y frente a la pérdida del norte educativo, el cual debe ir direccionado al desarrollo del individuo desde todas sus dimensiones y no al uso que pueda hacerse de él. Por lo tanto su propuesta pedagógica plantea diferentes centros del saber, niveles de aprendizaje, escenarios y programas que atienden a una metodología reflexiva y cuestionadora de los sistemas tradicionales de formación. A continuación haremos una breve descripción de cada uno de estos elementos pedagógicos mencionados y que constituyen el fundamento de esta propuesta educativa.

5.1 Los cinco centros del saber.

Los centros del saber en Amawtay Wasi, se estructuran desde los cinco elementos de la vida, los cuales a su vez en una interrelación compleja y sistémica dan lugar a estos centros. En ese sentido los cinco elementos de la vida: aire (yachay), agua(munay), fuego (ushay), tierra (Ruray) y vida (Kausay), conforman desde diferentes ángulos cada uno de los centros del saber que se trabajan en Amawtay Wasi, los elementos de la vida simbolizan una expresión en la realidad indígena que significa su ser, saber, y saber hacer. El centro **Ushay Yachay**, conformado de la unión del aire y el fuego, busca estudiar la interculturalidad y dar cuenta de la diversidad cultural existente, dando valía a todas las expresiones

culturales indistintamente de su origen, analizando los contextos económicos, sociales y políticos en los que se desarrollan estas culturas y brindando una oportunidad a los individuos que las estudian, de reconocer la pluralidad de creencias, costumbres, legalidades, visión de los derechos, lenguas, historia, y formas de organización social existentes . Esto genera en los sujetos y sus comunidades un respeto por otras formas de entender e interpretar el mundo, diferentes a las propias, dándoles reconocimiento, pero sobre todo una capacidad de análisis y crítica frente a los factores que afectan estas culturas divergentes. Este centro desarrolla procesos de investigación en organización política, sociología, cultura, literatura, historia, interculturalidad, antropología, derecho indígena, derecho internacional, política, educación, y demografía. El centro **Ruray Ushay** , unión de la tierra y el fuego, busca desarrollar el talento y el ingenio de los miembros de su comunidad, mediante el conocimiento y aplicación de la tecnología de manera responsable, diseñando herramientas que permitan cualificar los procesos , reconciliando al individuo con la tecnología, pero generando un proceso de reflexión que permita visualizar sus límites y aplicación consciente y responsable de los recursos tecnológicos. Este centro trabaja las enseñanzas asociadas a la ciencia, la tecnología, gerencia, emprendimientos, administración, sistemas de interpretación geográfica, energías alternativas, cibernéticos, sistémicos, tecnologías de comunicación, ingenierías, arquitecturas, informática, electromecánica, biotecnología, tecnologías ambientalmente sustentables, entre otras. Este centro reivindica el saber indígena con los conocimientos de occidente, sin dejar de la lado los propios, interrelacionándolos y haciendo alarde del principio de incompletud que poseen todas las culturas y saberes. El centro **Munay Ruray**, unión de la tierra y el agua,

busca el desarrollo de programas que promuevan el “bien vivir” comunitario, donde el Runa busque la armonía entre la naturaleza, su comunidad y el mismo. Estos programas propenden por el cuidado del medio ambiente, el desarrollo de economías sustentables, preservación de la biodiversidad y recursos naturales entre otros. La investigación se realiza en los siguientes temas: salud y medicina integral (equilibrios dinámicos), agroecología, ecología, manejo de cuencas hidrográficas, geografía, turismo, desarrollo humano sustentable, y demás relacionadas con la interconexión del individuo con el mismo, su comunidad y el entorno (Amawtay Wasi, 2004).

El centro Yachay Munay, estudia las diferentes epistemologías y modos de concepción de la realidad, por ende da cuenta de las diferentes cosmovisiones, simbologías y racionalidades. Reconoce otras maneras de pensar y razonar frente a la vida, diferentes a la propia y reflexiona sobre ellas. Por lo tanto sus intereses de investigación están basados en: filosofía, cosmovisiones, epistemología, espiritualidad, simbología, lenguaje y comunicación. Por último describiremos el centro del saber **Kawsay**, su principio es la construcción de la sabiduría, el desarrollo del intelecto y del saber, el Kawsay es el pilar de fundamentación de los todos centros, y a su vez es el ente articulador de los mismos, el que interconecta e interrelaciona. Este centro busca desarrollar complejidad, transcendencia en el individuo invitándolo a mirar más allá de los límites aparentes, y dilucidando la interrelación de varios enfoques y la vinculación del todo y sus partes. En este centro se desarrollan investigaciones que asocien varios de los énfasis previstos para el trabajo de coordinación de los otros cuatro Centros (Amawtay Wasi, 2004).

Haciendo una analogía con los centros de educación occidental, podríamos decir que los centros del saber, son las facultades, los lugares del saber donde se introducen las diferentes carreras y proyectos de investigación. Como podemos observar estos centros del saber, están orientados a la investigación de diferentes ámbitos del ser, saber y del saber hacer que afectan de una manera u otra a la comunidad, desde el análisis de sus componentes políticos, culturales, religiosos, económicos, epistemológicos, etc. En esta perspectiva de investigación se reconoce a la tecnología y a la productividad como un elemento necesario dentro de la academia, pero alineada al respeto de los recursos naturales y las creencias que los individuos de una comunidad determinada poseen. La Universidad Amawtay Wasi, propone unos centros de investigación que se encuentran desalineados de las intenciones productivistas y mercantilistas en las que actualmente se encuentran envueltas la Universidades tanto privadas como públicas; los centros están orientados a brindar opciones de estudio a los individuos que les permitan reflexionar sobre las realidades de su entorno y establecer mecanismos que desde la creatividad, lo impulsen a desarrollar emprendimientos que faciliten el bien común. Las Universidades en la actualidad, han perdido el norte de sus investigaciones, las cuales están orientadas al desarrollo de proyectos que validen de manera cuantitativa la eficiencia y la eficacia de las diversas estrategias que plantean las empresas para el desarrollo económico del “país”. Las investigaciones científicas están orientadas a dar cuenta de las posibilidades de los diferentes invenciones y avances tecnológicos sobre la puesta en marcha de un nuevo negocio o estrategia comercial, que felicite el crecimiento del capitalismo y aumente el recurso económico de algunos actores sociales, desvirtuando su real labor social de ejercer un

pensamiento crítico y de igualdad que rebata las injusticias sociales y políticas de nuestro país, lastimosamente, esto no produce diferenciales financieros. “Es reveladora de la presión ejercida a la universidad para producir el conocimiento necesario para el desarrollo tecnológico que haga posible la ganancia de productividad y competitividad de las empresas”. (Santos, 2006, p.75). Por esta razón, la propuesta de Amawtay Wasi es una propuesta de “**contra Universidad**”, en palabras de Santos, que rebate y se opone a las pretensiones empresariales, es una universidad de contra hegemonía, que se alinea con los criterios de la Universidad Popular¹⁹ que propone Santos.

La designación de «universidad popular» fue muy usada para evocar a las universidades de la clase trabajadora que proliferaron en Europa y América Latina a inicios del siglo XX, para expresar la idea de que después de un siglo de educación altamente elitista, una universidad popular es necesariamente una contra universidad. (Santos, 2006, p. 104)

¹⁹ Según Santos (2006) la universidad popular tiene “el propósito de autoeducar activistas y líderes de movimientos sociales, al igual que científicos sociales, estudiosos y artistas involucrados en una progresiva transformación social” (p 104). La propuesta de la Universidad Popular de los movimientos sociales fue expuesta por Santos en el marco del Foro Social Mundial en el año 2003.

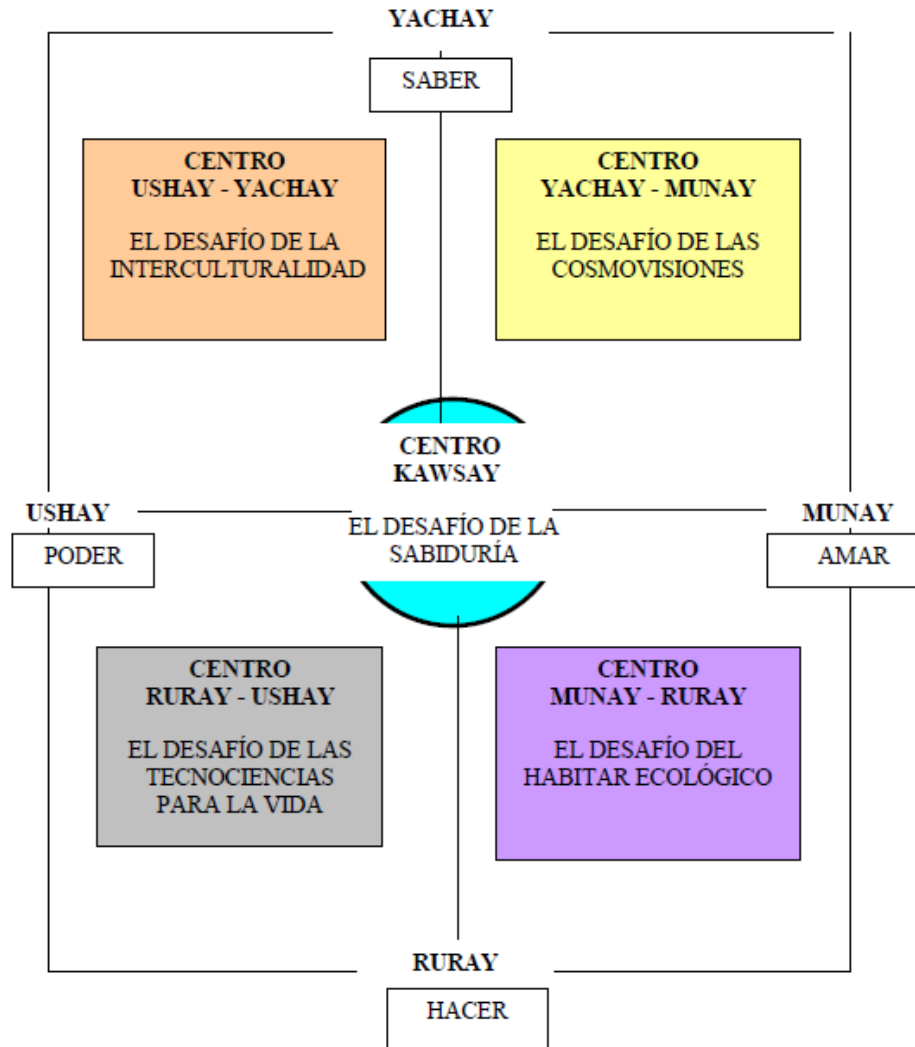


Figura 5: Centros del saber
Fuente: CONAIE, 2002, p. 47

5.2 Niveles de aprendizaje.

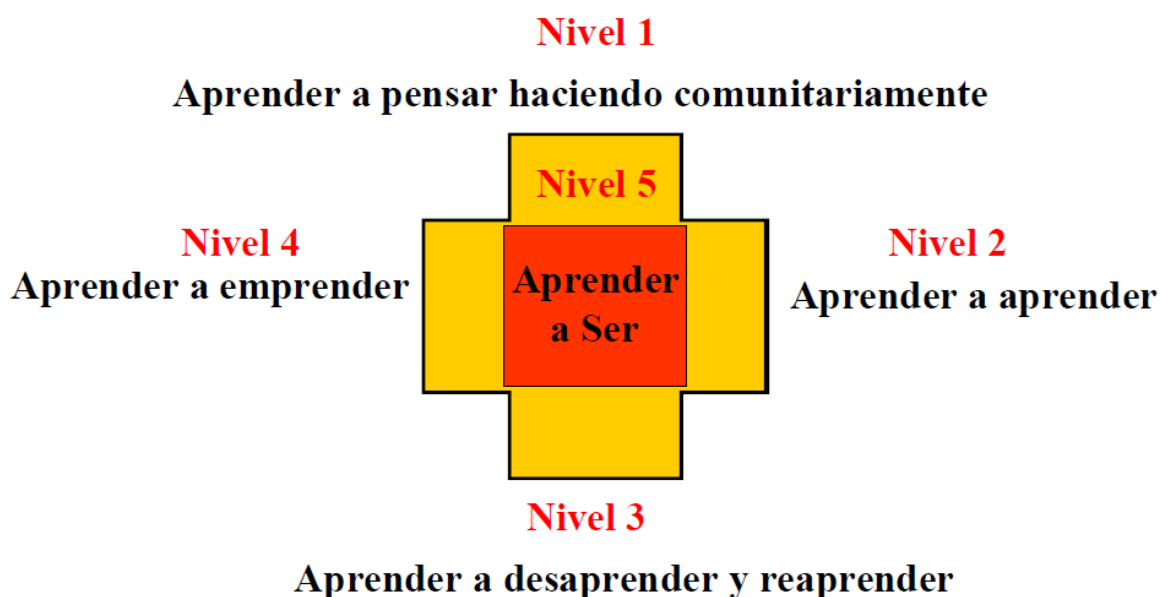


Figura 6: Niveles de aprendizaje

Fuente: CONAIE, 2002, p. 40

La enseñanza y el aprendizaje, son concebidos en Amawtay wasi como procesos complejos que deben atravesar por una serie de etapas y desarrollos para construirse como tal. Más allá de la profesionalización, el modelo de Amatay Wasi, busca la formación de sujetos reflexivos, de individuos sabios, críticos y analíticos frente a las diferentes realidades que presenta el entorno. Atendiendo a este principio, y entendiendo que el aprendizaje es progresivo y escalonado, existen 5 niveles de aprendizaje que desarrollan a lo largo de la carrera, y que dan cuenta de la profundización en la investigación, el dialogo, el trabajo comunitario, empresarial y productivo, ubicando al individuo en primera medida en una reflexión sobre su propio

aprendizaje, vinculándolo y otorgándole un rol dentro de su comunidad, dándole una proyección que permita transferir esa enseñanza en aprendizajes productivos para su sostenimiento y el de su comunidad. El proceso inicia desde una formación interdisciplinar, en los primeros niveles, los cuales trascienden y terminan en la transdisciplinariedad. El primer nivel de aprendizaje se denomina: **Aprender a pensar haciendo comunitariamente**, este nivel comprende los semestres 1 y 2 de las diferentes carreras, aquí el estudiante inicia la investigación para resolver problemas de baja complejidad, apoyándose en su comunidad, busca resolver problemas de su interés, con el fin de dilucidar sus intenciones académicas y productivas para reafirmar sus convicciones sobre la carrera y la Universidad (Amawtay Wasi, 2004).

El segundo nivel de aprendizaje es: **Aprender a aprender**, es considerado uno de los niveles más importantes con relación al aprendizaje significativo, ya que aquí el estudiante entra en un proceso de afianzamiento en su carrera, buscando resolver problemas de mediana complejidad que vinculen el servicio a la comunidad, la investigación, y los aprendizajes productivos; en este nivel el estudiante, entiende la importancia de desarrollar las actitudes y habilidades necesarias para aprender de su campo de interés, por lo tanto desarrolla un nivel de motivación sobre su carrera mucho más amplio y se apasiona con lo que hace. Entiende por que es necesario además de aprender, querer aprender y disponerse para este proceso. El nivel tiene una duración de 4 semestres, del tercero al sexto. Una vez el estudiante se ha reafirmado en la carrera y el enfoque de su interés, tiene un proyecto claro y de aplicación para servicio a la comunidad y a el mismo, se introduce en el tercer nivel, denominado: **Aprender a Desaprender y a Reaprender**, aquí el estudiante resuelve problemas de mediana complejidad relacionados con su profesión, pone a prueba lo

aprendido y se plantea nuevas dudas y caminos frente a su proyecto de investigación, lo evalúa y confronta, buscando cuestionar y profundizar los saberes adquiridos con el fin de alcanzar mayor profundidad y complejidad. Este nivel se desarrolla en los semestres séptimo y octavo con el fin que el estudiante establezca su rumbo profesional y encamine sus intenciones de producción sustentable y comunitaria, las cuales se podrán en práctica en el cuarto nivel: **Aprender a emprender.** En este nivel, el estudiante hace la transferencia de los aprendizajes adquiridos a un proyecto productivo sustentable, mediante el planteamiento de un problema de alta complejidad, para el cual debe desarrollar su potencial creativo e innovador proponiendo una solución productiva que pueda desarrollarse en un futuro, y que genere salidas a los problemas que afronta su comunidad y el entorno, interrelacionado, el campo profesional, investigativo, empresarial y social. Este nivel se desarrolla en los dos últimos semestres de la carrera, el desarrollo del proyecto que aquí se plantea constituye su tesis de pregrado. Sin embargo, el proceso formativo continua al igual que en los parámetros de educación tradicionales, vinculando una formación posterior en posgrados, maestrías, doctorados y postdoctorados. Dentro del desarrollo de estos programas de postgrado, se trabaja el quinto y último nivel en términos de superioridad académica de los mencionados: **Aprender a Aprender toda la vida y a ser,** este nivel no tiene una duración determinada, sino que trabaja de acuerdo al programa de postgrado que se escoja, en este nivel se idean, trabajan y resuelven problemas de alta complejidad, los cuales hacen parte del trabajo de tesis, los problemas que aquí se resuelven buscar brindar soluciones relevantes a los problemas que presenta su comunidad, su territorio, ó su país; aprender para todo la vida implica la transformación del

pensamiento en una estructura cognitiva más compleja y crítica, pero con relación a los niveles anteriores, evolucionando a la búsqueda y planteamiento de alternativas innovadoras que hagan frente a los problemas, sociales, económicos, políticos, educativos, culturales y religiosos por lo que atraviesa su comunidad (Amawtay Wasi, 2006).

Al analizar la estructura de los semestres que se cursan dentro de las diferentes propuestas educativas que ofrece la Universidad Amawtay Wasi, podemos observar que la universidad mantiene un orden y una lógica de organización de sus programas por semestres tal como lo maneja la educación tradicional, sin embargo las intencionalidades de estos semestres van enfocadas a la formación de un individuo que crezca progresivamente y se vincule a la sabiduría desde la aplicación de sus proyectos de investigación a los escenarios comunitarios. Este modelo busca enseñarle al sujeto que debe saber qué es aprender y dentro del aprendizaje, también está el proceso de desaprender. En la mayoría de carreras tradicionales de las Universidades de orden hegemónico, no se considera el desaprender como un proceso necesario dentro de la formación y el aprendizaje, las verdades se exponen, se explican y aplican, pero rara vez se cuestionan, o mejor aún no se problematiza sobre el que aprender y para que aprenderlo. Este modelo le permite al sujeto dialogar con su aprendizaje, reflexionar sobre el y encontrarle un sentido. También es importante entender a través de este principio, que el aprender implica varios pasos, reflexión, estudio, análisis y puesta en práctica de los saberes; esta propuesta rebate el modelo inmediatista de aprendizaje que busca una solución rápida y “eficaz” de los problemas. Adicionalmente, mediante el análisis de estos niveles de aprendizaje propuestos por Amawtay Wasi, podemos dilucidar la estructura

evaluativa que atraviesa esta propuesta pedagógica. La evaluación es considerada como un escenario que da cuenta de la aplicabilidad del conocimiento a los contextos reales en los que se desenvuelve el individuo y en donde participan los miembros de su comunidad haciendo una valoración de la aplicabilidad del aprendizaje, en este sentido encontramos otro elemento contra hegemónico dentro de la educación: la evaluación, ya no entendida como la cuantificación de unos indicadores que miden la calidad de un producto, sino como la transferencia del conocimiento a contextos reales y aplicables, donde los impactados tienen la posibilidad de hacer valoraciones que le permitan al estudiante autoevaluarse en relación con la evaluación que conjuntamente hace con los miembros de su comunidad sobre el proyecto realizado. Lastimosamente, en las universidades occidentales, se ha desviado el concepto de evaluación y valoración del aprendizaje, se le ha dado un matiz sumativo que busca dar cuenta del cumplimiento de los indicadores de calidad educativa propuestos por el Estado, los cuales camuflan las reales intenciones de control y sumisión que se quieren ejercer bajo esta estrategia.

En el caso de la investigación, se centra en lo que es más fácilmente cuantificable a través de técnicas bibliométricas que diferencian tipos y lugares de publicación o de impacto de las publicaciones medido por índices de citación. En las áreas de extensión, que son más difícilmente cuantificables, se ha realizado muy poca evaluación y cuando ocurre, se tiende a privilegiar la relación universidad- industria, centrándose en criterios cuantitativos, por ejemplo, como el número de patentes (Santos, 2006,p.90).

Amawtay Wasi dentro de su propuesta pedagógica plantea una evaluación emancipatoria y democrática, que involucre los pensamientos e ideales de quienes conjuntamente ayudan a construir el conocimiento de los individuos, y resiste los medios y estrategias pedagógicas utilizadas para generar un ambiente de control y dominio sobre los estudiantes. En este sentido, quisiera vincular a Foucault dentro

de la discusión, tomado sus planteamientos, para ejemplificar este tipo de formación utilitarista que impide la vinculación activa del estudiante en el proceso formativo. Foucault, plantea que la formación del individuo debe darse desde el conocimiento de sus límites, y la reflexión y análisis que estas generan y no desde la normalización que condiciona el comportamiento y delimita el pensamiento del individuo encapsulándolo en un sistema que bloquea su libertad. En este sentido Foucault hace una fuerte crítica a las prácticas disciplinares y de vigilancia, como una acción que se instituye en los centros de formación, generando el disciplinamiento y **panoptismo**.²⁰ Foucault estudia las transformaciones de ciertas prácticas institucionales, “transformaciones que ocurrieron en el paso del Antiguo al nuevo Régimen” (Foucault, 2000, p. 341-342). Aquí nos muestra como en el ámbito de algunas instituciones, que llama instituciones de secuestro, como la prisión, la **escuela**, el hospital, el cuartel, el asilo-se pasa de los suplicios, como castigos y violencias corporales hacia el disciplinamiento que crea cuerpos dóciles, mediante este planteamiento pretende trazar una genealogía de las relaciones entre el poder y el saber para dibujar la ontología del presente en términos del ser-poder. En los planteamientos de Foucault se expresa claramente el papel regulador de la educación escolar, el cual busca sujetar al individuo a una serie de condiciones que facilitan su “desarrollo” dentro de una amalgama de exigencias conductuales que favorezcan el control y el dominio sobre él, con el fin último de mantener un estado de disciplinamiento y vigilancia que favorezca la dominación del pensamiento, el

²⁰Según Foucault, “el panoptismo es la combinación de tres elementos: la vigilancia, el control y la corrección. Esta forma, que se ejerce sobre los individuos, se organiza a través de una red de instituciones”. (tomado de <http://www.monografias.com/trabajos81/panoptismo-segun-michel-foucault/panoptismo-segun-michel-foucault.shtml> parr. 1)

cuerpo y la acción del sujeto. En estos planteamientos, Foucault nos muestra, algunos escenarios escolares dentro de los cuales la evaluación con propósitos formativos no tiene cabida. El contexto en el cual la evaluación adquiere un papel vinculador e integrador de las opiniones de los estudiantes, se da en un ambiente libre de dominaciones e intenciones utilitaristas, una educación para la vida y para la generación de aprendizajes que orienten la construcción un sujeto democrático. En esa medida, la evaluación adquiere un papel relevante en el desarrollo del estudiante, le da sentido y genera interés, pues no es vista como un mecanismo de regulación y manejo punitivo de su aprendizaje. En sintonía con los planteamientos de Foucault, Santos (2006) plantea la autogestión y la autovigilancia como el principio para implementar una evaluación que permita la transformación de los individuos en sujetos autónomos y responsables de su propio aprendizaje. “Los principios de autogestión, autoleislación y autovigilancia tornan posible que los procesos de evaluación sean también procesos de aprendizaje político y de construcción de autonomías de los actores y de las instituciones”. (Santos, 2006, p.90). Para desarrollar tal fin, es necesario que el maestro y el estudiante se relacionen mediante un dialogo que propicie su aprendizaje, que sobrepase las pretensiones de poder del uno sobre el otro, y genere un ambiente de reciprocidad donde es necesario el **aprender a desaprender**, como lo plantea Amawtay Wasi, para aprender de los otros. En congruencia, a este propósito dentro del modelo formativo de Amawtay Wasi, no se refiere al maestro como el encargado de dar a conocer las enseñanzas y producir aprendizaje, sino como un facilitador y un actor participe que también esta involucrado en el aprendizaje de las experiencias vividas.

La UPMS debe superar la distinción convencional entre enseñanza y aprendizaje, basada en las diferencias existentes entre profesor y alumno, creando de esta manera contextos y momentos para un aprendizaje recíproco. El reconocimiento de una ignorancia recíproca es el punto de partida. Y su punto final es la producción compartida de conocimientos tan globales y diversos como en sí mismos son los procesos de globalización (Santos,2006,p.107).

5.3 Método de aprendizaje.

El método de aprendizaje bajo el cual se construye el conocimiento en AW, consta de cuatro momentos dentro del acto educativo, los cuales parten de la interacción con la comunidad y vuelven a ella, con una propuesta de intervención clara, frente a las problemáticas que desde los diferentes centros del saber, se pueden utilizar para intervenir proactivamente en su comunidad. El método de aprendizaje en Amawtay Wasi, inicia con la observación, proceso que se denomina: **Vivenciando y experimentando**, aquí el estudiante se involucra en la comunidad, analizándola desde la observación de sus prácticas, creencias, costumbres, etc. Es

Significando y resignificando

Figura 7: Método de enseñanza
Fuente: CONAIE, 2002, p. 42



necesario que el estudiante este dentro de las comunidades y pueda apreciar la

complejidad simbólica que rodea cada una de sus creencias y fundamenta sus costumbres, solo en esta medida podrá plantear proyectos productivos posteriormente que respeten los ideales indígenas y no atropellen la visión conservacionista de los recursos naturales. En un segundo momento en el cual se sistematizan las experiencias y la experimentación realizada en el primer momento, se denomina: Reecuperando y reencantando, en este lugar del método, el estudiante reseña y escribe cada una de las prácticas observadas, realizando una memoria que permita dar cuenta de su observación reflexiva dentro de la comunidad. Posteriormente empieza un proceso de **traducción** de los sistematizado, interpretando y reesignificando las experiencias y practicas observadas, buscando dilucidar el contenido simbólico que se entreteje en ellas, realizando un proceso reflexivo que le permita acercarse aún más a esta realidad y comprender la manera como cada uno de los miembros que están insertos en ella la conciben, este momento se denomina: **“Significando y resignificando”**. En un último momento del método: **“Involucrándonos y comprometiéndonos”**, los estudiantes empiezan aplicar lo aprendido dentro de sus comunidades, generando un compromiso con las mismas, en donde los saberes que fueron expuestos por los miembros de la comunidad, sean recompensados mediante proyectos o trabajos comunitarios que atiendan a sus necesidades. En la aplicación y puesta en marcha del proyecto comunitario, se realiza la evaluación del aprendizaje, por esta razón constituye el cierre de ciclo de formación; en este proceso final se involucra la autoevaluación del estudiante y la evaluación de la comunidad sobre la aplicabilidad del aprendizaje, la pertinencia y la idoneidad del mismo para el desarrollo comunitario (Amawtay Wasi, 2004).

El método de aprendizaje desarrollado por Amantay Wasi, contiene varios elementos de investigación que se desarrollan en sincronía con la comunidad y en el ejercicio del análisis de la experiencia vivida en comunidad. Este tipo de investigación se conoce como investigación acción²¹, la cual es utilizada en investigaciones sociales como las desarrolladas al interior de los movimientos sociales indígenas, brindando una alternativa que permite, indagar, reflexionar, traducir, sistematizar, y presentar alternativas de solución, a problemas propios de las comunidades indígenas, los cuales no son producto de interés de los saberes científicos hegemónicos, y para los cuales el método científico suele ser escaso e invisibiliza el aporte de los actores sociales involucrados. En este escenario, no se investiga para sacar provecho de las comunidades y usufructuar su conocimiento con fines lucrativos y capitalistas, por el contrario, las investigaciones surgen de las necesidades comunitarias y se plantean con el fin de encontrar una respuesta que supla dichas necesidades, realizando todo un proceso de análisis y planteamiento de hipótesis y metodologías, donde participa el investigador y la comunidad. Aquí se realizan mecanismos de exposición y discusión de las metodologías, dándole participación, voz y voto a los actores sociales involucrados, como sujetos dentro del proceso de investigación y no como objetos, que es la categorización tradicional en el que son puestos. Santos, en su texto *la Universidad Popular del siglo XXI* hace un llamado al desarrollo de la investigación acción: “La organización de las Universidades en el interior de la red debe ser orientada para hacer viable e incentivar la consecución de los cuatro campos de legitimación: acceso, extensión,

²¹ Según Santos, (2006) p.67: “La investigación- acción consiste en la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación involucrando a las comunidades y a las organizaciones sociales populares, en la medida que los problemas cuya solución puede beneficiar los resultados de la investigación”.

investigación-acción y ecología de saberes". (Santos, 2006, p. 84). Santos, comparte los fundamentos de Amawtay Wasi, respecto al método investigativo, el cual es entendido como un escenario que facilita la emancipación de los saberes indígenas, donde la investigación social se pone al servicio de la comunidad y de los intereses propios de su cultura.

Los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción del conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio a través de la vía mercantil". (Santos, 2006, p.67).

Analizando este método de enseñanza podríamos decir que es un método netamente inductivo pues parte de la experiencia para llegar a la teorización, pero más allá de querer encasillarse en una lógica del pensamiento occidental (inductiva o deductiva) pretende generar una lógica netamente reflexiva y de respeto por los otros, por el saber propio de las comunidades y por la admiración a los fenómenos de la naturaleza y los mecanismos de interacción intercultural. La manera como está pensada esta metodología, al partir de la observación, facilita el fortalecimiento de la sencillez humana, y desvirtúa la prepotencia y la omnisapiencia con que los individuos pretenden juzgar el mundo que los rodea, es una invitación a aprender a aprender del otro, de la interacción con los otros y el reconocimiento de los demás elementos que conforman el Universo, una invitación a observar antes que hablar o actuar, observar antes que reflexionar y reflexionar antes que proponer. Por los afanes de las nuevas generaciones, y por la simplicidad de los tiempos en que se mueven las modernas sociedades, hemos olvidado y subestimado la importancia del tiempo que toma observar y analizar lo observado, nos centramos en la inmediatez

de los sucesos y en la superficialidad de los acontecimientos. Este modelo nos invita a recordar que la sabiduría esta en nosotros y que somos nosotros los que debemos descubrirla, pues ya se nos fue dada, pero hay que buscarla, encontrarla y cultivarla, y este proceso toma tiempo, un tiempo que no se determina en un currículo convencional, sino que requiere de un proceso de crecimiento intelectual y espiritual, el cual está determinando desde la forma particular de cada individuo de encontrarse consigo mismo y con los otros (Amawtay Wasi, 2006).

5.4 Ámbitos de aprendizaje.

Los ámbitos de aprendizaje hacen referencia a los escenarios, o los contextos que se desarrollan dentro los niveles y que atraviesan el método de aprendizaje. “El proceso de aprendizaje contempla el entretelado de cuatro ámbitos que articulan el conjunto de la formación y que se expresan en créditos que conforman la carrera” (Sarango, 2008, p.54). Uno de los ámbitos trabajados se denomina el **conversatorio**, “es el área de la formación en el "lenguaje", en el diálogo, el debate, el intercambio de ideas, del calor cultural, de los espacios de encuentro, disenso y concertación” (sarango, 2008.p 54). En este escenario se propicia la retroalimentación entre investigaciones, el intercambio de saberes y experiencias significativas, la exposición de los diversas investigaciones y emprendimientos frente a los compañeros, buscando generar una critica y reflexión sobre el saber propio y el adquirido por los otros, pero también un análisis sobre las posibilidades de interpretación y acción que se pueden ejercer bajo un mismo enfoque pero estudiada

por otro investigador. El conversatorio, facilita el proceso de sistematización de las experiencias olvidadas y marginadas de los movimientos indígenas y se encuentra alineado con lo que plantea Boaventura de Sousa Santos en su ecología de saberes.

Las deficiencias teóricas y analíticas de la mayoría de los movimientos sociales es bastante obvia en tanto hay una crisis de las ciencias sociales; de ahí la necesidad de un riguroso proceso de producción de nuevos conocimientos, resultantes de un diálogo construido entre movimientos sociales e intelectuales, científicos sociales democráticos así como de la sistematización de la rica e interesante experiencia de los citados movimientos. (Santos, 2006, p.115)

“**El semillero**”, otro de los ámbitos de aprendizaje, hace referencia a los proyectos de investigación que articulan el proceso formativo, en el los estudiantes desarrollan su capacidad de resolver problemas de baja, media y alta complejidad, dependiendo el nivel de formación en el que se encuentren. Otro escenario de aprendizaje que se maneja dentro de este proyecto educativo es el de los **emprendimientos comunitarios**, hacen parte de los proyectos de los proyectos de investigación, son la propuesta o actividades comunitarias que se desarrollan durante el proceso, las cuales se convierten en un prerrequisito dentro del programa formativo, permite entre otros aspectos realizar prácticas comunitarias, también de mediano peso relativo; es la del servicio, del contacto de los cursantes con las comunidades locales, tanto para compartir y aplicar conocimientos como para la práctica profesional (Sarango, 2008.p 55). Por ultimo, tenemos los “**módulos reflexivos**”, los cuales hacen parte de seminarios, eventos, talleres, laboratorios y demás actividades que facilitan el trabajo comunitario, la resolución de sus problemas y la puesta en marcha de los proyectos de emprendimiento. Los módulos pueden desarrollarse de manera presencial o virtual, y se manejan en dos niveles:

uno de carácter general, los cuales deben cursar todos los estudiantes independientemente del centro de formación al cual se encuentre vinculado y los módulos de carácter específico, que se desarrollan al interior de cada centro.

Observando cada uno de los ámbitos que se desarrollan dentro del proceso formativo en Amawtay Wasi, podemos encontrar que cada uno de ellos está alineado a la propuesta de Boaventura de Sousa Santos frente al desarrollo del proceso de traducción intercultural, de la que hablamos en la dimensión epistemológica. Santos plantea la traducción, como un mecanismo que permite el desarrollo del conocimiento y nuevos saberes mediante el diálogo y el intercambio con los otros, los cuales son sujetos válidos dentro del proceso de aprendizaje, enseñándonos que debemos retroalimentar nuestros saberes con los demás para generar un verdadero conocimiento, que reconoce y emancipa.

Más que de una teoría común, lo que necesitamos es una teoría de traducción que haga mutuamente inteligibles las luchas y permita a los actores colectivos "conversar" sobre las opresiones a las que se resisten y las aspiraciones que los animan (Santos, 2000, p.28).

Mediante el desarrollo de las actividades propuestas por Amawtay Wasi: el conversatorio, el semillero, los emprendimientos comunitarios y los módulos reflexivos, se realizan procesos de traducción y sistematización de las experiencias que se entretajan al interior de los movimientos indígenas del Ecuador, se brinda un espacio de inteligibilidad entre los diferentes movimientos: entre el saber indígena y el saber científico, entre el investigador y la comunidad, proyectando soluciones que favorecen los intereses comunitarios, mediante acuerdos y consensos que se establecen a través de la puesta en escena de los diferentes puntos de vista de los actores involucrados en el proceso. En esa medida, la Universidad se convierte en un espacio de formación de traductores, que dilucidan las realidades sociales. En

esta dirección, Santos plantea la formación de los traductores como una estrategia para generar reconocimientos recíprocos y acciones de desarrollo para las comunidades, producto del diálogo intercultural.

La formación de traductores, tanto dentro de los movimientos como del mundo académico, ocurre a través de diálogos confrontacionales para incentivar el proceso de acción-reflexión-acción. El objetivo último no es llegar a alcanzar un entendimiento o transparencia total mutuo. Esto va más allá de fomentar el nivel de interconocimiento y sentirse capaz de generar acciones conjuntas (Santos, 2006, p.116).



Figura 8: Ámbitos de formación
Fuente: CONAIE, 2002, p. 44

5.5 Programas.

La universidad ofrece dos tipos de programas de formación: el programa de educación formal, que comprende el pregrado y postgrado; y el programa de educación informal, que comprende las Comunidades de Aprendizaje. Frente al desarrollo de las comunidades de aprendizaje no existe ningún tipo de restricción jurídica para otorgar certificados y grados, sin embargo Conforme a la ley de creación de la Universidad, en los primeros cinco años, se deben ofrecer solamente cuatro carreras de pregrado, los cursos de postgrado, solamente se pueden realizar bajo convenio con otras universidades de mayor antigüedad (Sarango, 2006).

Atendiendo al principio de contra universidad que plantea Santos y a los fundamentos epistemológicos, políticos y pedagógicos, Amawtay Wasi propone una oferta educativa diferente, con programas académicos y carreras únicas, que se amoldan claramente a las necesidades de sus comunidades indígenas, sin dejar de la lado los constructos científicos que han caracterizado la formación universitaria y las disciplinas de las que beben estos saberes. Sus programas propenden por la recuperación del saber indígena y a la validez del mismo, desmonopolizando a la Universidad y dibujándola como un espacio de real búsqueda de conocimiento, alejada del utilitarismo cognitivo y mercantil que atraviesan la mayoría de programas que ofrecen la Universidades de corriente hegemónica. Sus carreras de pregrado y de posgrado se encuentran alineadas con cada uno de los fundamentos epistemológicos expuestos en ítems anteriores, los cuales dan cuenta del buen vivir comunitario, reivindicando al papel perdido de la Universidad actual, como formadora de subjetividades críticas y democráticas. Esta oferta educativa reconcilia a la Universidad con otros saberes diferentes al científico, con pluralidad de pensamiento y con las otras formas de aprender y enseñar que no han sido incluidas dentro de los

programas, con el argumento de no ser validos ni avalados por las comunidades científicas. Esta es otra fuerte crítica que Santos plantea a la Universidad actual que sustenta su crisis epistemológica y perdida de rumbo formativo.

Comienza a ser socialmente perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento (Santos, 2006, p.68).

Tabla número 1: Programas de Amawtay Wasi

Áreas	Niveles	Temática	Título	Semestres/Créditos
Educación Formales	Pregrado	Arquitectura con mención en Arquitectura Ancestral	Arquitecto	10 Semestres
		Agroecología	Ingeniero	10 Semestres
		Turismo Comunitario	Ingeniero	10 Semestres
		Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural	Licenciado	8 Semestres
	Postgrado	Investigación Intercultural	Diploma Superior	16 Créditos
Educación Informal	Promotores	Agroecología y Liderazgo	Promotor	3 Semestres
		Liderazgo y Turismo Comunitario	Promotor	3 Semestres
		Liderazgo y Políticas Públicas	Gestor	3 Semestres
		Comunicación Intercultural y Comunitaria	Promotor	2 Semestres

Fuente: Sarango, Luis Fernando (2009) Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». Ecuador / Chinchaysuyu.

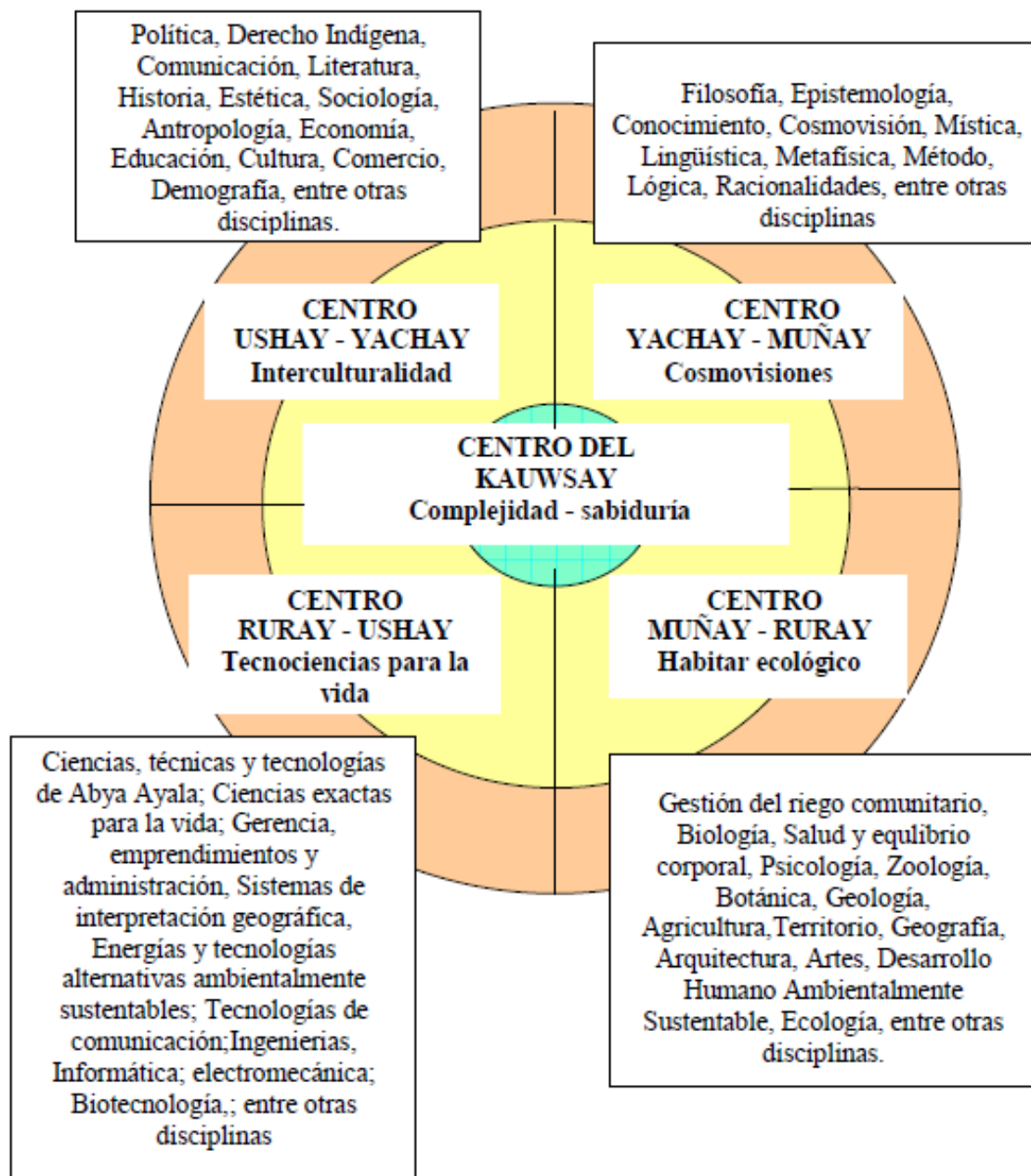


Figura 8: Distribución de campos profesionales por centros del saber

Fuente: CONAIE, 2002, p. 48

6. Conclusiones

La universidad Amawtay Wasi, desarrolla un modelo epistemológico, político y pedagógico que da cuenta de las epistemologías del sur que plantea Boaventura de Sousa Santos y de una fuerte resistencia a la formación utilitarista que planea el capitalismo y la globalización neoliberal, la cual busca el control y el dominio de los sistemas, con miras al fortalecimiento de una estrategia económica que desvirtúa otras formas de productividad. El sistema educativo imperante, silencia las voces plurales que se expresan frente a las inconformidades sociales, políticas, económicas y culturales. Busca encasillarlos a todos en un mismo molde, en una sola manera de percibir el tiempo, el territorio, las costumbres, y la realidad en general, desconociendo la diferencia y las divergentes cosmovisiones que se presentan en el mundo. Lo anterior obedece a la percepción que hoy tienen las instituciones de educación superior, acerca del aprendizaje y la calidad educativa, ya que los anteriores conceptos se definen desde el cumplimiento de unos estándares impuestos por el estado, los cuales se abordan desde la eficiencia administrativa y económica. La institución educativa dejó su papel formador para convertirse en productor de individuos competitivos que puedan hacer frente a las demandas actuales del mercado. Los centros de educación superior son una empresa más que trabaja para facilitar los propósitos mercantilistas del capitalismo neoliberal, para ofrecer de manera más rápida y eficiente mano de obra calificada que ayude a mejorar los índices económicos del país. Dentro de este propósito capitalista y hegemónico, del cual las Universidades empezaron hacer un instrumento optimizador del proceso, se entretajan una serie de relaciones que

conlleven a la desigualdad , el desconocimiento y a la exterminación de otras formas de ser, saber, y saber hacer; entre ellas encontramos algunas experiencias sociales que se desarrollan al interior de los movimientos indígenas, los cuales manejan formas de producción de conocimiento, legalidades, costumbres, visiones, proyectos productivos, concepciones económicas y políticas propias, que no se amoldan a las directrices globales y del régimen capitalista imperante. Al no amoldarse, al encontrarse por fuera, el régimen imperante las destituye y las elimina de las formas posibles y reconocidas, declarándolas como inexistentes y destinándolas al olvido y al desconocimiento. Con esto se genera una visión reduccionista del mundo, donde la totalidad del mismo no es una totalidad verdadera, sino una porción de la realidad, desperdiciando las fuentes de conocimiento y riqueza cultural de las que beben estos movimientos olvidados. Cuando se genera este tipo de abandono de la experiencia, se incurre en una injusticia cognitiva, al no validar las otras formas de producir conocimiento y de generar aprendizajes, otras formas que no materializan resultados cuantitativos que benefician los modelos económicos ó sistemas políticos excluyentes, pero que si desarrollan la importancia del aprendizaje en comunidad y la relevancia de la experiencia dada por los ancestros en el ejercicio de aprender. Cuando se produce esta injusticia cognitiva, también se produce una injusticia social, las dos se hacen presentes y matizan el contexto socio político de un país. Al expresarse estas injusticias, los actores partícipes e involucrados dentro del olvido, abandono y desconocimiento de sus prácticas y experiencias, como el caso de los actores de los movimientos indígenas en Latinoamérica, empiezan a desarrollar una serie de elementos que permitan visualizar su voz de protesta y resistencia, buscando justicia y reconocimiento de lo olvidado y desperdiciado. Es entonces

donde empiezan a emerger dentro de las sociedades, las subjetividades rebeldes, se evidencia la expresión de los individuos y las comunidades inconformes frente a los diferentes sistemas que gestionan el poder. Al olvidarse y excluir a estas comunidades indígenas, se declaran como no existentes, como no ciudadanos, esto ocasiona que sean privados de una serie de derechos tales como: salud, acceso a la educación superior de su interés, propiedad sobre los territorios ancestrales que ocupan, validación de sus saberes y sistemas políticos, participación dentro de las decisiones que los involucran, etc. En este escenario, la resistencia se convierte en una herramienta que moviliza las mentes y los cuerpos de quienes han sido violentados y destituidos, las luchas que atraviesan estos grupos sociales son el producto de siglos de frustración y atropello al cual han sido sometidos. Las epistemologías del sur que plantea Boaventura de Sousa Santos, buscan dar respuesta a esta resistencia, generando instrumentos de reconocimiento y valides de estos saberes olvidados y a la potencialización de estas subjetividades rebeldes que se tejen al interior de estos movimientos sociales. Elementos tales como: las sociologías y las ecologías, desde donde se desarrollan procesos como la traducción y la sistematización de experiencias diferentes y alternativas de los movimientos indígenas con miras a generar reconocimiento e inteligibilidad entre culturas. Estas estrategias buscan generar justicia cognitiva, justicia social y recuperar los saberes que han sido sometidos al desperdicio y expropiados de los escenarios de educación formal. En alineación a la propuesta revolucionaria de Santos, Amawtay Wasi, expone una estrategia pedagógica que se fundamenta desde el saber indígena y que emerge como producto de la resistencia cognitiva, social y política de los movimientos indígenas del Ecuador. La propuesta de

Amawtay Wasi, al igual que la de Santos, busca el reconocimiento y la reivindicación de los saberes y costumbres marginadas de los pueblos y comunidades que se desarrollan al interior de un movimiento social, brindando alternativas educativas y de formación política a los actores que se encuentran insertos en esta realidad, cuyas necesidades no son abordadas desde los lineamientos de educación hegemónica y los modos de regulación política imperantes. Existe la necesidad de crear e instaurar modelos educativos que favorezcan la formación de sujetos sociales y políticos que respeten la antropodiversidad y riqueza cultural que tienen las diferentes comunidades a nivel mundial, consolidando el desarrollo de individuos conscientes de la incompletud que envuelve a los seres humanos y las diferentes culturas a las que hacen parte; reconociendo que el conocimiento se produce de la interacción con otros y que la verdad no le pertenece a un grupo de personas o a un monopolio, sino que se encuentra repartida en las experiencias de quienes hacen parte de la realidad que nos rodea, es decir, todos. Tal vez, cuando los modelos educativos, vuelvan su mirada a esta reflexión, logremos justicia cognitiva y social, pero sobretodo alcanzaremos el ideal de la igualdad de oportunidades, en la cual hemos sido insertos mediante discursos de origen mediático pero que lastimosamente se alejan de la situación actual y las estrategias que implementa el régimen imperante.

7. Referencias

- AGUILO, J. A. (2009). Los derechos humanos como campos de luchas por la diversidad humana: un análisis desde la sociología crítica de Boaventura de Sousa Santos. Universitat de les illes Balears, España.
- AGUILO, J.A. (2010). Hacia una nueva filosofía de la historia. Una revisión crítica de la idea de progreso a la luz de la epistemología del sur. Universitat de les illes Balears, España. Revista Aposta de ciencias sociales, 49.
- CONAIE, *Proyecto Político de la CONAIE*, Quito, Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE, 1997.
- CONAIE. (2002). Amawtay wasi"casa de la sabiduría"universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos del ecuador UINPI. Propuesta de camino sin camino. Documento de trabajo. Quito. Ecuador.
- Dávalos, Pablo (2002) "Movimiento indígena ecuatoriano: Construcción política y epistémica". En: Daniel Mato (coord.) : *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. pp: 89-98.
- Dávalos, P. (2005) "Movimiento Indígena Ecuatoriano: Bitácora de camino." LabourAgain Volume, DOI:
- Dávalos, Pablo (2008). Las luchas por la educación en el movimiento indígena Ecuatoriano, págs. 77-132, en: *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios / compilado por Ingrid Sverdlick y Pablo Gentili*. - 1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008.

Foucault M., “Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en la pedagogía”, en Th.S. Popkewitz y M. Brennan

Historia del Movimiento indígena del Ecuador, 2009. Presentación electrónica en:

http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CGoQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.uasb.edu.ec%2Fprogramaamazonico%2Fdocumentos%2FDocumentos%2520en%2520Linea%2Fhistoria%2520del%2520movimiento%2520indigena%2520Rodrigo%2520de%2520la%2520Cruz.ppt&ei=3n2mT_6LMom4twfe_-DmBA&usq=AFQjCNFxnjYn37M8cggHW3pzmB24HTEe1A

La evaluación y acreditación de las universidades indígenas –interculturales.

el caso de la universidad [pluriversidad] comunitaria intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas “amawtay wasi” en Ecuador. Calgary, Alberta, Canadá, 21-22 de octubre del año colonial 2010. En: [http://caie-caei.org/wp-](http://caie-caei.org/wp-content/uploads/2011/07/Laevaluaci%C3%B3nylaacreditaci%C3%B3ndelasuniversidadesind%C3%ADgenas.ElcasodelauniversidadinterculturalAmawtayWasideEcuador.LuisSarango.pdf)

[content/uploads/2011/07/Laevaluaci%C3%B3nylaacreditaci%C3%B3ndelasuniversidadesind%C3%ADgenas.ElcasodelauniversidadinterculturalAmawtayWasideEcuador.LuisSarango.pdf](http://caie-caei.org/wp-content/uploads/2011/07/Laevaluaci%C3%B3nylaacreditaci%C3%B3ndelasuniversidadesind%C3%ADgenas.ElcasodelauniversidadinterculturalAmawtayWasideEcuador.LuisSarango.pdf)

Santos Boaventura de Sousa (2003). Crítica de la razón indolente Vol I. Editorial Desclée de Brouwer, España.

Santos Boaventura de Sousa (2004) Democratizar la democracia: los caminos de la democracia participativa, Fondo de Cultura Económica, México.

Santos Boaventura de Sousa (2005). Reinventar la democracia: reinventar el estado. Clacso, Buenos Aires.

- Santos Boaventura de Sousa (2006). La universidad popular del siglo XXI. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Lima.
- Santos Boaventura de Sousa (2009). Una Epistemología del Sur. Clacso, Siglo Veintiuno editores, México.
- Sarango, L. F. (2009), Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». Ecuador / Chinchaysuyu. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 191-214.
- Sarango, L. F. (2008) La Experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». Hacia un nuevo paradigma de Educación Superior, revista Yachaykuna – Saberes (9), 38-67, Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- Sturbin, Florencia, entrevista a Pablo Dávalos, en: Pueblos indígenas y educación superior los desafíos de una universidad intercultural en el Ecuador. FLAPE, boletín N° 19. 21 de julio de 2006.
- Universidad Intercultural «Amawtay Wasi» (2004) Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir / Sumak Yachaypi Alli Kawsaypipash Yachaikuna / Learning Wisdom and the Good Way to Live [Colección Amawta Runakunapak Yachay ARI, No. 1, primera edición]. Quito.
- Universidad Intercultural “Amawtay Wasy” (UIAW) (2007) Traza de Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural [Plan de estudios]. Quito.

IV. Experiencia educativa del movimiento indígena del Cauca

Luz Mary Buitrago Puentes

1. Caracterización general.

1.1 Introducción.

En este capítulo se hace referencia a la experiencia educativa que surge desde el Consejo Regional Indígena del Cauca como parte del trabajo que se viene realizando respecto al análisis de las experiencias educativas de algunos movimientos sociales en América Latina con el fin de establecer el papel fundamental de los actores sociales, las subjetividades que se generan a partir de estos procesos y las características de sus prácticas pedagógicas.

Teniendo como referente los planteamientos del sociólogo Boaventura de Sousa Santos en su Epistemología del Sur y otra serie de fuentes bibliográficas, se logra establecer como la experiencia del movimiento regional indígena del Cauca se constituye como una propuesta alternativa donde este movimiento pretende construir un conocimiento emancipador. Y donde su experiencia educativa (Universidad Autónoma Indígena e Intercultural), es pilar fundamental de su plataforma de lucha.

El análisis inicialmente contextualizará la experiencia, la situación desde la cual emerge, los distintos factores que en ésta han participado, y luego se

interpretará desde las dimensiones epistemológica, política y pedagógica sobre las cuales se fundamenta.

La experiencia educativa del movimiento indígena caucano es todo un proyecto educativo-político que se fundamenta en una pedagogía crítica e innovadora organizada en el Sistema Educativo Indígena Propio del cual deriva la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural del Cauca como respuesta contrahegemónica a toda la situación de injusticia y exclusión de la que ha sido víctima esta comunidad.

Esta Universidad indígena del Cauca basada en su cosmovisión y respaldada en la autonomía y la diversidad cultural, quiere formar sujetos críticos, líderes, que en su acción colectiva y mediante el desarrollo de la solidaridad transformen la realidad en la que se encuentran.

Aunque la universidad no se encuentra aprobada por el Ministerio de Educación Nacional, es reconocida en su autonomía como pueblos indígenas, obteniendo distintos alcances pero que desafía retos bien importantes que deben afrontar con “lo propio” y con “la resistencia” que como pueblo siempre los ha caracterizado.

1.2 Contextualización

La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN)²², surge desde la propuesta educativa general del Consejo Regional Indígena

²² Mediante esta sigla se designará en adelante la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural del Cauca

del Cauca (CRIC)²³; este departamento se encuentra ubicado al sur occidente del país y desde la época prehispánica ha servido de asentamiento a un gran número de población indígena. De acuerdo con datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE-2005), Colombia cuenta con 42.090.502 habitantes, de los cuales 3.28% (1.378.884 habitantes) pertenecen a diferentes comunidades indígenas que ocupan una extensión de aproximadamente 34 millones de hectáreas, el 29,8% del territorio nacional. En su división política y administrativa, el Cauca se divide en 41 municipios y 24 de ellos tiene población indígena. Entre los municipios con población mayoritariamente indígena se encuentran: Caldono, Jambaló, Paéz y Toribío con 69,4% población Nasa; Silvia con 10.2% población Guambiana y San Sebastián con población 12.6% Yanacona. (<http://www.colombiaaprende.edu.co>).

Cauca cuenta con una geografía bastante diversa que consta de seis sistemas fisiográficos entre la Zona Andina y la Llanura del Pacífico. La Zona Andina comprende la Cordillera Central, el Altiplano de Popayán, La Fosa del Patía; la Cordillera Occidental, la Planicie Aluvial de los ríos Cauca y Palo y la Zona del Piedemonte Amazónico en la baja Bota Caucana. La Llanura del Pacífico contiene un sistema geográfico relativamente homogéneo compuesto por las zonas del litoral, las zonas aluviales de los ríos y por pequeñas colinas y mesetas. (<http://nucleoescolarcorinto.blogspot.com>)

²³ En adelante se designará con esta sigla al Consejo Regional Indígena del Cauca

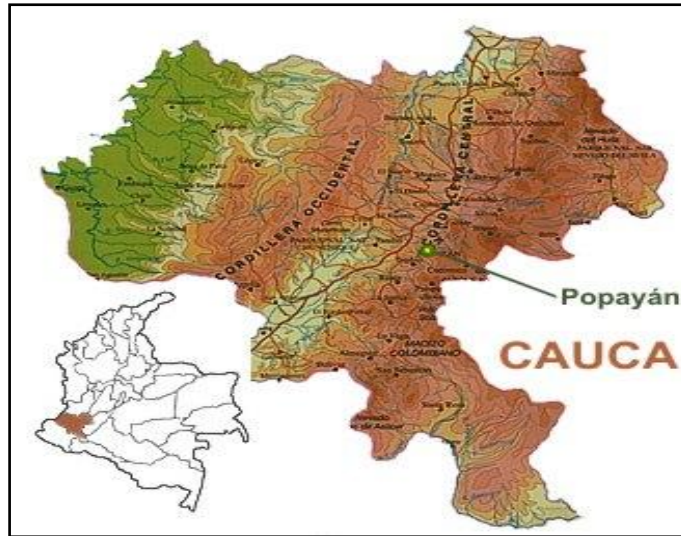


Fig. 1. Mapa departamento del Cauca. Tomado de <http://www.colombia-sa.com>

Esta ubicación hace de este departamento un lugar con gran diversidad geográfica, con suelos altamente montañosos y recursos hídricos importantes además de limitar con el Océano Pacífico. Igualmente una gran diversidad cultural pues cuenta con población afrodescendiente, otro tanto indígena, mestiza y blanca. En el aspecto económico las actividades se centran en la agricultura (con la caña de azúcar, maíz, café, trigo, tabaco y cacao entre otros); minería (se encuentran yacimientos de oro, plata, platino y carbón) y la industria de producción del papel.

De acuerdo con Gamarra (2007) estas riquezas de diversidad, capital humano, riqueza natural y sector agropecuario son contradictoriamente el origen de los problemas complejos que afectan este departamento. Entre las problemáticas se encuentra la tenencia y repartición de la tierra, conflictos ambientales por su uso, pobreza y limitantes a la producción agropecuaria. Igualmente la mayor población vive en zonas rurales y no cuentan con vías de comunicación y acceso eficientes. La

ubicación geográfica de difícil acceso, desconfianza hacia la fuerza pública, tres frentes guerrilleros, una ruta tradicional para el narcotráfico entre el centro oriente del país y el Pacífico son los elementos que tienen hoy al Cauca como el departamento más afectado por la violencia. (ELTIEMPO.COM, 2011)

Consecuencia de lo anterior es la generación de toda una dinámica de desplazamiento, pobreza, violencia y fuertes enfrentamientos que de alguna manera han sido mediados por las organizaciones indígenas llevando a cabo todo un proceso de resistencia civil, pero que nunca será suficiente ante este panorama tan desesperanzador.

Inmersos en este escenario se desarrolla esta experiencia educativa. El movimiento indígena del Cauca, tendrá que seguir en su histórica resistencia civil por la tierra inicialmente, por el respeto a su diversidad cultural, por sus derechos, por una educación propia...por sobrevivir.

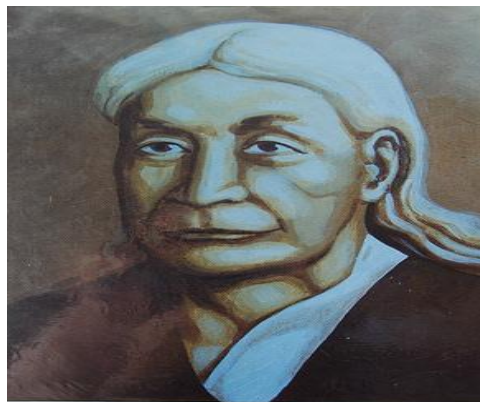
1.3 La “resistencia” de Quintín Lame

Manuel Quintín Lame Chantre, este activista y líder indígena caucano que nació de acuerdo con algunos datos en 1883 en La Polindara-Popayán/ Cauca, estará presente en la memoria de la comunidad indígena de esta región y del territorio nacional en general, ya que sus concepciones acerca de la justicia, igualdad, solidaridad y educación han de ser retomados años más tarde dentro del proyecto político y educativo de la organización indígena del Cauca Cric.

Su vida y acciones reflejan un deseo permanente por defender inicialmente la tenencia y distribución de las tierras, la diversidad cultural y por impregnar todo su actuar con el tema de la educación.

En su obra “Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas” de acuerdo con Romero, F. (2005), Lame entiende la educación como la relación estrecha con la naturaleza es ella el verdadero educador del indígena, ya que sólo en el contacto directo y prolongado con ésta se adquiere el conocimiento y sabiduría contrario al que se imparte en universidades y escuelas, es interesante ver como en casi la mitad de su libro habla sobre la educación.

Y aunque su obra fue terminada en 1939 y publicada inicialmente en 1971, sus planteamientos sólo se harían visibles y se concretarían en los inicios de la década de los ochenta cuando se consolida el CRIC, que los retoma dentro de su accionar político y su plataforma de lucha.



TITULO : EL INDIO MANUEL QUINTÍN LAME.
 Se destacó por su lucha al lado de sus comunidades por la recuperación de las tierras robadas por Terratenientes. Estuvo detenido por más de 100 ocasiones haciéndose la defensa el mismo. Murió en Ortega Tolima y debió ser enterrado fuera del Pueblo ya que el Cura no permitió Sepultarlo en el Cementerio aduciendo que Manuel había sido Comunista. Cada año los Indígenas le rinden tributo en el sitio donde yacen sus Restos.
Fotografía: Tomada de Pintura para Galería de la Memoria.

Fig. 2. Fotografía Manuel Quintín Lame. Tomado de <http://images.mitrasites.com/photo/quint%C3%ADn-lame.html>

Quintín Lame estuvo siempre convencido y firme en cuanto a la importancia de la educación en el objetivo de sacar a su pueblo de la ignorancia y el sometimiento; este líder mostró un profundo interés por las letras y la educación como proceso fundamental en la emancipación de una sociedad cambiante. (Romero L, 2004).

De otra parte, Vasco Uribe (2007) define a Quintín Lame como un indio intercultural y que tal condición le permitió subvertir las injusticias a las cuales eran sometidos los indígenas especialmente en lo referente a la tenencia de las tierras. Encontrando Quintín Lame hechos injustos que se hacían pasar como legales inicia todo un proceso de enfrentamientos y de generación de concientización entre su comunidad. Aquí encontramos una forma de educación política que fue la base para la creación y desarrollo del cric. (<http://www.luguiva.net>)

El adjetivo indio intercultural, de acuerdo con el mismo autor, deriva de algunas circunstancias en particular, como el origen de su apellido, el pertenecer a una familia de culturas diferentes, haberse establecido en calidad de terrajeros en Popayán sometidos a relaciones de servidumbre feudal que iba más allá de lo económico, implicaba también una dominación cultural, política sobre los indios implicados y adquirir elementos de cultura militar que apropió para mantener sus luchas. Y haber hecho un primer intento de lo que hoy se conoce como etnoeducación en Colombia al crear junto con una maestra mestiza de la región dos escuelas para niños indígenas (Vasco, 2007, parr. 37)

Refiriéndose a la interculturalidad, de la cual es pionero Manuel Quintín Lame, este autor expresa que es un asunto complejo porque de la misma manera que los indígenas han creado formas interculturales para conservar la existencia de muchos elementos de su diversidad cultural y su vida, podrían crearse formas interculturales para producir el efecto contrario. Para este mismo autor, la educación intercultural bilingüe se concibe desde, con y para estas comunidades y deberá ser la nueva forma en que la educación que se da a los indígenas consiga su integración a la sociedad colombiana (Vasco, 2007, parr. 40)

De acuerdo al planteamiento anterior y a la descripción de Quintín Lame Intercultural, la educación propia puede ser la alternativa a la dominación hegemónica, invisibilización y marginación sometida pero planteada y respetuosa de toda una cosmovisión, identidad y autonomía como pueblos. Vista de otro modo, produciría un impacto contrario.

1.4 Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).

1.4.1. Origen.

La población indígena en este departamento, se encuentra fuertemente organizada a nivel regional y esta a su vez asociada al Consejo Regional Indígena

del Cauca CRIC que es filial de la Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC²⁴ a nivel nacional.

Esta organización indígena se ha constituido a partir de la lucha por la reivindicación de sus derechos tras una larga historia de sometimiento e injusticias. Lucha que en los primeros años se daba por la asignación y distribución equitativa de la tierra. Pero además de la tierra, las organizaciones se consolidaron para adquirir empoderamiento, lograr ser visibilizados, ser reconocidos y respetados en su diversidad. Tarea que ha constituido toda una serie de resistencias, esfuerzos y una voluntad recia de todos los que los han antecedido por medio de la acción colectiva y organización como movimiento social. Hablar de las luchas de la comunidad indígena hace necesario recordar a líderes como La Gaitana, Juan Tama y Manuel Quintín Lame.

El origen del CRIC de acuerdo con Archila (2010) “aunque se remonta a tiempos precolombinos, a las luchas de resistencia contra los conquistadores y a las formas de supervivencia durante los tiempos coloniales y los primeros años republicanos, su visibilidad social y política se logra desde los años setenta” (p.11). Es así como en 1971 y convencidos del ideario político y las luchas del líder indígena Quintín Lame se consolida en Colombia el 24 de Febrero el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en el Municipio de Toribío, Cauca, de acuerdo con los datos de este movimiento.

²⁴ Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC, fundada en febrero de [1982](#) en el *Congreso Indígena* que se llevó a cabo en [Bosa](#) con la participación de mil quinientos delegados de los más diversos sitios de [Colombia](#), el cual aprobó los principios de *Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía* (www.onic.org.co)

El antecedente de esta creación de acuerdo con Ferro (2007, cap. 3) en Archila (2010, p. 23) es la recuperación de la Hacienda El Credo de Tacueyó ya que la propuesta del Incora de comprarla, provoca, a juicio del autor, la asamblea de Toribío en la que se creó el Cric.

Se constituye oficialmente el cric en “los años setenta cuando en América Latina según Gros, (2000) en Archila (2010)²⁵, se producía un despertar indígena que se caracterizaba por factores coyunturales importantes como la modernización de la segunda mitad del siglo XX, la salida del espacio rural, la expansión de la educación, entre otras.

Es así como se consolida el CRIC como una organización que agrupa un alto porcentaje de las etnias indígenas de este departamento. A quienes en su mayoría representa, ya que de acuerdo con Archila (2010), “el cric estrictamente no representa a TODOS los indígenas del Cauca, aunque siempre quiso hacerlo, sino a los cabildos²⁶ afiliados. Quien quería pertenecer a esta organización no podía afiliarse individual y directamente, lo debía hacer colectivamente por medio de su respectivo cabildo, o luchar por constituirlo” (p. 22).

²⁵ Se habla de despertar indígena en los años setenta, pues se dice que en los noventa hay otro “despertar” como lo analiza Nidia Catherine González en su capítulo de este libro. Archila (2010, p 11)

²⁶ Entidad pública especial, que agrupa una comunidad y elegidos y reconocidos por ésta; se considera como la segunda autoridad legítima después de la familia y está encargado de mantener el orden social dentro del territorio y mantener vivas las relaciones con otros pueblos. Se asocia con otras asociaciones de cabildos para organizar el CRIC y la ONIC.



Fig. 3. Escudo del cric. Simboliza la reunión de cabildos plasmada en bastones de mando convergentes. Tomada <http://kolectivoelandarin.blogspot.com>

Al cric se le reconoce como autoridad tradicional de los pueblos indígenas de este departamento mediante resolución 025 de 1999 en el marco de la constitución nacional de 1991. Y se constituye como una organización pionera en las estrategias y liderazgo de las luchas y resistencias para la reivindicación de sus derechos en ejercicio de su autonomía e identidad. La lucha inicialmente fue de carácter reivindicativa pero que se van transformando y adquiriendo en una proyección política regional y nacional tanto que participan en la constituyente del 91.

La plataforma de lucha²⁷ de esta organización lo constituye el eje de “la tierra”. Y aunque el tema de derechos humanos aún no se consagre allí, adquiere relevancia para esta organización a finales de los años setenta, cuando parte de su ejecutivo es

²⁷ Los puntos fundamentales de esta plataforma de lucha al inicio fueron: Recuperar las tierras; ampliar los resguardos; fortalecer los resguardos; no pagar terraje; Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación; Defender la Historia, la lengua y las costumbres indígenas; Formar profesores indígenas; Fortalecer las empresas económicas y comunitarias; Defender los Recursos naturales y ambientales de los territorios indígenas

detenida por supuesta militancia en el movimiento 19 de Abril (M-19), en el marco del Estatuto de Seguridad del gobierno de Julio César Turbay Ayala. Así se ve la complejidad de los repertorios de acción del movimiento indígena, caucano la tierra en sus inicios y los derechos humanos en los periodos intermedios y actuales (Archila, 2010, p. 31).

El cric es un movimiento social indígena que representa, gestiona y lidera la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas bajo los principios de Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía. Estos principios son la base y el eje transversal a todos los programas que en esta organización se desarrollan.

Esta organización que tiene un carácter de representación de las comunidades indígenas tiene alcance en las decisiones, define políticas y proyecta acciones en los aspectos económico, cultural, social, ambiental, territorial y jurídico. Propendiendo por la defensa de los derechos fundamentales y específicos como pueblos indígenas (www.cric.org)

Para dar cumplimiento a lo anterior se definen programas encaminados a gestionar acciones que den respuesta en distintos ámbitos (salud, educación, cultura).

1.4.2. Proyecto político.

Velar por la garantía de los derechos conquistados y gestionar por los que aún son vulnerados. Para tal objetivo esta organización debe conocer, interpretar y discutir acerca de la normatividad y legislación vigente que los cobija como pueblos

diversos. Con el programa político se apoya y se capacita para orientar aspectos jurídicos e investigar, juzgar y sancionar a quienes cometan delitos dentro de estos territorios, conforme con sus usos y costumbres de acuerdo con la Ley de Origen o Derecho Mayor. Su acción de representación indígena regional se ha proyectado a nivel nacional con un gran alcance tanto que fueron partícipes en la nueva Constitución Política de Colombia en 1991, en donde, gracias al esfuerzo y consolidación del movimiento indígena, participaron por intermedio de tres constituyentes indígenas (www.cric.org).

1.4.3. Proyecto educativo.

La educación se constituye para este movimiento en un pilar fundamental de su proceso de lucha y reivindicaciones. De acuerdo con el cric, “hacer educación es hacer política y hacer política es hacer educación” (Bolaños, 2004, p.21).

Una educación que se fundamente en su cultura, en la pedagogía crítica y alternativa que se da en el fogón, la huerta, que respete los intereses y valores de la comunidad así como las lenguas vernáculas es la propuesta que inicia el CRIC en el campo educativo y como instrumento para el apoyo de su trabajo organizativo; esta forma de educación se denominó, como educación propia²⁸. De ahí que en el año 1978 en su 5º congreso se llegan a tres conclusiones fundamentales que replantean la educación que se venía impartiendo y a partir de las cuales se inicia toda su propuesta educativa.

²⁸ Se habla de lo propio en cuanto a “la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y los proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar” (PEBI-CRIC, “Hacia un sistema de educación propia. Memorias Seminario Bodega Caloto 2001”)

Dichas conclusiones según Bolaños (2005, p. 54), fueron:

- Fortalecer la lucha por la cultura y los cabildos, poder para construir y controlar nuestra propia autonomía como indígenas.
- La educación no está en manos de las comunidades, está en manos del Gobierno y de la Iglesia, y su contenido no beneficia nuestros intereses. Se hace indispensable crear el PEBI para investigar una propuesta educativa indígena como base de la búsqueda de autonomía.
- Los criterios de educación exigen que los maestros sean bilingües, que se investigue en las comunidades sobre su historia y su cultura, y que se recojan estas experiencias. Asimismo se requiere que se analice la situación lingüística y educativa para trazar políticas desde los mismos pueblos.

Es importante destacar como estas conclusiones surgen de un movimiento político que no tenía una formación pedagógica como tal; los primeros maestros eran líderes de la comunidad, lo que puede significar como la educación reforzaría sus ideales políticos, en busca de un conocimiento y educación no alienante y humanizadora entre los salones de clase y con proyección comunitaria. De ahí, de acuerdo con la misma autora, que el cric se considere un “movimiento de educación de masas no escolarizado” (Bolaños, 2005).

Es así como se construyen las primeras escuelas en las comunidades donde se habían sostenido luchas por la tierra que eran como laboratorios para desde ahí construir los criterios, fundamentos y referentes de la educación indígena. (ibíd.).

Las escuelas se caracterizaban por su carácter comunitario es decir, como una educación para la defensa colectiva y no solo para la superación individual. Así se fue consolidando esta propuesta educativa que impacto la comunidad e hizo necesario ir abriendo más escuelas con la (autorización de los sabios indígenas) y formando más maestros, de todo esto resulta la Propuesta Educativa Propia Bilingüe e Intercultural. Se inicia con las llamadas “escuelas propias”²⁹ instaladas en sus territorios, orientadas por maestros bilingües. Desde entonces en el cric se fueron creando escuelas desde el aprestamiento, educación básica, educación media, la formación de los orientadores (docentes) y desde 2003 la UAIIN (Bolaños, 2004).

Es importante resaltar los principios que desde el comienzo de la Propuesta Educativa Bilingüe e Intercultural se concibieron y se siguen manteniendo pues son producto de la construcción colectiva y dan respuesta a la plataforma organizativa del Cric. Estos puntos de acuerdo con Bolaños (2004, p.30) son:

1. Priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo
2. Las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclaman.
3. Los maestros deben ser seleccionados por las mismas comunidades

²⁹.Centros pilotos que funcionan como laboratorios de investigación y son de carácter comunitario, bilingüe (en los espacios donde existen lenguas indígenas) y de proyección intercultural. Bolaños, Graciela. Tattay, L. Pancho, Avelina. Universidad Autónoma, Indígena e intercultural: Un espacio para el posicionamiento de Epistemologías diversas. DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD. Daniel Mato.

4. Los maestros deben ser bilingües o estar dispuestos a recuperar su lengua autóctona
5. Las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas
6. La comunidad debe participar en la orientación de las actividades escolares
7. La escuela debe enseñar lo de adentro y lo de afuera de manera crítica
8. A los niños hay que encaminarlos para que se queden en sus comunidades y les presten sus servicios
9. No se debe partir del currículo oficial, sino hay que construir colectivamente programas de estudios
10. Se debe enseñar tanto en la lengua indígena como en el castellano

En estos principios se evidencia el sentido de un conocimiento propio y de un claro de interés por conservar la identidad y autonomía y la importancia de la interculturalidad como un encuentro de saberes propios y saberes occidentales.

A diferencia de la escuela oficial donde se establecen formas de poder considerando al maestro en el centro del aprendizaje y a partir de unos conocimientos y lineamientos impuestos ; la propuesta del PEBI se basa en una pedagogía comunitaria, las relaciones docente-estudiante son horizontales no jerárquicas; donde los diferentes espacios son lugares propicios de aprendizaje y donde se prioriza las enseñanzas que se dan con el ejemplo es la apuesta de PEBI; “ Las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclaman” (Bolaños, 2004, p. 29).

Esta propuesta fue aceptada y generando gran impacto, de tal forma que se fue organizando de manera local, zonal y regional. Producto de todo este trabajo

educativo a nivel local, zonal y regional se logra posicionar el Sistema Educativo Propio que asume todo lo concerniente al componente educativo en cuanto a currículo, estrategias metodológicas, planes de estudio y toda una serie de acciones que orientan los procesos de aprendizaje y la construcción de un conocimiento contrahegemónico.

La articulación de la educación como estrategia política resulta fundamental en la construcción de la propuesta emancipatoria de este movimiento y esta relación escuela-política, según Goldar (2009) “es un vínculo que se construye en relaciones sociales concretas, encaminadas a la acción. Que se expresa en procesos microsociales pero que se orientan por una acción política más amplia, que los contiene y les da sentido emancipatorio. Es una educación orientada a transformar la vida de los sujetos sociales en condiciones concretas de existencias y a la vez una educación política encaminada a generar acciones transformadoras de condiciones cotidianas” (p. 111).

La propuesta educativa se fue consolidando y tejiendo redes con otras comunidades y organizaciones como la ONIC para exigir al Estado la inclusión de políticas educativas incluyentes para los pueblos indígenas; de lo que surge la conquista de lo que sería el capítulo 3 título III de la Ley General de la Educación de 1994³⁰, y el decreto 804³¹ de 1995.

La proyección y alcances del CRIC y la propuesta educativa lo han consolidado como movimiento social indígena de gran impacto, manteniéndose a

³⁰ En la cual se contempla y caracteriza la educación para grupos étnicos; inicia con la definición como la que se ofrece a grupos de comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.

³¹ Decreto por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.

pesar de las discrepancias que pueden llegar a presentarse al calor de la lucha, por casi 40 años, en torno a los intereses de la comunidad conservando su identidad vulneradas y que ellos han logrado reivindicar. De tal manera el Cric respondería a lo que Goldar (2009) define como movimiento social:

“entendemos por movimiento social aquellas conformaciones que, con distintos grados de consolidación y con alguna permanencia en el tiempo, se estructuran en torno a intereses comunes y a un fuerte componente identitario; que emergen en la sociedad con alguna capacidad de colocar temas, demandas, propuestas, etc. Que no son tenidas en cuenta por el orden social vigente” (p. 70)

Las acciones de estos movimientos trascienden el plano nacional y generan una intención de reflexión y concientización de otros grupos y comunidades y aportan de acuerdo con esta misma autora en la acción política emancipatoria de las comunidades.

2. Dimensión Epistemológica UAIIN

La UAIIN es “la conquista” de todo el proceso organizativo del cric y de la gestión y desarrollo de un sistema educativo propio. Que da continuidad al proceso educativo y aparece como respuesta a la demanda de una educación universitaria alternativa, ya que los datos mostraban un bajo acceso de esta población a la “educación superior” y la oferta que existía de etno-educación estaba dirigido a la educación básica y media pero no se concedían políticas para una educación con las anteriores características y menos a nivel universitario.

Era pues imperiosa la necesidad de construir un proyecto de educación universitaria desde, con y para la comunidad indígena. Una universidad incluyente y que en realidad evidenciará la universalidad. “La UAIIN da continuidad al proceso educativo fundamentado desde las cosmovisiones indígenas y los desarrollos pedagógicos, organizativos y administrativos de la educación propia, contribuyendo al desarrollo de la diversidad, aportando a la visibilización, sistematización circulación de los saberes propios, regularmente invisibilizados” (SEIP-CRIC, 2011, p. 79).

El programa inicial que ofrecía la universidad correspondía a licenciatura en pedagogía comunitaria que atendía las necesidades de la educación primaria, donde estableció vínculos con la educación pública compartiendo experiencias y saberes con etnoeducadores oficiales, este punto de encuentro fue el inicio para ir tejiendo una forma de interculturalidad pues las dos visiones (indígena-oficial) se encontraba en un objetivo común que era la orientación de los procesos de los estudiantes (Revista Nómadas 2005).

2.1 Principios rectores de la UAIIN.

Consecuente con todos los planteamientos que han fundamentado las luchas indígenas y de acuerdo con la organización cric, desde la UAIIN se construye y trabaja de acuerdo con Bolaños y Tattay (2008) en los principios de:

- La autonomía como condición y derecho de los pueblos de desarrollar su propia organización cultural, académica y administrativa, es decidir frente a las necesidades particulares que se debe enseñar y cómo hacerlo.
- La comunitariedad característica de solidaridad y acción colectiva, el entenderse como un ser que necesita y se complementa con otros, así los programas, desarrollos metodológicos y la evaluación se harán con la participación de todos los agentes de la comunidad (estudiantes, orientadores, directivos, cabildo escolar, padres de familia y comunidad).
- La interculturalidad y unidad en la diversidad como formas de visibilización de diversas culturas en términos de reciprocidad e igualdad. Tomando como bases los planteamientos propios e incluyendo aquellos que se consideren pertinente.
- La pedagogía crítica, innovadora y transformadora que retoma el proceso de resistencia de los pueblos indígenas. “Es mantener una visión crítica de la realidad; es pensar con cabeza propia es permitirse un pensamiento con tendencia a la desoccidentalización potenciando consecuentemente la autenticidad y originalidad” (SEIP, 2011, p. 77)

- La investigación se constituye en el eje transversal para construcción de conocimiento con base con base en la situación social.
- El potenciamiento de las lenguas indígenas y el bilingüismo que le devuelven a las lenguas indígenas su carácter de constructoras del conocimiento y saberes propios

2.2 La cosmovisión fuente básica de la educación propia.

Crear todo el proyecto educativo hace necesario interiorizar las culturas, en cuanto a sus formas de ver y entender el mundo, adentrarse en una serie de filosofías, valores y herramientas analíticas.

Definida por la comunidad indígena, la cosmovisión incluye la visión sobre la tierra, la espiritualidad, la sabiduría, el conocimiento, el tiempo, la memoria, los valores, la normatividad, interrelaciones y las relaciones con otras culturas. Incluye la ley de origen desde donde se transmiten los saberes ancestrales de generación en generación, a través de la tradición oral, los rituales, los sueños, los cantos y las prácticas productivas. La cosmovisión no se reduce al folclor, ni mística... está enraizada en sus saberes ancestrales. (SEIP, 2011,p. 33).

Estas comunidades definen su accionar y son orientados desde la Ley de Origen, en otros casos Ley mayor, Derecho Mayor, Derecho Propio que rigen y acompañan todos los procesos. Se habla de Ley de Origen “cuando los seres supremos empezaron a construir la vida y enviaron espíritus guardianes que ayudan a controlar el pensamiento en la naturaleza. Esta ley de origen tiene que ver con

educar a los niños y jóvenes desde la casa, despertar conciencia. Conciencia entendida como el espíritu que identifica el sentir, el quién es, qué hace y para qué vive. Desde esta ley de origen se rescatan rituales que les dan la fuerza para ir manteniendo la autonomía y resistencia”. (ACIN, sf. p. 29).

Estas formas de entender y ver el mundo constituyen su cosmovisión e identidad cultural; y esta diversidad en lugar de constituirse en un espacio de enriquecimiento y aprendizaje, es la que se ha convertido en la generadora del conflicto.

De acuerdo con Zemelman (2007) “el desafío no es que el otro sea diferente, el desafío consiste en que el otro también tiene derecho a un mundo y que está autorizado a tener ese mundo. No necesita ser autorizado por otros. De ahí que el reconocimiento no baste. Esta tesis, aprovecho para señalarlo, marca una de las diferencias que hay entre multiculturalismo e interculturalidad. Para la interculturalidad no basta reconocer al otro. Hay que ir más allá aceptando que el otro es siempre un autorizado a hacer su diferencia... sino que la propia diferencia genera la autorización a tener su mundo. Es el derecho a la diferencia” (p. 213).

Con la propuesta educativa bilingüe e intercultural el movimiento indígena cric desarrolla una forma de aprendizaje y construcción de conocimientos propios y alternativos a la educación que la escuela oficial les ha ofrecido e impuesto; se ratifica así su derecho a la diferencia y la posibilidad de encuentro a partir de un diálogo con otros saberes.

2.3 Construcción de conocimiento en la UAIIN.

Dentro de las características del tipo de conocimiento generado en la UAIIN encontramos que éste es producto de una construcción colectiva, ya que no existen propiamente investigadores especializados sino que todos los miembros de la comunidad producen conocimiento que validan y mantienen. Igualmente el beneficio de esta producción de conocimiento es colectivo, y aporta a la comunidad en la construcción, comprensión y mejoramiento de la calidad de vida.

Se evidencia una tensión entre el conocimiento indígena propio y el conocimiento científico que siempre se ha querido imponer desde occidente, como único conocimiento válido que excluye otras formas de construir conocimiento y la producción de otros saberes o saberes propios. La producción de estos saberes propios constituye lo que Boaventura de Sousa (2009) denomina como “la ecología de los saberes”³² que consiste en revertir la monocultura del saber y del rigor científico por la identificación de otros saberes y de otros criterios de rigor que operan creíblemente en las prácticas sociales, como los que se generan al interior del proyecto educativo propio de la experiencia. Estas formas alternativas de conocimiento es lo que constituye un conocimiento emancipador.

De acuerdo con este mismo autor se trata de una utopía del interconocimiento que consiste en aprender nuevos y diferentes saberes sin por esta razón tener que deslegitimar los ancestrales y propios.

³² Santos explica la ecología de los saberes como la identificación de otros saberes y de otros criterios de rigor que operan creíblemente en las prácticas sociales. La idea central de la sociología de las ausencias en este campo es que no hay ignorancia en general ni saber en general. Toda ignorancia es ignorancia de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular. (Santos, 2009, p. 111).

De acuerdo con Libio Palechor, “el conocimiento y la investigación se ha reducido a lo planeado desde occidente, limitándolo exclusivamente al conocimiento científico y como instrumento válido para su construcción, el método científico. Nada de lo que este fuera de este método es ciencia y nuestros procedimientos los han reducido a lo que ellos llaman empirismo” (Revista Nómadas, 2005, p. 114)

Con la universidad indígena se estaría abriendo un espacio para la producción de un conocimiento nuevo y la posibilidad de reconocimiento de otros saberes, distintos a los que siempre han prevalecido desde la sociedad capitalista hegemónica que como se ha venido planteando favorece el conocimiento científico; lograr una igualdad de saberes o permitir por lo menos que entren en juego constituiría una justicia cognitiva que traería consigo una justicia social y prácticas más democráticas.

El desafío consiste en reconocer que existen otros saberes, establecer un diálogo entre ellos y sean puestos en consideración. Una alternativa sería la interculturalidad en igualdad de condiciones, en forma horizontal, de reconocimiento de incompletud. Como manifiesta Mato (2011) “es necesario mantener relaciones interculturales en términos de colaboración y no de dominación que generen conflicto” (p. 114).

2.4 El papel de la memoria (US YAKNI).

Otro modo de producción de no existencia es la monocultura del tiempo lineal³³ en la que la historia tiene sentido y dirección únicos desconociendo la

³³ Otra de las cinco lógicas de producción de no existencia como lo plantea de Sousa en su libro “Una epistemología del Sur” (2009). Y de acuerdo con este autor plantea” la idea según la cual la historia tiene

constelación de tiempos no lineales que se manejan por ejemplo, en las comunidades indígenas (Santos 2009). Y es que en estas comunidades el tiempo adquiere una connotación especial, dado que por una parte permite una organización de sus planes y programas de vida y por otro lado hace alusión a la memoria que se constituye en un elemento fundamental de unidad, identidad y resistencia.

En cuanto al primer aspecto el tiempo orienta y define todo lo relacionado a sus planes de vida, los rituales, celebraciones, vida comunitaria y especialmente lo relacionado con sus actividades agrícolas. Es el tiempo que da la naturaleza, el sol, la luna y a partir de ellos se elabora un “calendario cultural propio” que no está acomodado al calendario académico de las escuela y/o instituciones convencionales; de esta manera muchos niños(as) y jóvenes de estas comunidades presentan dificultades en su proceso de aprendizaje y porcentajes significativos de deserción (SEIP, 2011).

Por otra parte el sentido que adquiere la memoria, como mecanismo de encuentro con los antepasados, el no olvido de las injusticias. Memoria e historia suelen relacionarse pero representan dos posiciones distintas; de acuerdo con Archila (2010), “la memoria recordaría, la historia explicaría. La primera es un acto subjetivo destinado a darle sentido a la existencia individual o colectiva, la segunda hace parte del campo científico y pretende ser objetiva”.

El planteamiento anterior deja ver la memoria como ese acto subjetivo que da sentido a una comunidad, como el caso de los indígenas caucanos que llaman a la memoria el US YAKNI y que la entienden como aquella unidad de la identidad

sentido y dirección únicos y reconocidos. Ese sentido y esa dirección han sido formulados de diversas formas en los últimos doscientos años: progreso, revolución, modernización”

indígena que considera que sus antepasados, están adelante guiando las acciones presentes y consolidando el futuro de los pueblos. Por eso siempre se recuerda a sus antecesores y se les reconoce como guías para caminar en la construcción de sus planes de vida. (Piñacúe, J. 1997).

La memoria se ha constituido en un mecanismo de resistencia y construcción de identidad. El no olvidar toda una historia de sometimiento e injusticia, identifica esta comunidad que no desea repetir lo sucedido. De tal manera que en ese ejercicio de recordar se genera unidad y vínculos de solidaridad, a todos nos duele el pasado y entre todos luchamos por construir un mundo mejor.

Para Jelin Elizabeth (2001) “se deben entender las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales; reconocer a las memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder” (p. 2).

Mantener viva la memoria es una estrategia fundamental para que los movimientos sociales indígenas mantengan su proceso de resistencia a políticas emancipatorias y de violencia. Como se evidencia en la siguiente consigna tras el asesinato de una joven indígena de la comunidad:

¡“RECLAMAMOS LA MEMORIA”! “Todos nos debemos este reclamo, debemos exigirnos la consciencia y la memoria no como un culto a la muerte, sino como culto a la vida y a la dignidad. Para no permitirnos que las desapariciones forzada, el terror, la violencia sexual, la aceptación y el silencio se vuelvan cotidianos. Para que así sea posible continuar con las LUCHAS DE NUESTROS

SERES QUERIDOS, para que en nuestra MEMORIA y en nuestras acciones sigan vivos". (Informativo Kueta Susuza. ACIN. Agosto 2010, parr.20).

Es aquí, en el campo de las experiencias de las Universidades Populares de los Movimientos Indígenas, que la memoria y su narrativa ocupan un papel importante en la significación de los procesos pedagógicos y el cumplimiento con los procesos de reconocimiento individual, grupal, político, social, económico y geográfico.

Sin embargo los procesos pedagógicos y la generación de los saberes deben ser organizados, sistematizados, para que las prácticas y el conocimiento ancestral adquieran relevancia dentro del proceso pedagógico y de reivindicación de las comunidades indígenas.

3. Dimensión Política UAIIN

En este aspecto se aborda los mecanismos de visibilización, empoderamiento y reconocimiento de las dinámicas que adquieren relevancia en la experiencia educativa del movimiento social indígena, para así reconocer su intencionalidad política, su interés emancipatorios y los procesos de movilización de los diferentes actores.

La educación propia es un logro de la comunidad indígena del Cauca que tras largos años de exclusión y desatención a su diversidad cultural ha tenido que

someterse a las imposiciones de la escuela oficial. Es así como la Propuesta Educativa Bilingüe e Intercultural que surge como una construcción colectiva y en la cual está involucrada la UAIIN, es la reivindicación de un derecho fundamental a la educación y el derecho a la autonomía como principio irrenunciable para esta comunidad.

3.1 Recordando la educación indígena.

La educación alrededor de las comunidades indígenas implica un amplísimo recorrido histórico desde aquellos años cuando se les consideraba como menores y/o salvajes y era necesario sacarlos de esa condición para que fueran llamados civilizados.

De acuerdo con el texto de Romero, F (2007) se pueden establecer unos períodos de tiempo acerca del tema; 1900-1960 fue dada a la iglesia católica o en distintas entidades oficiales que desconocían la cultura de esta población, especialmente el uso de sus lenguas vernáculas. La primera educación dada fue misional y de carácter doctrinal donde el Estado le concedió atribuciones a la Iglesia para que enseñara la religión y toda una serie de pautas cognoscitivas “eurocéntricas”, valoraciones y prohibiciones (parr:4) (www.naya.org.ar).

De acuerdo con este carácter doctrinal, era necesario entonces sacarlos a la luz, enseñarles la propiedad privada, sacarlos de ese estado salvaje a un estado de civilización y ellos lo podrían hacer a partir de sus concepciones occidentales. Esta situación de alienación sería el común denominador durante un significativo espacio de tiempo.

Quizás el primer esbozo de una educación para esta comunidad se daría cuando el indígena caucano Quintín Lame logra un primer antecedente de una educación indígena de los grupos étnicos (1916) luego de un proceso fuerte de resistencia y lucha por el territorio; ya en los años setenta empieza a surgir la escuela propia en Colombia.

Ya en el año 1971 tras la constitución del CRIC se le concede un lugar especial a la educación dentro de los principales puntos de su plataforma organizativa de tal manera que se inicia todo un proceso de construcción de un proyecto educativo “propio”, que diera respuesta a sus luchas, una forma de reivindicación y recuperación de toda su cultura, saberes ancestrales y cosmovisión.

A raíz de la promulgación de la Constitución Política de Colombia (1991), se genera una apertura en la sociedad hacia el reconocimiento de los derechos indígenas, entre ellos, a una educación pertinente con su historia y características socioculturales. Así se empiezan a abrir las puertas en distintas universidades, asignando algunos cupos, becas y organizando algunos programas dirigidos a esta parte de la población como el caso del programa en etnoeducación. Pero estos programas no se construían con modelos educativos específicos para las comunidades indígenas.

Pero este acceso no fue suficiente llamados por algunos inclusión no era suficiente ya que de los pocos estudiantes que lograban acceder a programas universitarios en instituciones convencionales, muchos debían retirarse por razones económicas, por razones académicas. Los porcentajes de deserción eran altos (aunque no se encuentran datos precisos). Por otro lado, los que terminan su formación universitaria retornan a sus comunidades a aplicar lo aprendido, otros no

retornan, los usan para provecho individual. Se presenta cierto choque intercultural pues su conocimiento ha sido alienado.

Hechos que evidencian una vez más que en cuanto a la vigencia de los derechos a la educación, autonomía y diversidad cultural para este tipo de comunidades, el respeto constitucional que se proclama, termina simplemente en un contenido literal.

3.2 Derechos humanos – Derechos Indígenas.

Para esta comunidad es preciso hablar de derechos indígenas más que de derechos humanos, entre muchas razones porque desde su mirada, los Derechos Humanos no se centran en la persona sino en la colectividad incluyendo en toda su extensión a la Madre Naturaleza; expresan que las leyes les fueron dejadas por los mayores y las normas por la naturaleza a lo que denominan Ley de Origen. Los indígenas no hablan de Derechos Humanos tal y como lo conceptualiza occidente³⁴, sino desde el equilibrio y la armonía que se concreta en el ejercicio de una vida digna. Los derechos humanos deberían ser también, un conjunto de mecanismos que regulan las relaciones mutuas entre los individuos, comunidades, pueblos, el Estado y las naciones, teniendo como base la unidad en la diversidad. (ACIN – Asociación de Cabildos Indígenas de la Zona Norte del Cauca, sf, p.35).

³⁴ Para Pannikar Raimon el concepto de los derechos humanos descansa sobre un conjunto de presupuestos bien conocidos, todos los cuales son claramente occidentales, a saber: hay una naturaleza humana universal que puede ser conocida por medios racionales; la naturaleza humana es esencialmente distinta de, y superior a, el resto de la realidad; el individuo tiene una dignidad absoluta e irreducible que debe ser defendida de la sociedad o del Estado; la autonomía del individuo requiere de una sociedad organizada de manera no jerárquica, como una suma de individuos. Tomado de Santos (1998) De La Mano de Alicia. Cap. 10. P. 53.

La exclusión, discriminación, la violencia de la que históricamente han sido y continúan siendo víctimas por distintos actores demuestra una clara violación a los derechos humanos y que solo serán una realidad cuando nos eduquemos, luchemos, y exijamos del Estado y las fuerzas del poder la garantía y vigencia de los Derechos Humanos con igualdad real para todos (ACIN, sf, p.38).

Educar, luchar y exigir es la consigna y la propuesta que la organización del CRIC ha venido construyendo. Se mantiene vivo el propósito de que la educación hará posible su empoderamiento, visibilización y emancipación. Quintín Lame estuvo siempre convencido y firme en cuanto a la importancia de la educación en el objetivo de sacar a su pueblo de la ignorancia y el sometimiento; este líder mostró un profundo interés por las letras y la educación como proceso fundamental en la emancipación de una sociedad cambiante.(Romero L, 2004).

Reivindicar entre otros, el derecho a la vida, la educación propia, la autonomía y los derechos colectivos más no individuales estaría posibilitando una resistencia contra hegemónica fuerte ó una globalización desde abajo como se explicará más adelante.

Para que los derechos humanos cumplan con esta resistencia Santos sostiene:

“Mi tesis es que mientras que los derechos humanos sean concebidos como derechos humanos universales, tenderán a operar como localismo globalizado, una forma de globalización desde arriba. Para que puedan operar como una forma cosmopolita y contrahegemónica de globalización, los derechos humanos deben ser reconceptualizados como multiculturales” (1998, p.352).

Desconocer y no aprobar la universidad indígena estaría evidenciando la vulneración al derecho de una educación propia y a toda la diversidad cultural que esta encierra.

3.3 Globalización contrahegemónica.

La globalización es un tema que ha generado una serie de posiciones, transformaciones y una gran cantidad de conflictos. Este término de acuerdo con Sousa Santos (1998) es difícil de definir y va más allá de lo económico trae consigo una serie de implicaciones sociales políticas y culturales especialmente a aquellas comunidades periféricas (p. 347).

De acuerdo con este mismo autor (1998) se distinguen diferentes modos de globalización ³⁵ que en últimas están generando una brecha amplia y una desigualdad abismal entre los países centrales dominantes que imponen su cultura, costumbres, cultura, conocimiento científico y economía y los países periféricos que deben aceptarlos para sobrevivir ó resistirse a ellos para mantener el respeto, la dignidad y el no “agachar la cabeza”.

Ante esta situación el mismo autor plantea que una forma de revertir este impacto arrasador de la globalización podría darse en dos procesos a los que llama: Cosmopolitanismo³⁶ y la herencia común de la humanidad³⁷. Estas formas de

³⁵ De Sousa habla de modos de globalización: Localismo globalizado como un fenómeno local que se globaliza exitosamente y un globalismo localizado como una serie de prácticas e imperativos transnacionales sobre las condiciones locales que por tanto son desestructuradas y reestructuradas para responder a los imperativos transnacionales (De la Mano de Alicia Capítulo 10 p. 347).

³⁶ Es la organización de países, regiones, clases, grupos subordinados y sus aliados en defensa de sus intereses comunes percibidos; estas actividades cosmopolitas implican, los diálogos y organizaciones sur-sur, las org. Mundiales del trabajo, la redes mundiales que buscan valores culturales alternativos, no-imperialistas, ni

subvertir la globalización arrasadora explicada anteriormente se les denomina globalización contrahegemónica o “desde abajo” (p.352).

Una globalización desde abajo podría consolidarse desde los espacios educativos como el que constituye la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural que posibilita la construcción de un conocimiento alternativo emancipador, distinto al impuesto desde occidente como conocimiento científico. Igualmente su intención de no permanecer excluidos ó marginadas y su esfuerzo por revertir las lógicas de poder dominantes haría posible esta forma de globalización.

La UAIIN en su proceso de investigación, comunitariedad y de construcción de un currículo propio con sus programas, diplomados y maestrías, forma sujetos que influyan y transformen la realidad y asuman con autonomía los retos y el fuerte impacto que impone toda la globalización y la economía. El reto es grande y es de resistencia, tal como lo expresa el coordinador de la UAIIN al preguntarle sobre el tema:

“Es un reto grande, es de resistencia, porque no estamos de acuerdo con la globalización y nosotros resistimos a ella con lo propio, la información se recibe pero con prevención, y la UAIIN ya es un proceso de resistencia” (Buitrago 2012 en entrevista con Libio Palechor).

hegemónicos, se comprometen en investigaciones postcoloniales y estudios subalternos, etc., (hacia una concepción multicultural de los derechos humanos.(De la mano de Alicia. Boaventura de Sousa Santos p. 351. 352)

³⁷ Hace referencia a temas que tienen sentido si se refieren al globo en su totalidad: la sostenibilidad de la vida humana en la tierra, por ejemplo, o temas ambientales como la protección de la capa de ozono, el Amazonas, la Antártida. (p. 351)

3.4 Acerca del aporte a la Democracia.

En el desarrollo de la universidad se pretende ante todo la formación de sujetos políticos y líderes que aporten, complementen y acompañen todo el proceso organizativo del CRIC en cuanto a la ejecución y cumplimiento de su plataforma organizativa. La educación es política, para la comunidad el CRIC es toda una universidad.

La garantía de los derechos se constituye en una democracia de alta intensidad que posibilita una globalización desde abajo.

Como se había establecido anteriormente el proceso organizativo del Cric ha sido una construcción colectiva y de sentido comunitario, los miembros de las comunidades participan en el nombramiento de las personas que los representen y lideren; por su aporte en la comunidad, ejemplo, participación activa en la organización indígena. El objetivo es entonces participar y renovar la lucha que esta organización ha mantenido desde su creación. Constituyéndose en un movimiento social que representan a todo un colectivo y de esta manera entrar a participar como protagonista en las decisiones políticas-administrativas-gubernamentales que les afecten. Y en la que sus idearios y convicciones se mantengan y no sean manipuladas de tal suerte que sean vendidas al mejor postor.

Este movimiento social indígena es un claro ejemplo de democracia participativa donde los ciudadanos toman las decisiones. Es un modelo de democracia contrahegemónica ó de alta intensidad fundada en elementos inclusivos, comunitarios y participativos que ubican a la solidaridad y la emancipación social en el centro de sus objetivos.

Por otro lado se trata de lograr una democracia epistémica en la universidad que involucre sus conocimientos como válidos y respetables y no se sigan replicando los saberes científicos como los únicos legítimos. De acuerdo con Aguilo (2009)

“El principio de autoridad cognitiva es condición necesaria para impulsar el establecimiento en la universidad y el resto de la sociedad de un marco de democracia epistémica, que busca transformar las relaciones de poder vigentes entre saberes en relaciones de autoridad epistémica compartida, concibe el factor de emancipación que se rige por el principio ético-político de la solidaridad” (¿?)

Lograr un diálogo de saberes en igualdad de condiciones posibilitaría esta democracia epistémica, que no conduzca al separatismo sino a la inclusión e integración de ahí que es necesario trascender el debate entre universalismo y relativismo cultural y entendiendo que todas las culturas son incompletas y problemáticas en sus concepciones de dignidad humana, diálogo transcultural e interculturalidad. (Santos 1998).

3.5 Organización en la UAIIN.

El funcionamiento de la universidad depende directamente de la estructura político-organizativa de los pueblos indígenas, en coordinación con los espacios local, zonal, regional y nacional y funciona en coherencia con sus orientaciones y mandatos. Proceso acción-participación.



Figura 4. Tomado del documento SEIP-CRIC. P. 96

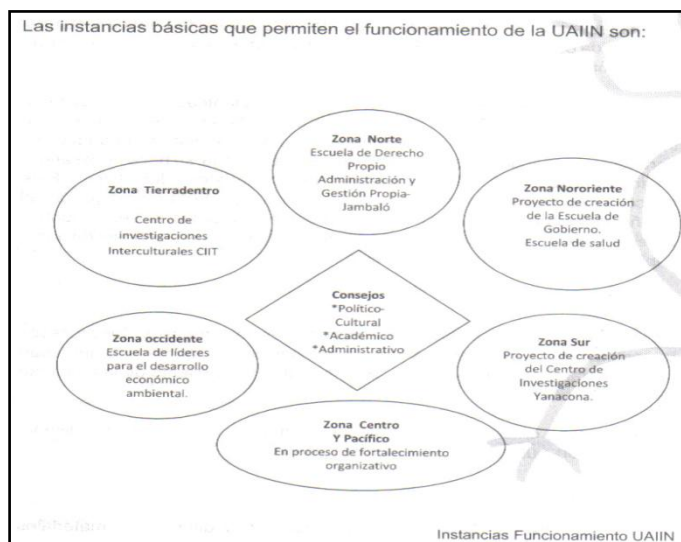


Figura 5. Tomado del documento SEIP-CRIC. P. 97

En las figuras se encuentran la forma de organización no jerárquica y de participación-acción de los diferentes componentes de la comunidad en el planteamiento y organización de la UAIIN.

Al hablar de una organización no jerárquica de la universidad se hace en el sentido de que todo su funcionamiento y coordinación se conciben como una red interinstitucional y no como distintas instancias de poder y/o subalternidad.

A manera de organización, de control y decisión se determinan las siguientes instancias: Consejo político-Cultural; Consejo Pedagógico; Consejo Administrativo; Equipo de coordinación general; Consejo estudiantil y Coordinación General. Cada instancia con sus funciones específicas pero debe hacer relevancia a la del Consejo estudiantil como ejemplo de participación activa y democrática en cuanto son elegidos por los estudiantes de distintos programas, es reglamentado por ellos mismos y tienen voz en el funcionamiento de la Universidad en sus aspectos académicos, políticos, decisorios y en la evaluación que se abordará más adelante.

3.6 Subjetividades emergentes de la UAIIN.

La UAIIN es concebida como un espacio que trasciende la simple construcción, aplicación y reproducción de currículos académicos, es pilar del movimiento CRIC, responde a las problemáticas específicas de la comunidad y de la realidad de la región y del país en general en cuanto a sus características de violencia permanente.

De tal manera, frente a la situación específica del país, la UAIIN busca generar un tipo de conocimiento que logre una posición crítica frente a la realidad, a la paz y la guerra, develando sus raíces históricas, sus actores, sus causas y consecuencias. Va más allá de una institución de entrenamiento académico es un proceso de apoyo estratégico a la construcción de sociedades armónicas y en paz, incluyentes y democráticas (Bolaños, 2008, p. 215).

De acuerdo con el (Seip-cric 2011 pag. 77) con el CRIC y su propuesta universitaria se ha generado en los participantes lo que ellos denominan el sentido de “pensar con cabeza propia” que ha proyectado un pensamiento con tendencia a la desoccidentalización, descolonización potenciando la autenticidad, creatividad y originalidad.

De allí que los distintos perfiles que se pretender lograr en el desarrollo de cada uno de los momentos educativos de la uaiin respondan a las características anteriores. Tales perfiles: pensar, decidir, actuar individual y colectivamente; siendo líderes capaces de afrontar los retos y dificultades en el proceso organizativo y educativo propios. Así como la defensa y el control territorial.

Todo este proceso ó historia de exclusión, hegemonía, inculturación, surge un movimiento social con toda una propuesta educativa que pretende reivindicar tales y tantas injusticias que ha constituido toda una serie de subjetividades rebeldes, resistentes y emancipatorias que se sienten indignadas, pero que igualmente albergan el sueño de una realidad.

De acuerdo con Orozco C., María Ieve (2000) en cuanto a que “ Cuando en una sociedad como la nuestra, existan actores que unifiquen su lucha, definan su identidad y las estrategias que van a utilizar para conseguir sus objetivos, entonces,

fortalecidos con el descontento de la población y con las recurrentes violaciones a los derechos del ciudadano, podrá quizá hacerse alta la voz de los que no son escuchados, afirmando con esto la participación de los actores en nuestra sociedad” (p. 79 online).

La UAIIN forma líderes críticos y reflexivos que cuestionan los valores de la sociedad y la cultura; “de manera que no sólo tienen convicciones sociales, sino intelectuales y éticas, los cuales van a influir en sus estrategias de acción dependiendo siempre de la intención”. (Orozco 2000 p. 79)

Y una educación que no replique formas de poder, autoritarias, sino en forma horizontal abierta y flexible. Que construya subjetividades críticas y rebeldes.

3.7 Alianzas.

En el proceso de constitución y consolidación de la UAINN, se han vinculado diversas organizaciones y entidades con el objetivo de establecer redes de apoyo que contribuyan en hacer posibles las condiciones políticas, académicas, institucionales e incluso financieras para el desarrollo de esta.

De acuerdo con información obtenida de la página oficial del cric se han establecido acuerdos en el ámbito internacional con las siguientes instituciones: El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que apoyó económicamente los inicios de la UAIIN (1998-2005); la organización alemana Terre des Hommes, Mugarik Gabe (País Vasco), Asociación Aragonesa (España) y el BID, que apoyó parcialmente la financiación de la primera fase UAIIN (1998-2005). Igualmente fundaciones que apoyan y complementan el proceso académico como la Fundación para la

Educación en contextos de Multilingüismo y pluriculturalidad (FUNPROEIB ANDES) con base en Bolivia, que viene implementando proyectos socioeducativos para beneficio, en coherencia con su sistema de fines y objetivos, fundamentalmente de los pueblos y organizaciones indígenas. (www.org.co)

Es valiosa la red de apoyo con la Universidad Indígena Intercultural e Itinerante del Fondo Indígena para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe- Fondo Indígena-, este es un organismo multilateral de cooperación internacional que se caracteriza por la promoción del autodesarrollo y el reconocimiento de los derechos de los Pueblos Indígenas; la Universidad de Estados Unidos Georgetown y en México el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER). Y en Colombia cuenta con el apoyo de distintas universidades como la del Cauca, Pedagógica, Nacional, Universidad de Antioquia, Los Andes, San Buenaventura, entre otras, con quienes mantiene convenios de cooperación. (Bolaños y Tattay., 2008, p. 217).

3.8 Legitimidad y legalidad de la UAIIN.

Cuando hablo de la educación propia, en particular la experiencia UAIIN como un logro incompleto, me estoy refiriendo al hecho que a pesar de constituirse como una propuesta educativa alternativa tan sólida y reconocida en su derecho especial como comunidad autónoma no ha sido certificada ó aprobada por el ministerio de educación Nacional de Colombia.

Libio Palechor, coordinador de esta universidad en entrevista con la autora de este documento , al preguntarle sobre los inicios y aprobación de la UAIIN expresa :

“Se inicio con procesos de formación desde lo propio, en las luchas, en las reuniones propias del CRIC; pero como “universidad” se constituye en Noviembre de 2003, mediante una resolución de la Junta de Cabildos Indígenas del CRIC siendo coordinadora Abelina Pancho indígena Inza. El gobierno quiso desconocer esta creación y su legalidad pero la ley 21 del 91 mediante convenio 169³⁸ la hace posible, pero luego lo reconocieron como de Carácter Especial y estamos en búsqueda de la aprobación del MEN; lo anterior evidencia una vez más que el gobierno es racista y desigual... En este momento estamos en conversaciones con el vice-presidente Angelino Garzón, se presentó el documento que soporta nuestra institución, la discusión está pues, sobre la mesa y de no lograrse un acuerdo, habrá una movilización para Julio”

Habrá que esperar como responde el gobierno ante esta propuesta educativa, si de manera incluyente y en aplicación de una constitución que habla de igualdad y diversidad cultural.

Es el espacio y el momento para lograr un acercamiento y un “diálogo de saberes” tendientes al reconocimiento y la interculturalidad.

³⁸ A través de esta ley 21 de 1991 se aprobó el convenio 169 sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes, aprobado por la 76ª. reunión de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), realizada en Ginebra (Suiza) en 1989

4. Dimensión Pedagógica UAIIN

“Valoramos lo nuestro y aprendemos de los otros, para aportar al pensamiento universal”

(Jambaló, universidad de nuestro pensamiento en SEIP-CRIC p 73.)

El término universidad para el CRIC difiere mucho del adjetivo que se le da en la escuela oficial como de “educación superior”, pues en palabras de Libio Palechor³⁹, “el mundo indígena ya tenía universidad. Los mayas con sus calendarios, los quichuas con su explicación sobre el centro del mundo (que los franceses después reconocerían); el trabajo en piedra y oro así como el almacenamiento y conservación de maíz (sin pretensión de acumular) para épocas de sequía requería de una alta capacidad técnica, tecnológica y de un alto nivel educativo. Los indígenas ya tenían una educación superior producto de una relación estrecha relación con la naturaleza. Nuestro concepto sobre educación superior es distinto, para nosotros saber leer es educación superior. Luego si hemos tenido una

³⁹ Mayor Consejo Regional Indígena del Cauca. Coordinador General Universidad Autónoma Indígena Intercultural. Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas-Unilibre, Abogado-Unicauca, Especialista en Antropología Jurídica-Unicauca. En entrevista a la autora de este documento. En la sede de la Aldea Popayán-Cauca Colombia. 12 de abril de 2012.

educación superior, estamos recuperando eso que se perdió pero que no se habla hacia atrás”.

Y es que hacia atrás hay toda una historia de la universidad que infortunadamente no evidencia universalidad como etimológicamente significa este término, al contrario ha sido parte de la exclusión de las minorías y desconocedora de los saberes culturales como Aguiló (2009: párr. 3) bien lo expresa

“la universidad, que se constituyó como el lugar privilegiado para la generación y transmisión de los saberes fue, paradójicamente, un lugar en el que predominó la monocultura del saber⁴⁰, el exclusivismo científico, el racismo epistémico y, como consecuencia de todo ello, un núcleo de producción de injusticia cognitiva”.

De acuerdo con el mismo autor, esta monocultura que es excluyente y rechaza otras formas de saber debe ser reemplazada por una que visibilice e incluya formas alternativas de conocimiento.

La propuesta de la UAIIN, enmarcada dentro del PEB, intenta recuperar el sentido de educación superior en el contexto indígena del Cauca y pretende que *“las comunidades se capaciten para proponer e interlocutar en igualdad de condiciones, frente al fortalecimiento de nuestras identidades culturales, los problemas externos e internos a sus territorios, haciendo activa la manifestación de país pluricultural y multilingüe reconocido por la Constitución Política de 1991”* (SEIP -CRIC 2011p.70)

⁴⁰ Uno de los cinco modos de producción de ausencias en la racionalidad occidental que ha privilegiado un conocimiento-regulación y que consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y cualidad estética, respectivamente. Boaventura de Sousa Santos (2006).

La propuesta es entonces, la constitución de una universidad intercultural que atienda estas necesidades.

4.1 Interculturalidad desde la UAIIN.

Un país que reconoce su diversidad cultural posibilita el acceso en igualdad de condiciones a la educación de todos, respetando y valorando sus distintas formas de ver y entender el mundo, debe contribuir igualmente al fortalecimiento cultural, de manejo y control territorial y valorar las cosmovisiones y pensamiento propios que contribuyen a los procesos de fortalecimiento o de recuperación de identidad cultural. (SEIP-CRIC, 2011)

Querer imponer unos lineamientos curriculares descontextualizados no garantiza las intenciones anteriormente expuestas. Ante este panorama de miradas distintas para la universidad debe comprometerse en “la construcción de procesos de interculturalidad así como la ampliación, socialización y profundización del conocimiento(...)respetuosos de la vida en todas sus dimensiones” (SEIP-CRIC, 2011, p.74).

La interculturalidad sería el puente que permitiría la unión de estas dos miradas: la de un país que no incluye en sus políticas educativas la diversidad y una comunidad poseedora de una cosmovisión, saberes y cultura propios. Las relaciones de interculturalidad garantizan la ayuda mutua y el diálogo en igualdad de condiciones.

Al preguntar sobre la interculturalidad al coordinador general de la UAIIN en otro de la entrevista expresa:

“Mucho y muchos han hablado del tema de interculturalidad pero ésta se reduce a un discurso pues efectivamente no se ha dado ese diálogo intercultural. La interculturalidad consiste en darle espacio al otro, no se trata sólo de incluirlo; es un diálogo de saberes en igualdad de condiciones; en forma circular de participación. Y la experiencia muestra el no reconocimiento indígena; la educación es desde, con y para los pueblos no sólo “para” los pueblos. Occidente es mayoría ... y desde arriba hacia abajo nos están mirando... el diálogo debe darse en igualdad de saberes. La UAIIN está en igualdad de condiciones, no necesita un currículo impuesto. Aquí se trabaja lo de occidente y oriente; se desaprende desde occidente... 98% indígena y 2% occidente. El reto es grande, es de resistencia. De occidente tenemos el castellano y las matemáticas...”

De occidente se han impuesto muchas cosas además de las matemáticas y el castellano y es necesario adquirir la justicia cognitiva a través del diálogo intercultural que no niegue otros saberes pero que si los respete, valide y ponga en sintonía.

Con la UAIIN de acuerdo con Bolaños (2004 p. 175) “no se pretende “negar” la existencia de otros saberes y formas de conocimientos, sino que sean valorados, tenidos en cuenta y no impuestos. En lo referente a la ciencia occidental, los saberes y conocimientos “universales” o hegemónicos se trata de investigar y comprenderlos y, aunque se tienen profundos cuestionamientos y prevenciones, en la práctica no se percibe ya que se reelaboran y se privilegian los saberes, contextos y realidades

de las comunidades. Es decir, que lo propio es el hilo conductor de las diversas apropiaciones. A través de la lógica de la interculturalidad, como un reconocimiento de otros pueblos, otros saberes, otras formas de entender el mundo, que nos enriquecen si se saben articular al proyecto de vida”.

Interculturalidad que en términos de De Sousa sería viable a través de “la propuesta de una hermenéutica diatópica⁴¹ válida para tratar de afrontar los riesgos que la globalización neoliberal supone para la antropodiversidad⁴². Esta propuesta de Santos es un mecanismo que se genera a partir de una construcción dialógica y poscolonial entre culturas y movimientos sociales que ofrece la oportunidad de incorporar la voz de quienes luchan por una globalización alternativa y solidaria. Es decir, no a partir de criterios etnocéntricos, tendientes a la homogeneización cultural, sino de un diálogo basado en el reconocimiento de múltiples, diferentes e infinitas formas que asume la antropodiversidad” (p. 152).

Las actividades académicas (universitarias) para las comunidades indígenas no deben desarrollarse con sólo programas específicos o en “instituciones propias”, ya que esto traería como consecuencia aislamiento y producción de nuevos ghettos para ellas; se hace necesario y de acuerdo con lo anterior, que la sociedad no indígena propicie un acercamiento y diálogo en igualdad de condiciones que incluya

⁴¹ “Yo la llamo la hermenéutica *diatópica*, en cuanto que la distancia a superar no es meramente temporal, dentro de una única y amplia tradición, sino que es la distancia que existe entre los *tópoi* humanos, “lugares” de comprensión y autocomprensión, entre dos (o más) culturas que no han elaborado sus modelos de inteligibilidad... La hermenéutica diatópica parte de la consideración temática de que es necesario *comprender al otro sin presuponer que éste tenga nuestro mismo autoconocimiento y conocimiento de base*. Aquí está en juego el último horizonte humano y no solamente contextos diferentes entre sí” (*Mito, fe y hermenéutica*, Barcelona 2007).

⁴² Diversidad cultural y humana. (Tomado de Aguiló en La Univ. Y la globalización alternativa 2009 parr. 1)

una interculturización de actividades pedagógicas y de investigación en todas las áreas o disciplinas (López L., Moya R. y Rainer H. 2007)



Fig. 6. Fotografía tomada en la sede administrativa de la UAIIN en la Aldea – Popayán Cauca.

En la figura se expresa el sentido de la universidad para los pueblos indígenas del Cauca: “Minga que crea y recrea diversos pensamientos y procesos” Es el espacio para la creación y recreación de los conocimientos y saberes adquiridos desde las raíces culturales, desde el pensar y el sentir de los pueblos y es a la vez una estrategia para acceder y generar nuevos conocimientos. Es el espacio donde la sabiduría de los pueblos tiene cabida al igual que el conocimiento propio y universal donde la educación concede el derecho a resignificar el papel nuestro en la sociedad (Seip-cric 2011p.75)

4.2 Investigación para la construcción de un currículo propio.

Desde los inicios de la propuesta educativa del cric, ha sido necesario revalidar datos, seguir y encontrar sentido de los pasos recorridos por otros, recoger las voces, intentar acercarse a las culturas indígenas, descubrir y encontrar lo que otros han realizado y cómo lo han hecho; pero más allá de esta recuperación de información esta la reflexión, apropiación y aplicación que sobre estos se haga de tal manera que puedan ser vinculados a las prácticas culturales y político-educativos.

Se puede decir que la investigación es el motor de los procesos educativos en cuanto es una herramienta de formación y auto-descubrimiento. Y no es gratuito que sea uno de los principios más relevantes en la construcción del proceso UAIIN.

El proceso investigativo sería un constituyente transversal a todos sus procesos. En el SEIP-CRIC (2011) se asume la investigación como el eje o “columna vertebral” de todos sus procesos pedagógicos pues a partir de ésta se construye los conocimientos, se desarrollan aprendizajes y se posibilitan alternativas de solución ó transformación a los problemas particulares de cada comunidad.

4.3 Sistematización de experiencias UAIIN.

En el Sistema Educativo Indígena Propio, se considera la difusión e imposición de textos y materiales, como otra forma de homogenización y de dominación cognitiva. De tal manera que como fruto del proceso de investigación se sistematizan las experiencias en sus procesos y resultados obtenidos. Esta sistematización y producción de materiales educativos contribuiría efectivamente a la

memoria cultural colectiva de la comunidad indígena, que aunque tiene toda una tradición oral permitiría una conservación en el tiempo.

El proceso de sistematización de las experiencias colectivas que se produce en la UAIIN permite un proceso de autorreconocimiento, investigación, memoria y reflexión crítica de sus prácticas. Lo que Oscar Jara⁴³ (2010) caracteriza expresando: *“lo esencial de la sistematización de experiencias reside en que se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos. Va más allá de ordenar, catalogar o clasificar datos o informaciones dispersas. Las utilidades de la sistematización de experiencias son múltiples: para que los educadores y educadoras nos apropiemos críticamente de nuestras experiencias; para extraer aprendizajes que contribuyan a mejorarlas; para aportar a un diálogo crítico entre los actores de los procesos educativos”* (p.67).

En la UAIIN de esto se trata la sistematización de sus distintos procesos, de reflexión constante sobre y desde la práctica para producir conocimientos, compartirlos y sean proyectados en el colectivo.

De acuerdo con este mismo autor, la sistematización de experiencias desde una perspectiva de educación popular, se sitúa siempre como un factor que busca contribuir a fortalecer las capacidades transformadoras de los sujetos sociales que es objetivo final de la UAIIN.

⁴³ Coordinador del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL.

4.4 Programas académicos en la UAIN.

Tabla 1.

PROGRAMA	Año de creación	Duración	Estudiantes egresados	Problemática a la que responde / Objetivo
Licenciatura en Pedagogía comunitaria	1998	12 semestres	Primera promoción en convenio con la Unicauca : 26 personas Segunda promoción: En la actualidad 130 estudiantes	Formar maestros y maestras para mejorar la educación en territorios indígenas.
Salud propia	2010		Participan 80 estudiantes	Atención a la salud en el contexto indígena
Administración y gestión propia	2002 II prom 2008	6 semestres	Una primera promoción de 21 personas. Una segunda promoción tiene 25 participantes	Potenciar los desarrollos administrativos y de gestión por parte de las comunidades.
Programa de derecho propio	2003	6 semestres	40 personas	Potenciar los procesos de autonomía y defensa territorial
Desarrollo Comunitario	2009		Grupo activo de 60 estudiantes	Mejorar las condiciones de convivencia organizativa de las diferentes comunidades que participan.
Maestría en gestión del desarrollo con identidad para el buen vivir comunitario	Julio del 2009		Participan 32 maestrantes provenientes de 10 países de sur y centro América, con apoyo del Fondo Indígena	
Diplomado sobre proyecto educativo			Primera promoción: 200 personas. Segunda promoción: actualmente (2010)	Fortalecer el PEC como estrategia del desarrollo del SEP.

comunitario			77 personas provenientes de diversos pueblos indígenas de Nariño.	
Diplomado sobre Plan de Vida y Educación		5 meses	62 participantes (2007)	*Responder a las demandas de formación frente a problemas específicos .
Diplomado sobre Currículo Propio		1 año con 250 horas presenciales y 400 horas	100 docentes	Actualización para docentes, directivos docentes y coordinadores de escuelas comunitarias.
Diplomado en Gestión Etnoeducativa			2004: 51 docentes 2007: 36 personas	
Diplomado de Familia Indígena y Equidad de Género		6 meses	2008: 45 personas (38 mujeres – 7 hombres) 2010: 38 personas	
Diplomado en salud	(2007-2008)		A nivel nacional. Dos promociones: 53 participantes	
Diplomados de Plan de Vida-PEC y Currículo	2008		Promedio de 130 personas	
Diplomado en nasa Yuwe y Conocimientos Propios	2009		85 comuneros	
Diplomado en pedagogía comunitaria	2009 - 2010			Desarrollo de procesos pedagógicos
Diplomado en pedagogía y didácticas para el	2010		Actualmente participan 100 personas	Capacitación a maestros y dirigentes para el desarrollo de procesos pedagógicos en la zona norte del

fortalecimiento de los proyectos educativos comunitarios				Cauca
Diplomado en Minería y Derechos Humanos	Julio de 2010		Asisten 90 personas de los distintos pueblos indígenas del Cauca	Análisis y reflexión sobre la política pública de la minería en territorios indígenas, se trata de compartir experiencias y problemáticas que llevan a la consolidación de una propuesta integral.
Escuela de Gobierno y estudios Interculturales, zona Occidente				Formación política y organizativa de la población joven y que a partir de este proceso, vienen adelantando la investigación y construcción de la propuesta programática de la misma escuela.

Nota: Programas y Procesos de Formación en funcionamiento a nivel pregrado y postgrado. Datos tomados del documento SEIP-CRIC 2011 pgs. 85-88 y Bolaños (2008) en Daniel Mato p. 218 y en www.uaiin.org. Los espacios en blanco no se encuentran datos.

La modalidad de los distintos programas es semipresencial, un número determinado de horas de acuerdo con cada programa es presencial en los espacios específicos y otra parte es la puesta en práctica en la comunidad a la que pertenece el estudiante y autoformación. L.P. “La modalidad es semi-presencial” en sedes distintas. 50% corresponden a trabajo presencial en la UAIIN y el porcentaje restante 25% de autoformación y 25% territorio. El 25% de auto-formación equivalen a pedagogías distintas de acuerdo a la comunidad (pedagogía del fogón, chagras, tul, huerta).

Los participantes de estos programas de acuerdo con los datos del (SEIP-CRIC 2011) son en su mayoría integrantes de las 9 zonas del Cauca indígena, otro porcentaje (3%) vienen de otros departamentos. En la región se desarrollan la mayor parte de estos programas y otros pocos en regiones fuera del departamento. El 80% de los participantes son indígenas de todos los pueblos presentes en el Cauca, el 2% de indígenas de otras etnias y regiones, el 9% restante son no indígenas y 1% son afrocolombianos. Lo anterior evidencia una propuesta abierta y que convoca a las diversas culturas y saberes.

Para la vinculación a los diversos programas es requisito ser seleccionado y avalado por la respectiva comunidad de procedencia; adquirir el compromiso de vincular su actividad académica y de investigación a las diversas problemáticas del espacio donde se desenvuelve (Bolaños 2008 en Mato).

Los programas han sido el resultado de una construcción colectiva a partir de las cosmovisiones específicas, la realidad de cada comunidad y fruto de una investigación permanente por ello se dice “que los programas no se crean se construyen” y finalmente deben responder a dichas problemáticas.

4.5 La evaluación.

Implícito con el proceso investigativo se encuentra la evaluación y unido a uno de sus principios rectores de participación y comunitariedad, ésta se constituye en un espacio formativo importante de autorreconocimiento, retroalimentación y encuentro; adquiere una connotación importante en la construcción propia y comunitaria, va más allá de una función calificadora. La comunidad aporta a la

evaluación tanto así que en el programa de licenciatura 15% corresponde a su criterio, otro porcentaje al cabildo de estudiantes y 25% a la auto - evaluación.

Estas estrategias evaluativas propias difieren de la evaluación que se impone como calificadora y estandarizada que no reconoce las diferencias de los estudiantes, que es excluyente y que hacen pasar como los únicos indicadores de calidad. La evaluación en esta propuesta va más allá de medir, significa reconocerse, reconocer al otro dándoles voz a los estudiantes.

4.6 Perfil de los orientadores (profesores).

En los inicios de la universidad muchos orientadores fueron activistas del CRIC, los sabedores o personas que tuvieron alguna experiencia en lo referente a comunidad y relaciones con otras organizaciones y luchas mismas de la organización. Poco a poco se fueron integrando otros docentes. Para el desarrollo del PEBI están involucrados asesores y/o colaboradores externos bien de otras universidades, de gobiernos que apoyan pero no cumplen un papel decisivo en la propuesta.

De acuerdo con Bolaños (2008) en Daniel Mato, los orientadores (profesores) están alrededor de 200 que se han ido identificando y vinculando en los diversos programas de la UAIIN. Algunos (20%) tienen vinculación permanente, otros temporales y algunos de apoyo específico del acuerdo al desarrollo de las sesiones presenciales de cada programa. Se podría decir, de acuerdo con registros estadísticos que 45% es personal indígena y el 55% corresponde a personal no

indígena, pero que cuentan con una amplia experiencia y formación respecto a los procesos indígenas y especialidades requeridas.

4.7 Red pedagógica.

La UAIIN es miembro importante en la Red de Universidades Indígenas e Interculturales Abya Yala (América Latina y el Caribe) de la cual hacen parte la Universidad Amauta Wasy del Ecuador y la URRACAN de Nicaragua.

El coordinador de la UAIIN expresa que “está bien posicionada con la comunidad nicaragüense con la cual tiene excelentes relaciones tanto así que los programas los acredita el este gobierno. Y se estaría pensando en buscar mecanismos de acreditación distintos a los convencionales como en la experiencia del URACCAN donde es pública-privada y comunitaria (Buitrago, entrevista, 2012).

Con la red y en coordinación con las Universidades URACCAN (Nicaragua) y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador “Amawtay Wasi” se desarrolla actualmente la Maestría en Gestión del Desarrollo con identidad para el Buen Vivir Comunitario cuyo objetivo es “la contribución a ampliar el acceso de los pueblos indígenas a procesos de formación superior fortaleciendo el patrimonio cultural, sus experiencias de desarrollo propio y proyectando una visión integral del buen vivir comunitario” En esta maestría participan estudiantes de 11 países. (<http://cdi.gob.mx>)

4.8 Logros y retos de la UAIIN.

La UAIIN es fruto de la acción colectiva y de un proceso legítimo de más de treinta años de esfuerzo, de esta manera se constituye y se consolida como una propuesta educativa propia con aceptación y proyección no solo a nivel de su comunidad, sino a nivel regional y a nivel nacional.

La formación pedagógica y política de muchos orientadores que replican la experiencia en sus comunidades, de acuerdo con datos del Cric, se cuenta con un equipo de más de 100 orientadores comprometidos con los ideales de la UAIIN.

El establecimiento de convenios y redes de apoyo con instituciones y/o entidades a nivel nacional e internacional, con las cuales forma toda una red de apoyo para el afianzamiento y consolidación de esta experiencia educativa.

La consolidación de un Centro Propio de Documentación donde agrupa y condensa todos los procesos de investigación y de experiencias en documentos, libros y toda una serie de fuentes bibliográficas y medios audiovisuales.

El reto que enfrenta la UAIIN es seguir consolidándose a pesar de las circunstancias adversas y el no reconocimiento oficial del gobierno. En este mismo sentido seguirá en la búsqueda de aprobación a través de procesos de interculturalidad

5. Conclusiones

La organización indígena del Cauca – CRIC- se ha consolidado en un movimiento social y étnico que ha generado gran impacto en la comunidad del Cauca, constituyéndose en una organización representativa si no de todas, si de la mayoría de cabildos; en esta figura de representatividad se deben consolidar y

gestionar procesos que posibiliten el desarrollo comunitario, teniendo en cuenta que la autonomía es su principio irrenunciable.

La construcción de una universidad autónoma e indígena, sobrepasa las concepciones que desde occidente se le da a este término: aquella que es académica centralizada en una edificación y con carreras liberales; por el contrario, ésta, para los indígenas del Cauca, es un acumulado de conocimientos producto de años de luchas, movilizaciones, testimonios y encuentros, ocasionando que para este grupo lo educativo sea político y lo político sea educativo.

La UAIIN se establece para dar continuidad a los procesos desde los lineamientos de una educación propia que se inician desde el aprestamiento (grado 0) hasta la secundaria, respondiendo a la ruptura existente entre estos dos niveles educativos.

La Red Pedagógica constituida entre la UAIIN y la Red Abya Yala es una muestra de fortalecimiento del tejido asociativo de la comunidad que le permite consolidar los procesos educativos e identitarios en ausencia del apoyo gubernamental a los procesos educativos autónomos.

Una experiencia como la de la UAIIN abre muchas expectativas respecto al proceso de integración cultural que permita que la diversidad cultural sea un punto de encuentro y de enriquecimiento y no de generación de conflicto. El reto está en

encontrar caminos que logren posibilidad de interculturalidad y las personas que la agencien.

Desde la UAIIN se están potenciando una serie de procesos reflexivos contra hegemónicos en la construcción de las identidades de nuevos ciudadanos que propendan por una emancipación social – política que les garantice ejercer plenamente sus derechos, reconocer sus emociones, sentimientos, deseos y que generar esperanza.

De acuerdo con Aguilo (2009), es necesaria la constitución de una universidad intercultural que vaya en contravía de prácticas coloniales y donde se posibiliten procesos emancipatorios. A estas características responde la experiencia educativa de la UAIIN que surgió de las luchas y la organización de la comunidad del Cauca y que quiere consolidarse y proyectarse en esta región y a nivel nacional.

6. Referencias

- Bolaños, G.(2004). *¿ Qué pasaría si la escuela si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: Fuego Luz .
- Bolaños, G. (2005). *Ustedes y nosotros, diferentes más no inferiores ...La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia*. Obtenido de aprende en línea: <http://aprendeonline.udea.edu.co>
- Bonet, A. J. (2010). *Hermenéutica diatópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales: orientaciones para el diálogo intercultural. Cuadernos Interculturales*. Valparaíso, Chile: Universidad de Valparaíso Viña del Mar.
- Bonet, A. J. (2009). *La democracia contrahegemónica en la teoría política de Boaventura DE Sousa Santos: notas sobre un proyecto emancipador para el siglo XXI. Presente, pasado y futuro de la democracia*. España: Universitat de les Balears.
- Bonet, A. J. (2009). *La Universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. Nómadas, Número 22*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Bonet, A. J. (2009). *Los Derechos Humanos como campo de luchas por la diversidad humana: Un análisis desde la sociología crítica de Boaventura de Sousa Santos*. España: Universitat de les Illes Balears.
- Bonet, B. A. (2009). *Una Epistemología del Sur. Cap. 3 Hacia una sociología de las ausencias y de las emergencias y el Cap. 4 más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. México: Clascso, Siglo veintiuno editores.
- CRIC, C. R. (2001). *Sistema Educativo Indígena Propio. Operativización del Sistema Educativo Indígena propio del Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC*. Cauca. Colombia: Consejo Regional Inígena del Cauca - CRIC.
- DANE. (2005). *Censo Nacional de Población*. Bogotá, Colombia: DANE.
- Gamarra, J. (2007). *La economía del departamento del Cauca: concentración de tierras y pobreza*. Cartagena: Banco de la República. Centro de Estudios Regionales.

- Goldar, M. R. (2009). Los Movimientos Sociales hoy y los desafíos de la educación popular. En Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua. *Revista Latinoamericana de Educación y Política la Piragua* .
- Ive, O. C. (2000). *"Alaine Touraine. Teoría de los Movimientos Sociales"*. Iztapalapa: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Jelin, E. (2001). *Los Trabajos de la Memoria*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores, S.A. .
- Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- PEBI-CRIC. (2001). *Hacia un sistema de educación propia. Memorias Seminario Bodega*. Caloto: Centro de Documentación del CRIC.
- Piamonte, M. P. (2011). Interculturalidad: Logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as en el suroccidente colombiano. *Nómadas* , 109-118.
- Piñeros, M. A. (2010). *Movimiento Indígena Caucaño: Historia y Política*. Tunja, Boyacá. Colombia: Centro de Investigaciones Universidad Santo Tomás.
- Romero L., F. (26 de Junio de 2002). *La educación indígena en Colombia*. Recuperado el 21 de Febrero de 2012, de Ciudad virtual de arqueología y antropología: <http://www.naya.org.ar>
- Santos, B. D. (1998). *De la mano de Alicia, Cap. 10 Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos*. . Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Santos, B. D. (1998). *De la mano de Alicia. Cap. 10 Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Santos, B. D. (2009). *Una Epistemología del Sur. Cap. 8 De lo posmoderno a lo poscolonial y más allá de uno y de otro*. México: Clacso, Siglo veintiuno editores.
- Zemelman, H. Q. (2007). *Conversaciones acerca de la Interculturalidad y conocimiento*. México: Instituto Politécnico Nacional .

V. La experiencia de la Red UII – Universidad Indígena Intercultural

Andrés Ricardo Domínguez García

1. Descripción del contexto de la experiencia

El establecimiento de la Universidad Indígena Intercultural - UII, es la materialización de un sueño mediante el cual se reconocen los derechos de los pueblos indígenas a través de organismos internacionales. La UII se instaura como red regional de centros de formación interconectados por ser parte de uno de los programas emblemáticos del Fondo Indígena⁴⁴. El Fondo Indígena tiene como objetivo “coadyuvar de manera efectiva y con calidad a la formación de recursos humanos indígenas, para contribuir a mejorar las condiciones de vida de los pueblos, partiendo desde sus propias propuestas y enfoques” (Fondo Indígena 2007, en Cunningham y Nucinkis 2010, p. 2).

Esta universidad no está conformada como una convencional, pues es una Red formada por Centro Académicos Asociados, que son los que directamente trabajan en el campo de la educación de los pueblos indígenas, pero que mediante un acuerdo deciden aunar fuerzas para construir de forma mancomunada el ideal de la UII. Es por esta razón que la UII no es una nueva institución universitaria, sino que recoge las experiencias educativas de los diferentes Centros Académicos Asociados y los potencia como lugares de formación, insertando en ellos el pensamiento, cosmovisión y conocimientos de los pueblos indígenas. Todo esto con el fin de no

⁴⁴El Fondo Indígena, es un organismo multilateral de cooperación internacional que promueve el autodesarrollo (desarrollo con identidad-buen vivir-vivir bien) y el reconocimiento y aplicación de los derechos indígenas. (Programa Regional de Salud de los Pueblos Indígenas 2009)

realizar un doble esfuerzo, sino permitiendo aprovechar el capital humano e intelectual, para desarrollar nuevos currículos y enriquecer los que ya se poseen con lo necesario para los Pueblos Indígenas.

En sus inicios, para el año 2007, la red UII solo tuvo 10 universidades adscritas, hoy cuenta con un total de 26 centros académicos asociados en 13 países: Bolivia (Universidad Mayor de San Simón (UMSS); Universidad Andina, Simón Bolívar (UASB); Universidad de la Cordillera; Universidad Autónoma Tomás Frías (UATF); Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)), Brasil (Universidad Federal de Roraima (UFRR); Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ); Universidad Estatal de Mato Grosso (UNEMAT)), Chile (Universidad de la Frontera (UFRO)), Colombia (Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN); Universidad del Cauca; Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); Universidad Central), Costa Rica (Universidad de Educación a Distancia (UNED); Universidad para la Paz (UPEACE)), Cuba (Universidad de la Habana), Ecuador (Universidad Amawtay Wasi (UAW); Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-EC)), España (Universidad Carlos III), Guatemala (Universidad Rafael Landívar (URL)), México (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)), Nicaragua (Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN); Bluefields Indian and Caribbean University (BICU)), Perú (Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM); Universidad Nacional San Antonio Abad de Cuzco (UNSAAC)) y Venezuela (Universidad Simón Bolívar, en proceso de incorporarse).

La Red UII ha recibido apoyo del Gobierno de Alemania, del Reino de España, del Reino de Bélgica y del Gobierno de Francia, así como de otras instituciones: Pan para el Mundo de

Alemania, UNICEF, la Fundación Ford, la Organización Panamericana de la Salud y la ONG Horizontes 3000 (en Nicaragua) apoyada por el Gobierno de Austria (Cooperación Alemana en Bolivia, 2008, p. 4)

Los Pueblos Indígenas han respaldado la Red UII y este a su vez ha motivado a que muchas organizaciones internacionales, que hacen parte del Fondo Indígena, materialicen su apoyo a la iniciativa, sumándose de diversas maneras. Algunas de estas organizaciones son: el Gobierno de la República Federal de Alemania, a través de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ); el Gobierno del Reino de España, a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID); la Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); el Gobierno de Francia, a través del Banco Interamericano de Desarrollo (BID); la Fundación Ford; la Organización Panamericana de la Salud (OPS); la ONG Horizontes 3000 —apoyada por Austria—; Pan para el Mundo de Alemania; además de la Universidad Carlos III de España y la Universidad de la Frontera de Chile.



La Figura 1. es el organigrama que condensa las instancias que se dan en la RED UII evidencian cada una de las responsabilidades, como la definición de las políticas que dirigen el rumbo de los

programas y también la gestión académica necesaria para el buen desarrollo de los currículos y los contenidos para los Pueblos Indígenas. Esta organización tiene unas instancias específicas que garantizan el diseño, desarrollo y ejecución de los programas de la Red UII. Estos son: El Programa De Formación y Capacitación, El Comité de Coordinación Académica y Las Subredes de Coordinación Temática (Cooperación Alemana en Bolivia, 2008).

2. Análisis de la experiencia de la RED UII desde la Epistemologías del Sur

En el presente apartado se pretende un análisis de la Universidad Intercultural Indígena, articulándolo con los planteamientos de las epistemologías del sur que propone Boaventura de Sousa Santos, para realizar esta tarea se describen las dificultades que tiene el concepto de historia, de tiempo occidental y como la construcción epistemológicas de la RED UII, hace una crítica a estas realidades, y se corresponde con los planteamientos del sociólogo portugués.

2.1 Concepto diferente de historia.

El proyecto de la RED UII se propone el reconocimiento de los Pueblos Indígenas y para eso debe generar procesos diferentes de educación y de las prácticas que de ella derivan. Una de las principales categorías que deben ser resignificadas es la de historia que ostenta el paradigma moderno⁴⁵, pues en la educación tradicional de occidente esta se entiende como un proceso acumulativo,

⁴⁵ El modelo de racionalidad que preside la ciencia moderna se constituyó a partir de la revolución científica del siglo XVI y fue desarrollado en los siglos siguientes básicamente en el dominio de las ciencias naturales. Aunque se dieron algunos precedentes en el siglo XVIII, es sólo en el XIX donde este modelo de racionalidad se extiende a las ciencias sociales emergentes. A partir de entonces puede hablarse de un modelo global (esto es, occidental) de racionalidad científica que admite variedad interna, pero que se defiende ostensivamente de dos formas de conocimiento no científico (y, por tanto, potencialmente perturbadoras): el sentido común y las llamadas humanidades o estudios humanísticos (que incluirían, entre otros, los estudios históricos, filológicos, jurídicos, literarios, filosóficos y teológicos). Siendo un modelo global, la nueva racionalidad científica es también un modelo totalitario, en la medida en que niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se adecuen a sus principios epistemológicos y a sus reglas metodológicas. Esta es su característica fundamental y la que simboliza mejor la ruptura del nuevo paradigma científico con los que lo precedieron. (Santos, 2003, p. 65-66)

lineal y progresivo, donde todos los cambios apuntan hacia una perfectibilidad. La historia, para el pensamiento occidental, tiene un gran referente en la Ilustración, a propósito de este tema Kant (1994) afirma que la historia está orientada hacia unos fines racionales *a priori*. Por esta razón el crecimiento que ella brinda a la humanidad debe ser progresivo e incesante, y la racionalidad de la que habla, esta ordenada según el pensamiento moderno que la declara como una única y excluyente forma comprender el mundo. De Sousa Santos afirma que la razón de occidente “ignora lo que no cabe en ella e impone su primacía sobre las partes, las cuales, para que no huyan de su control, deben ser homogenizadas por partes” (Santos, 2009 p 106).

2.2 Problemas que presenta el concepto occidental de historia.

El desarrollo epistemológico de la modernidad occidental presenta una serie de dificultades que no permiten un verdadero reconocimiento. En este sentido Boaventura de Sousa Santos las identifica de manera muy interesante, pues afirma que

el conocimiento-regulación es la forma de conocimiento que se construyó a lo largo de una trayectoria entre la ignorancia concebida como caos y el saber concebido orden, mientras que el conocimiento-emancipación se construyó a lo largo de una trayectoria entre la ignorancia concebida como colonialismo y el saber concebido como solidaridad (Santos 2009 p 87)

Esta ignorancia colonialista tiene como consecuencia la dificultad para reconocer al otro como un igual, y lo asume como un objeto. Así empieza a crecer el desarrollo de la modernidad occidental, y se llega a una supremacía del conocimiento-regulación, que absorbe y contagia al conocimiento-emancipación sumergiéndolo en la lógica de la ignorancia colonialista, que rechaza sistemáticamente todo lo que se escapa a su control e intenta conquistarla. De esta

manera, el concepto de historia occidental deja de lado otros relatos diferentes que se valgan de tipos de racionalidades diferentes, desperdiciando gran parte de la experiencia, es por esta razón que para realizar la interpretación de las realidades de los pueblos indígenas se hace necesario desarrollar un concepto de historia diferente que vincule todos aquellos relatos dejados de lado. Además el elemento progreso - que está conectado directamente con la concepción de historia occidental eurocéntrica- se vuelve perverso⁴⁶ y limita la construcción de la historia, pues descuida completamente el pasado y reduce el presente a un tiempo lineal y homogenizante que promueve un pensamiento y unas prácticas de orden hegemónico. Estas prácticas hegemónicas tienen en la modernidad un escenario muy importante que es el epistemológico, donde se evidencia fuertemente el colonialismo a través del conocimiento -regulación, que estableció una forma de saber y otra de ignorancia. Allí la forma del saber legitimó la ciencia moderna y devino en el fortalecimiento del capitalismo, implantando incluso por la fuerza el camino que debía seguir el resto del mundo (Santos, 2009).

Esta forma de la racionalidad que excluye e invisibiliza es llamada por Santos *razón indolente*, que presenta cuatro formas:

La razón impotente, aquella que no se ejerce porque piensa que nada puede hacer contra una necesidad concebida como exterior a ella misma; la razón arrogante, que no siente la necesidad de ejercerse porque se imagina incondicionalmente libre y, por consiguiente, libre de la necesidad de demostrar su propia libertad; la razón metonímica, que se reivindica como única forma de racionalidad y, por consiguiente, no se dedica a descubrir otros tipos de racionalidad, o si lo hace, es solo para convertirlas en materia prima; y la razón proléptica, que

⁴⁶ Es perverso pues se considera la verdad ante cualquier realidad e intenta, aun usando la fuerza, que todo lo que esté fuera de su paradigma se “enderece”, pues no hay posibilidad para lo diferente.

no tiende a pensar el futuro, porque juzga que lo sabe todo de él y lo concibe como una superación lineal, automática e infinita del presente (Santos 2009, p 101).

De estas cuatro formas descritas por el sociólogo portugués, evidenciamos principalmente las últimas dos en el contexto epistemológico de los saberes y el concepto de tiempo. La razón metonímica está guiada por una idea de totalidad que se da dentro de un orden establecido, el todo siempre será superior a cada una de las partes, y no son nada sin el todo. Las principales consecuencias que tiene esta forma son: exclusividad, pues nada hay fuera de ella, y que la visión del mundo aceptada es la de la modernidad occidental; cada parte es solamente en relación con el todo, y la inteligibilidad de las realidades será posible solo en virtud de la categoría hegemónica que la posee⁴⁷, esto hace que el conocimiento de las realidades sea parcial, pues nada tiene entidad propia sino en relación con. Se desperdicia mucho de las realidades que escapan a las dicotomías, así por ejemplo todo aquello que se encuentre fuera de la relación hombre-mujer se invisibilizará, y ser perderá completamente, porque no es posible reconocer aquello que no se quiere ver (Santos, 2009).

El concepto de tiempo dentro de la razón metonímica se convierte en un todo al cual no se le escapa nada, y tiene una sola dirección y sentido, reduciendo así la visión de historia y tiempo. De Sousa identifica esta lógica histórica temporal, y la llama monocultura del tiempo lineal (Santos, 2009) –que reproduce de manera evidente la regulación social–. Esta forma de producción de ausencias⁴⁸, que

⁴⁷ Un ejemplo de esto sería: la relación conocimiento científico y conocimiento indígena, solo es posible en la medida que tenga su contrario y este dentro del todo.

⁴⁸ “La sociología de las ausencias parte de la idea que las sociedades están constituidas por diferentes tiempos y temporalidades y de que las diferentes culturas generan diferentes reglas temporales.

describe el sociólogo portugués, puede ser superada por la ecología de las temporalidades. Para esto, se deben reconocer otras maneras de contar la historia y diferentes versiones de la misma; Pues en la monocultura del tiempo lineal se desperdicia gran parte de la experiencia cuando se defiende una visión de historia como la construida por la Ilustración y afianzada por la modernidad; donde todo conocimiento que pueda identificarse como opuesto a ese modelo debe ser rechazado y marginado. Dentro de la crítica que hace el sociólogo portugués a esta monocultura está enmarcada la última época donde el ideal de progreso ha devenido en revolución, modernización, desarrollo y globalización; este proceso genera unas lógicas que denominan realidades como avanzadas, establecidas por los países que dominan los sistemas mundiales, y excluyen todo lo que sea diferente; así mismo las instituciones, los saberes y las formas de relacionamiento y reconocimiento. La forma de no existencia que produce esta monocultura la denomina Santos *Residualización*, donde se asume un progreso y se habla de lo premoderno, lo salvaje, lo subdesarrollado.

La RED UII se presenta como una salida ante la monocultura del saber y del rigor del saber, pues revaloriza y reconoce en relatos diferentes formas de saber y tiempos no lineales, sin embargo este modo de producción de inexistencia es muy fuerte en nuestra realidad, pues es defendido por la ciencia moderna como única forma de conocimiento y verdad. En ella se unen lo epistemológico y lo estético, generando una combinación muy poderosa pero perjudicial, porque se crea un

Con esto, intenta liberar las prácticas sociales de su estado de residuo que les ha sido atribuido por el canon temporal hegemónico restituyéndoles su temporalidad específica, posibilitando de ese modo su desarrollo autónomo”. (De Sousa Santos, B., Una Epistemología del Sur. p. 118-119)

modelo que legitima y reconoce lo que es y lo que no es, convirtiéndose en forma de ignorancia o incultura (Santos, 2009).

La razón proléptica, que hace parte también de la *razón indolente* propuesta por Santos, es pieza importante de la crítica que se le hace al concepto de tiempo lineal de la modernidad occidental, pues ha hecho que la historia se deje guiar por el sentido y la dirección del progreso. Este hecho tiene fuertes implicaciones, pues el progreso no posee límites y así se concibe al futuro como un amplio abanico de posibilidades pero abstractas; se limita el papel del presente, pues es solo un momento que se da entre el pasado y el futuro. La propuesta del sociólogo portugués en esta línea, intenta contraer el futuro, con el fin de hacerlo más escaso pero concreto, y dilatar el presente, para cuidar así del futuro. Se posibilita en esta crítica de la razón proléptica, una relación verdadera entre las experiencias y las expectativas de los sujetos, la modernidad acabó con esa relación y con ello las esperanzas y posibilidades de imaginación, ahora se hace necesario cambiar ese amplio pero abstracto futuro que proponía el proyecto moderno, por un futuro lleno de posibilidades, plurales, concretas y realistas, que se construyen en el presente para cuidar del futuro (Santos, 2009).

Esta forma crítica que propone el sociólogo portugués se articula muy bien con las debilidades que un proyecto como el de la RED UII ha observado en la educación y pretende mejorar, principalmente cuando uno de los mayores sectores invisibilizados ha sido el indígena. Es por esto que el trabajo de esta organización pretende implantar primero una visión más amplia y menos totalizada de las epistemologías y de los tiempos que en ellas se gestan, y luego una conciencia del

reconocimiento y la multiculturalidad, que permita relatos más enriquecidos y menos fragmentados haciendo justicia con los relatos silenciados, y cuidando del futuro en el presente con los insumos que nos da la historia del pasado.

2.3 La visión indígena del concepto de historia.

La RED UII busca defender lo consagrado en el artículo 15 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), que afirma que “Los Pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación pública y la información pública” (p. 7). Para esto se vale de la red de universidades que la conforman, como centros académicos, con el fin de entrelazar las realidades de los Pueblos Indígenas, con el contexto cultural occidental donde se desarrollan.

Los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe contribuyen a la democratización e interculturalización de las estructuras sociales, políticas, y económicas del conjunto de las sociedades latinoamericanas y al Buen Vivir-Vivir Bien de las mismas, a través del logro de sus propios objetivos estratégicos y del desempeño de profesionales y líderes indígenas, hombres y mujeres, reconocidos por su alto nivel de formación académica y política, en las diversas instancias estatales y otros espacios de decisión y de formulación de políticas públicas (Fondo Indígena, 2010, p. 7)

Esta visión de la historia que defienden las comunidades indígenas se articula muy bien con la concepción de historia contra hegemónica que se advierte en Boaventura de Sousa Santos, que busca reinventar el pasado devolviéndole la capacidad de revelación e iluminación en el presente; esto con el fin de recordar el pasado como un acto de justicia histórica, pues se reconoce la vigencia de una injusticia pasada y además trata de resarcirla. Es necesario mirar el pasado para realizar una lucha con el presente, convirtiendo al pasado en un contenido que

motiva el día a día actual. El objetivo es que al recordar el sufrimiento pasado se genere un aprendizaje futuro y las víctimas se presenten de manera rebelde e inconforme y pongan las bases de su emancipación. Esta emancipación debe tener como consecuencia una reinvención de la historia, pues como afirma el Fondo Indígena “construir una imagen del pasado siempre es un ejercicio arbitrario. No existe historia que incluya totalmente a todos los actores y a todos los procesos, esto es porque toda historia se escribe desde un punto de vista y con objetivos específicos” (Fondo Indígena 2007, p. 7). Para la visión indígena de la historia es necesario tener en cuenta los testimonios y los relatos de las víctimas que ha dejado la racionalidad occidental y otras formas de opresión, así como todos aquellos discursos que han surgido de la experiencia de los sujetos y que son valiosos por pertenecer a una tradición propia. Esta cosmovisión de los pueblos indígenas de los andes tiene unos principios fundamentales que cimentan la epistemología de los relatos que se construyen en los pueblos que se forman en la RED UII, estos son: El principio de relacionalidad.

Este principio es el más importante para nosotros, sin él no podrían existir los demás. Este principio nos dice que todo está vinculado con todo, lo cual nos lleva a afirmar que lo más importante para nosotros no son necesariamente los seres en sí mismos sino las relaciones, los vínculos que se establecen entre ellos (Fondo Indígena, 2007, p55).

Este principio tiene una lógica diferente a la de la racionalidad occidental pues el todo no es superior a sus partes sino que hay una relación de interdependencia, además defiende la importancia de las relaciones entre las partes como valor

constitutivo. Esta lógica que se plantea en este principio corresponde de manera muy acertada a la naturaleza de la RED UII, pues su existencia se da precisamente por la posibilidad de la relacionalidad, porque su naturaleza está fundamentada en las relaciones con las universidades que la componen. Esto posibilita a la red de universidades como una zona de aprendizaje colectivo y colaborativo donde converjan diferentes actores para construir un espacio social de encuentro y resolución, donde el objetivo sea la reciprocidad y el beneficio mutuo (Santos, 2005). Así el principio de relacionalidad, en vez de ser un problema para la autonomía se convierte en una ventaja para el aprendizaje y el diálogo intercultural, el aprovechamiento de la experiencia y el reconocimiento de múltiples voces. Es por esto que la UII se define como un espacio para el diálogo de saberes (Fondo Indígena, 2010), donde la comunidad académica y los sabios y sabias indígenas, en una lógica intercultural, deben interaccionar y crear sinergias entre los conocimientos indígenas y los de tradición occidental. Para lograr este objetivo, y a diferencia de otras universidades que desarrollan programas sobre temáticas indígenas, la UII incluye en su oferta formativa, como pilar fundamental, la Cátedra Indígena Itinerante (CII). Además la dinámica de red permite que algunas de las universidades diseñen y ejecuten propuestas de postgrado con énfasis eminentemente intercultural, para responder a las necesidades y requerimientos de los pueblos y las organizaciones indígenas. Otras en cambio, se hacen partícipes realizando apoyos académicos, intercambios, tutorías entre otras actividades complementarias. Por último encontramos otras instituciones universitarias que apoyan la red a través de la firma de convenios y propiciando espacios de diálogo, pero no han entrado a participar

activamente en la red, evidenciando de manera muy coherente el principio de relacionalidad.

El segundo principio de los pueblos indígenas de los Andes es el de correspondencia.

Este principio se manifiesta en toda nuestra vida, nos dice que hay un vínculo entre el micro cosmos y el macro cosmos. Tal en lo grande y tal en lo pequeño. Lo que ocurre en el mundo de los planetas y las estrellas ocurre igual en nuestro mundo, afecta a los hombres, a los animales y plantas, a los minerales y al agua. También hay un vínculo similar con el mundo de los muertos. La correspondencia está en todo, todo arriba tiene un abajo, y los costados también son dos (Fondo Indígena, 2007, p56).

En este principio la relación entre todas las cosas se corresponde muy bien y es por esta razón que observamos en los desarrollos que tiene la RED UII, un especial cuidado por lo que se hace, pues este reconocimiento permite vincular relaciones que la racionalidad occidental invisibilizó, es así como en la construcción de sus programas y saberes se tiene en cuenta tanto los macro relatos como aquellos que son micro y que parecen no ser relevantes, pues la correspondencia e influencia que existe entre ellos permite un mayor aprovechamiento de las realidades y un cuidado del futuro como bien lo describe Santos (2009) cuando nos habla de la contracción del futuro, y además una sociedad más equilibrada en las relaciones con todos los entornos sociales, naturales, políticos, económicos etc.

El tercer principio que guía la cosmovisión de los indígenas andinos es el principio de complementariedad

Este principio nos explica más claramente los dos principios anteriores. Como ya sabemos, para nosotros los indígenas, ningún ser, ninguna acción existe por sí misma, sola en el mundo, sino

que está articulada a muchas relaciones con otros seres y otras acciones (Fondo Indígena, 2007, p56).

Este principio es de vital importancia, pues la RED UII hace una articulación para la complementariedad de los saberes, no pretende pararse en un extremo totalmente contrario y sesgado frente a la propuesta de la modernidad occidental, sino que por el contrario intenta a través de una mirada holística que le permite elaborar unos discursos amplios que no pretenden excluir, sino que al contrario buscan un enriquecimiento de la realidad de los pueblos indígenas sin desconocer lo que pasa en occidente. Esta articulación permite desarrollar diversas formas de interpretar la realidad y no quedarse con una sola desperdiciando la experiencia y la riqueza que pueden brindar las realidades que han sido negadas por los discursos hegemónicos de la modernidad occidental, como bien lo anota el sociólogo portugués, es salir de la lógica de la razón metonímica que pretende limitar y homogenizar la realidad, y posibilitar un nuevo espacio tiempo que permita identificar y valorar la riqueza inagotable del mundo actual (Santos, 2009, 108).

El último principio de la concepción de mundo de los indígenas de los Andes es el de reciprocidad.

Para que todo exista y se mueva con normalidad, existe una justicia cósmica, y ésta se debe repetir en la tierra y en los mundos. Así ocurre, los indígenas entendemos que todos debemos retribuir, dar y devolver, a la tierra, al cielo, a los hermanos animales y plantas, a las montañas y a los ríos, a nuestros hermanos, a nuestros padres, nuestros dioses, a nosotros mismos. La reciprocidad se debe practicar en todos los niveles de la vida, en los afectos, en la economía y en el trabajo, en lo religioso, ya que hasta lo divino está sujeto a este principio (Fondo Indígena, 2007, p57).

Este principio permite una complementariedad de todos los anteriores y fundamenta una de las prácticas más importantes que desarrollaremos más adelante que es la del Buen-Vivir, pues articula el ser, con el hacer y la búsqueda del equilibrio responsable con todo aquello que rodea al sujeto y que le permite relacionarse. Además en el terreno de la RED UII invita a la colaboración y levantamiento de realidades mutuas y colaborativas donde todos los sujetos interactúen y realicen aprendizajes complementarios. En realidad de los pueblos indígenas que conforman la red es evidente que solamente a través de una reciprocidad autentica se podrán visibilizar y compartir los relatos, experiencias y testimonios que permitan una emancipación social y una justicia cognitiva, para liberarse de la regulación social que producen los discursos hegemónicos (Santos, 2009)

2.4 La salida dialogada de la red al concepto de historia.

Los programas que ofrece la UII colaboran en la construcción de los relatos epistemológicos de los movimientos sociales que la componen, generando una reafirmación de las identidades propias y reconocimiento de sus valores y elementos culturales, económicos, ambientales y espirituales de sus culturas. El conocimiento que allí se genera es de carácter emancipatorio⁴⁹, pues intenta reivindicar las prácticas y saberes propios de los movimientos indígenas y visibilizar todos los modos de producción de saber que han quedado anulados por las formas

⁴⁹ Boaventura De Sousa Santos entiende la emancipación como un proceso que posibilita la identificación de realidades contra hegemónicas que incluso estuvieron presentes en la modernidad de manera inacabada, como el principio de comunidad, las ideas de solidaridad y participación, que en un paradigma emergente como el que vivimos, posibilitan la reinención. No como una expresión forma de control social dentro del modelo hegemónico dominante que controla las manifestaciones desde el concepto de revolución, sino como una manera de imaginar y posibilitar nuevos campos, frente a las formas tradicionales de opresión. La emancipación se opone a la reproducción de regulación social, y se opone en dichos contextos. Sin embargo esta emancipación, propuesta por el autor portugués, tiene como característica que no se detiene, al contrario debe estar observándose de manera reflexiva para levantarse ante nuevas formas de regulación. (Santos, 2003)

hegemónicas del conocimiento occidental que pretenden una verdad única y absoluta. La emancipación que persigue la RED UII se articula con las formas que Santos (2003) presenta en su *Crítica de la razón indolente*, donde afirma que las emancipaciones⁵⁰ deben actuar dentro del paradigma hegemónico, pero desde la visión de un paradigma emergente, pues todas las iniciativas emancipadoras que buscan combatir la regulación se encuentran en visiones marginadas. Estas formas liberadoras que se enfrentan a los discursos hegemónicos deben realizar una triple transformación, la transformación del poder en autoridad compartida; la transformación del derecho despótico en derecho democrático; y la transformación del conocimiento-regulación en conocimiento-emancipación.

La RED UII se puede reconocer como un una iniciativa que pretende luchar contra la exclusión, la discriminación que se da por la globalización neoliberal, y contra la monocultura del tiempo lineal, siendo una forma de emancipación, –en una dirección especial, la de los pueblos indígenas–, busca una nueva forma de sabiduría que sea integradora e incluyente, a lo que de Sousa llama *multitemporalidad*. La iniciativa de la RED UII, pretende tener en cuenta lo que existe en el mundo occidental, realizando un diálogo de saberes, y tiene

El objetivo de contribuir a la formación profesional de mujeres y hombres indígenas cualificados y con capacidad de liderazgo para que puedan asumir, desde una perspectiva intercultural, tareas de articulación, participación y toma de decisiones que incidan en la política, economía y organización social de sus respectivas sociedades (Fondo Indígena, 2010b, p. 2).

⁵⁰ Término que Santos considera más correcto, pues no hay una única forma de realizar resistencia ante los discursos reguladores, sino múltiples caminos que luego deben auto observarse para no quedarse como una actividad terminada por completo.

En la experiencia de la RED UII se evidencian los cinco ámbitos sociales donde se revela la pluralidad de experiencias alternativas disponibles o posibles, que propone el autor portugués para la reconstrucción contra hegemónica del concepto de historia, el primero está constituido por las experiencias de conocimientos, que hacen referencia a conflictos y diálogos posibles que se dan entre diferentes formas de conocimiento. El segundo está formado por las experiencias de desarrollo, trabajo y producción, que está dirigidas a las formas de producción y consumo alternativas al modelo capitalista. El tercero tiene en cuenta las experiencias de reconocimiento recíproco, que resalta las posibilidades de diálogo entre los sistemas dominantes y otras formas alternativas de reconocimiento. Como cuarto ámbito encontramos las experiencias de democracia en sus diferentes versiones que se practican alrededor del mundo. Y por último encontramos las experiencias de comunicación e información, que evidencian el diálogo entre los medios de comunicación globales, los medios independientes y los medios alternativos. Así, El reconocimiento es por antonomasia el centro de la propuesta salida del seno del Fondo Indígena, y la visibilidad de una nueva construcción histórica es la tarea (Fondo Indígena, 2007).

Esta visibilización de conocimiento que busca la RED UII con sus programas educativos, la podemos fundamentar desde la ecología de los reconocimientos de Boaventura Santos (2009), en la cual se procura “una nueva articulación entre el principio de igualdad y el principio de diferencia y abriendo espacio para la posibilidad de diferencias iguales” (p. 120), esta ecología es un elemento muy importante dentro del trabajo de la RED UII, pues la diversidad dentro de los pueblos indígenas hace que las formas de opresión y dominación sean variables, y es por

esta razón que desde las diversas racionalidades que componen los pueblos indígenas emergen nuevas formas de lucha.

Los programas que implementa la experiencia de la universidad en red, busca desmontar uno de los discursos más dominantes que ha inculcado la racionalidad occidental como lo es la dualidad teoría-práctica, frente a esta dualidad se construye un conocimiento integral que posee sus bases en la reivindicación de la experiencia y los saberes ancestrales. En el desarrollo del modelo de enseñanza y generación de conocimiento que propone la RED UII “se toma como punto de partida las experiencias, vivencias, símbolos, interpretaciones y distintos niveles de conceptualización que se dan alrededor de las relaciones sociales y personales, con la naturaleza, en el trabajo, espacios de socialización y en contextos de elaboración simbólica y espiritual de los conocimientos de los pueblos indígenas” (Cunningham y Nucinkis, 2010, p. 10), así se entenderá la construcción de conocimiento como una tarea colaborativa y solidaria, que rescata lo profundo de los movimientos y culturas indígenas, y que está en un continuo hacerse inacabado.

La intención de la RED UII es generar un conocimiento que transforme a los sujetos, y los haga visibilizar y participar de la realidad de los pueblos indígenas, con el fin de llegar a influir en los destinos políticos, sociales y económicos de sus comunidades, pero también, de intervenir en las dinámicas políticas nacionales en que se desarrollan sus comunidades y movimientos, es por eso que muchos de los graduados de la RED UII forman parte activa de las ONG en pro de los derechos de los pueblos indígenas o incluso son referentes para la construcción de políticas

públicas. La cosmovisión que pretende generarse es la de los pueblos indígenas y es por eso que:

a través de la [Cátedra Indígena Itinerante] (CII) se pretende llevar a las aulas de las universidades a expertos, líderes, sabios y sabias indígenas con trayectoria reconocida en sus países, quienes, aplicando una metodología participativa y enfoques interculturales respetuosos de la cosmovisión y espiritualidad indígenas, contribuyan a construir nuevos conceptos, propuestas y enfoques. Se busca generar un diálogo intercultural, el intercambio y enriquecimiento mutuos, y la incorporación de los conocimientos tradicionales de los pueblos en las diferentes áreas de formación universitaria, en otras palabras, gradualmente contribuir a la interculturalización de la educación superior. (Cunningham y Nucinkis, 2010, p. 4).



La chacana fue elegida como base para el logo de la CII por representar la Cruz del Sur, la cual es reconocida por muchas culturas indígenas como parte de su cosmovisión. En esta chacana están integrados símbolos de diferentes culturas indígenas. (Tomado de: M. Cunningham (2009). Documento de trabajo UII-GTZ. En: Cunningham M., Nucinkis N., *Buenas Prácticas Sabidurías y conocimientos indígenas en la Universidad Indígena Intercultural - La Cátedra Indígena itinerante.*

Figura 2 Chacana Logo de la CII
Tomado de Myrna Cunningham y Nicole Nucinkis, 2010 p 1

Sin embargo en la búsqueda del emerger del conocimiento indígena inisivilizado, los programas de generación de conocimiento no pretenden eliminar las formas de conocimiento occidentales, sino recuperar las formas de conocimiento alternativas.

Durante décadas, los pueblos indígenas soñaron con cómo sería contar con una universidad indígena, una universidad donde los conocimientos y saberes indígenas fuesen desarrollados y revalorizados, y donde la lógica y cosmovisión propias establecieran un debate y diálogo intercultural con el conocimiento de tradición occidental” (Fondo Indígena, 2010a, p. 3).

La propuesta de generación de conocimiento queda abierta como un escenario de diálogo donde se encuentren los diferentes saberes que hay en Latinoamérica, indígenas y no-indígenas con el fin construir un reconocimiento mutuo que permita una inclusión de las prácticas dentro de los espacios académicos, propendiendo por el buen vivir y la preservación de la naturaleza como el lugar de donde el hombre proviene y al cual constantemente necesita remitirse.

Los pueblos demandan una universidad diferente que dé respuesta a sus necesidades, con programas académicos sustentados en su propia espiritualidad y cosmovisión y que revaloricen y desarrollen los conocimientos y saberes propios desde el espacio académico, evitando que la universidad sea una más de las formas modernas de colonización (Fondo Indígena, 2010a, p. 6).

La UII, que nace como una respuesta a los pueblos indígenas de América Latina y sus necesidades, desarrolla un proceso de reconocimiento de aquellos saberes propios de las comunidades, que han sido dejados de lado por la academia tradicional en su mayoría. Los actores que en ella convergen, es decir, todos los centros educativos y universidades de diferentes naturaleza, han reconocido en los saberes interculturales una posibilidad de visibilización que permita a las comunidades indígenas afianzar sus valores y conocimientos, a través de programas académicos fortalecer las capacidades de los hombres y mujeres de los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas, para que sean parte activa y fundamental de los procesos de desarrollo al interior de los gobiernos de sus países, y colaboren a su vez la integración regional e intercultural de los pueblos.

Dentro de la experiencia de la RED UII, la construcción colectiva de saberes es pieza fundamental, pues los programas y cursos que se ofrecen dentro de la RED están fundamentados en la memoria empírica de los pueblos indígenas, el diálogo epistemológico y la generación enriquecedora de nuevos conocimientos, saberes y prácticas inmersas en la gestión local, nacional y global para el Buen Vivir-Vivir Bien.

La UII, [...] asume la construcción colectiva del paradigma de la interculturalidad a través de procesos de diálogo de conocimientos, observando los principios de consistencia, pertinencia y congruencia científica y tecnológica. Ello supone el impulso de la investigación y la publicación de obras especializadas, y diferenciadas, sobre temas de interés humano, científico y tecnológico, en el contexto del nuevo paradigma del Buen Vivir-Vivir Bien (Fondo Indígena, 2010, p.46).

Toda la producción de saberes que hacer la Red, teniendo en cuenta las diferentes comunidades y pueblos indígenas, busca el establecimiento de unas sociedades más igualitarias y dialogantes, donde los conocimientos tradicionales de las culturas indígenas no sean invisibilizados, sino que por el contrario los pueblos y comunidades nativas de América Latina, sean apoyados en la construcción de sujetos y sociedades “plurales, donde la diferencia sea reconocida como una virtud que enriquece la convivencia democrática, donde mediante el consenso se logren cambios encaminados hacia la consecución del Buen Vivir-Vivir Bien de los pueblos” (Fondo Indígena, 2010, p.8).

La educación que plantean los programas de la UII busca incorporar formas alternativas de transmisión cultural (oral, mediante expresiones artísticas o culturales, etc.) a las usadas en la academia. El reto logrado por los programas es el desarrollo de nuevas formas de evaluación, que sean interculturales y permitan evidenciar los cambios de conciencia y actitud en los/as estudiantes. Por lo general, las

universidades dejan de lado, o poco consideran, la dimensión afectiva en la formación a nivel superior. Sin embargo, al ser la integralidad de los aprendizajes uno de los principios, el trabajo con valores y actitudes constituye un logro sustancial y un reto que debe tener presente constantemente la propuesta curricular de los programas de la RED UII.

3. Revisión de los aspectos políticos de la RED UII

La RED UII en su tarea educadora propende por el reconocimiento y visibilización de las realidades de los pueblos indígenas, estos han sido víctimas de unos relatos hegemónicos que han dominado todas las instituciones, estamentos políticos y sociales, este hecho, ha redundado en una serie de prácticas opresoras que durante muchos años han legitimado una racionalidad y han dejado de lado toda clase de relatos que no corresponden a su paradigma. Sin embargo durante las últimas décadas las organizaciones internacionales y las principales instituciones de todos los países, han legislado a favor de la reivindicación y reconocimiento de estos pueblos indígenas, es por esto que sus papeles políticos y las preocupaciones de las comunidades han permitido una mayor participación en las diferentes agendas políticas. Es en este contexto donde el trabajo de la RED UII tiene un papel fundamental, pues es la encargada de formar a los líderes indígenas que estarán participando y defendiendo sus cosmovisiones frente a una realidad occidental que resiste a reconocerlos. Por eso en este apartado se analizará lo referente a los escenarios políticos donde participa la red, articulándolo con los planteamientos de

Boaventura de Sousa Santos. Para poder ver todas las influencias históricas empezaremos por una descripción al modelo del liberalismo moderno, para después analizar las dificultades que este presenta; y cuáles son las alternativas y lugares donde la RED hace presencia y genera impacto social y político.

3.1 Del liberalismo contractual moderno a la Democracia hegemónica.

El modelo democrático apoyado en el sistema liberal moderno es la base de la democracia que impregna la realidad. Este modelo posee unos vicios frente a la participación que no permiten el empoderamiento de los sujetos y limitan la inclusión de estos, en la democracia, confinando el papel del sujeto activo al de sufragante. El modelo liberal moderno se apoya sobre unos principios fundamentales que describe muy acertadamente Santos (2003), él los llama pilares que son: el de la regulación y el de la emancipación; el de la regulación tiene tres principios fundamentales, el primero es el del estado, que describe Hobbes, este principio se refiere a una relación política vertical que existe entre los ciudadanos y el Estado; el segundo es el del mercado, que según el sociólogo portugués lo encontramos en Locke y Adam Smith, y se refiere a la obligación política horizontal individualista y antagónica que se da entre los ciudadanos que participan de él ; el tercero es el de comunidad, que se fundamenta en el pensamiento social de Rousseau, y se entiende como la obligación política horizontal solidaria que se da entre los miembros de una sociedad y las asociaciones que ella emergen. El segundo pilar está integrado por las siguientes lógicas inspiradas en el pensamiento de Weber, estas son para Santos, la racionalidad estético-expresiva de las artes y la literatura, la racionalidad cognitivo-

instrumental de la ciencia y la tecnología, y la moral-práctica de de la ética y del derecho.

Santos evidencia algunas dificultades que enfrentó el proyecto moderno en sus pilares fundamentales, pues a pesar de ser una iniciativa de gran envergadura y ambiciosa está lleno de contradicciones internas y sueños no cumplidos (Santos, 2009). “El paradigma de la modernidad pretende un desarrollo armonioso y recíproco entre el pilar de la regulación y el de la emancipación, y pretende también que ese desarrollo se traduzca indefectiblemente en la completa racionalización de la vida individual y colectiva” (Santos, 2003, p. 53). Y es precisamente ese esfuerzo por armonizar la regulación y la emancipación lo que desencadena el fracaso del modelo moderno, cada uno de los pilares intenta posicionarse y así elimina cualquier posibilidad de articulación, logrando que cada vez estén más separados y que en ese esfuerzo surjan indefectiblemente los excesos enfocados en cada uno de los pilares, es por esta razón que Santos (2003, p 53) afirma que “es fácil concluir que la osadía de un propósito tan vasto [como el de la modernidad] contiene en sí la simiente de su propio fracaso: promesas incumplidas y déficits irremediables”.

Desde estos pilares y sus respectivos principios se empieza a levantar la *religión moderna*, como la llama Santos (2003), que es la ciencia, la cual legitima todos los ámbitos epistemológicos como ya lo hemos descrito anteriormente, y que también orienta los procesos jurídicos modernos. “Esta relación de cooperación y circulación de sentido entre la ciencia y el derecho, bajo la égida de la ciencia, es una de las características fundamentales de la modernidad” (Santos, 2003, p. 55). El pilar de la regulación dominó completamente al de la emancipación, no haciéndolo desaparecer, sino haciendo que su fundamento no estuviese en la emancipación

misma sino en la regulación. Es así como con el madurar del proyecto moderno, este deviene en la lógica capitalista que se apoya en el derecho para justificarse, pues este proyecto capitalista exigía un orden que solamente el derecho le podía brindar. Por esta razón el derecho moderno se institucionaliza y se convierte en un órgano regulador de la vida social de los sujetos, así el pilar de la emancipación es subsumido por el de la regulación y se da una primacía de la razón instrumental moderna, que coloniza y convierte a todas las demás racionalidades. En esa racionalidad instrumental se privilegia el uso de la técnica y la tecnología para la dominación de la naturaleza y el aprovechamiento de la misma, con el fin de poner en el centro al hombre moderno. Las promesas de dominación de la naturaleza para el beneficio de la humanidad, la de una paz perpetua fundamentada en la racionalidad y el comercio y la de una sociedad más justa y libre que fueron bandera de la modernidad, trajeron explotación excesiva y destrucción de los recursos naturales, así como emergencias nucleares y conversión del cuerpo humano en mercancía; el desarrollo de la guerra a partir de tecnologías destructivas; y el capitalismo como medio de colonialismo del norte hacia el sur.

La reducción de la emancipación moderna a la racionalidad cognitivo instrumental de la ciencia y la reducción de la regulación moderna al principio del mercado, ambas incentivadas por la conversión de la ciencia en la principal fuerza productiva, constituyen las condiciones determinantes del proceso histórico que provocaron la rendición de la emancipación ante la regulación modernas. (Santos, 2003 p. 61)

Esta realidad es la que ha tenido que enfrentar la iniciativa de la RED UII, pues el modelo de la modernidad dejó fuera cualquier relato, racionalidad o lógica que no tuviese los principios instrumentales y técnicos que proyectaba, y que además no se fundamentara en la idea de ciencia que perseguía el proyecto

moderno. Es por esto que la búsqueda política de los pueblos indígenas tiene como respuesta la iniciativa del Fondo Indígena a través de la Red. Esta iniciativa, pretende resaltar los valores de las comunidades indígenas que no fueron contemplados por la modernidad y que se anularon totalmente. El gran esfuerzo que realizan todas las entidades miembros de la Red, intenta articular todas las leyes que se han generado en materia de reconocimiento indígena y llevarlas a la educación.

Sin embargo Las promesas de la modernidad, que se sintetizaron en el capitalismo y con la ayuda de la legitimación del derecho se ha encargado de invisibilizar la tensión entre emancipación y regulación, haciendo que no se pudiera ni nombrar la emancipación. La racionalidad moderna y la ciencia se convirtieron en conocimiento regulador hegemónico y tomó para su haber el potencial de la emancipación, y así devino también en regulación. Este conocimiento regulador hegemónico trae consigo una idea de orden, también hegemónico, y transforma la solidaridad en una manera de ignorancia, y es por esta razón que se debe ordenar, colonizar (Santos, 2003). Esta forma de colonización fue propiciada por el derecho que se levantó desde la ciencia, aquel se estableció como una tarea del estado, para proteger la forma de producción hegemónica, el capitalismo. El contrato social es otra de las realidades que dio sentido al pensamiento moderno y a sus valores, aunque fue propuesto por diferentes autores y con algunos matices especiales, tuvo su naturaleza orientada hacia a la regulación de las relaciones sociales, económicas y políticas de los sujetos. Al respecto de Sousa Santos (2005) afirma que “el contrato social se basa, como todo contrato, en unos criterios de inclusión a los que, por lógica, se corresponden unos criterios de exclusión” (p 8). Se evidencia así, una vez más, como la dinámica moderna apostaba de manera contradictoria por una

inclusión/exclusión, pues aunque los principios buscaban unir y conciliar las relaciones de todo tipo, siempre se daría el caso en el que alguno, en virtud de la inclusión quedaba excluido, es más, aunque en un momento posterior tuviese la posibilidad de ser incluido lo haría dejando a otro excluido. Unos criterios de exclusión muy bien estructurados son los tres que propone Santos (2005), donde el primero estará orientado a la participación de los sujetos en el contrato social, solamente aquellos que estén fuera del *estado de naturaleza*, podrán hacer parte de la sociedad civil y del estado, pues podido ser realmente humanos; el segundo hace referencia a la ciudadanía dad por el territorio, donde solo los ciudadanos, y no los inmigrantes, minorías, etc., pueden hacer parte de dicho contrato, los demás pueden cohabitar pero no ser actores. El último criterio que propone el sociólogo portugués, hace referencia al comercio público de los intereses, donde la vida privada, doméstica, debe estar fuera del contrato pues solo los intereses públicos o comunes pueden hacer parte de este. “La idea del contrato social y sus principios reguladores constituyen el fundamento ideológico y político de la contractualidad sobre la que se asientan la sociabilidad y la política de las sociedades modernas” (Santos, 2005 p. 12), Es así el contrato social una de las banderas de la modernidad y fundamentará no solamente las relaciones de todo tipo, como ya hemos mencionado, sino también las condiciones de legitimidad y legalidad del mismo, con el apoyo del derecho moderno, construyendo un paradigma que vincula lo social, político y económico que oriente a los sujetos y les muestre el camino de la legalidad e ilegalidad, de lo que se debe saber, y lo que no. Gracias a el fortalecimiento que dejo la modernidad en el Estado, este se establece como centro y desempeña tres estrategias básicas: acumulación, confianza y legitimación o hegemonía (Santos 2006a), con estas tres,

primero, instaura la dinámica de acumulación y producción capitalista; segundo, suple las necesidades de seguridad de los ciudadanos disminuyendo las posibilidades de riesgos; y tercero, con la hegemonía, asegura la lealtad y la estabilidad de las clases, que a su vez asegura su estabilidad como Estado. La democracia así pierde su intensidad de inclusión amplia, y al dejarse gobernar por el capitalismo se convierte en regulación, se politiza la dinámica estatal y de esta manera regula la sociedad, se presenta al estado como la solución y a la sociedad como el problema. Como lo afirma Santos (2004), durante los primeros veinte años del siglo XX el papel del estado fue cambiando y de un Estado fuerte concebido desde el ideal moderno devino en un estado débil que, en virtud de asegurar las necesidades, fue entregando las responsabilidades. Este modelo de estado es lo que Santos en (2004) llamó *democracia de baja intensidad*, donde se reduce la realidad democrática a un simple conjunto de procedimientos que constituyen una *democracia participativa*, donde un reducido número de personas decidirán los destinos de las mayorías. Así los grupos minoritarios, etnias etc., –como en el contrato social que antes describíamos– son dejados a un lado y con la lógica de la invisibilización, se desperdicia todo lo que ellos son.

3.2 La propuesta contra hegemónica de la RED UII.

De otro lado, y lejos de la concepción que dejó la modernidad que devino en capitalismo, está ese reducido grupo de minorías indígenas que ha sido dejado fuera por esta misma lógica heredada del contrato social y sus exclusiones, estas etnias que se han tenido que mantener al margen, mucho tiempo de la vida política y económica hegemónica, pero que hoy con la emergencia de unas nuevas

subjetividades que se empiezan a construir se van haciendo un espacio con una propuesta, aun al margen, pero que dialoga y se hace campo. Esta forma de hacer espacio en las agendas políticas, sociales y económicas de los grandes países ha sido gracias a esfuerzos políticos que al unirse han logrado los movimientos sociales y las comunidades indígenas. Pues han comprendido que la exigencia de hoy no es la de la *democracia de baja intensidad*, donde el estado era la solución y la sociedad civil el problema, ahora es a la inversa, es la sociedad civil la que tiene la llave para solucionar el problema, que ahora es el estado. Es por eso que la RED UII en las conclusiones de su encuentro en Quito (2009) afirma que se deben establecer redes y sub redes que fortalezcan los vínculos entre las organizaciones indígenas para asegurar que el trabajo de los programas de la Red estén orientados a las necesidades que presentan las comunidades. Establecer alianzas con los tratados de la CAN, MERCOSUR, UNASUR, con el fin de lograr mayor legitimidad de los programas y sostenibilidad de los procesos.

Todos estos esfuerzos que la red aúna y desarrolla se articulan de gran manera con lo que Santos (2004) llama la democracia de alta intensidad que busca empoderar a la ciudadanía y volver sobre los principios de solidaridad, multiculturalidad y principalmente emancipación social. La democracia participativa se antoja poco democrática y se vuelve excluyente, por esta razón muchos de estos colectivos indígenas que hacen parte del grupo de invisibilizados, como consecuencia de la herencia de la modernidad que devino en capitalismo, proponen formas de gobierno alternas en pequeñas comunidades más participativas y justas, donde el desarrollo político permite el surgimiento de nuevas subjetividades y una afirmación del pasado que constituye las identidades colectivas. Estas formas de

expresión que se dan como consecuencia de prácticas contra hegemónicas, tienen una consonancia con el *cosmopolitismo* y *la herencia común de la humanidad* que propone Santos (1999b) estas dos son formas de globalización⁵¹ contra hegemónica, que realizan una lectura diferente de las realidades y desarrollan estrategias con el fin de contra restar las formas de exclusión que se dan en la globalización hegemónica. *El cosmopolitismo* hace referencia a un grupo de prácticas de resistencia que luchan contra la desigualdad, la inclusión subordinada que provocan las relaciones de poder imperante. El objeto, es potenciar las dinámicas de emancipación a través de uniones translocales y globales. De igual forma, *la herencia común de la humanidad*, fundamentada en el principio del bien común universal, busca fortalecer las luchas mundiales por mejorar la supervivencia de los seres humanos. Estas luchas van más allá de las fronteras nacionales y se presentan como esfuerzos, a través de la legislación internacional, democratizar y proteger los intereses de la humanidad. Estas formas de globalización son llamadas globalización desde abajo. De otro lado están las dos formas de globalización hegemónica o desde arriba, la primera es el proceso mediante el cual un determinado evento local es deslocalizado y entra a hacer parte de otras culturas, trascendiendo fronteras. Estos se mueven desde los países dominantes culturalmente, hacia los países periféricos; se convierte una práctica local en un fenómeno universal, que Santos (1999b) llama localismo globalizado. El otro se produce por el impacto que en un ámbito local provocan los localismos globalizados,

⁵¹ Se entiende la globalización como “un proceso a través del cual una determinada condición o entidad local amplía su ámbito a todo globo y, al hacerlo, adquiere la capacidad de designar como locales las condiciones o entidades rivales. Una vez que un proceso de globalización es identificado, su significado y explicación plenos no pueden ser obtenidos sin considerar procesos adyacentes de relocalización que ocurren en conjunción y entrelazados con él.” (Santos, 1999, p 56).

de esta manera, los países que se permean por este proceso, deben cambiar sus estructuras económicas, políticas y sociales, por las dinámicas que se imponen externamente, este lo llama globalismo localizado. Los globalismo descritos anteriormente buscan desencadenar procesos de universalización, uniformidad y acoplamiento occidental que llevan al desperdicio de las experiencias.

El cosmopolitismo y la herencia común de la humanidad, asumen el rol de resistencia frente a un modelo neoliberal reinante, son procesos de globalización que plantean unas lógicas y valores diferentes a los de la dominante. Sin embargo las formas contra hegemónicas presentan dificultades, pues los medios de comunicación invisibilizan dicha formas de resistencias, y las ciencias sociales occidentales las presentan como saberes inferiores. Todo esto es importante en el contexto de la universidad, porque esta puede ser reproductora de dinámicas y procesos hegemónicos o también puede ser generadora de globalización contra hegemónica.

Es por lo anteriormente expuesto que la labor política de la RED UII es tan

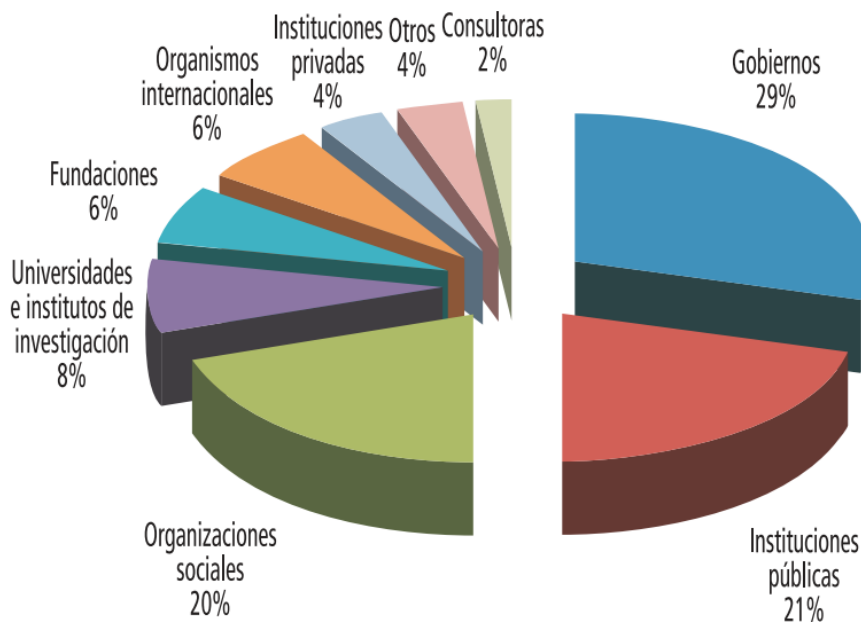


Figura 3 Lugar de Trabajo, post – UII
 Estudio de seguimiento a graduados, UII-GTZ, Ago. 2010
 Tomado de Myrna Cunningham y Nicole Nucinkis, 2010 p 6.

importante, pues la labor política y de reconocimiento que en los pueblos indígenas está generando, permite un empoderamiento de los derechos y lógicas propias, donde se aproveche la experiencia que durante mucho tiempo dejó de lado la lógica de la modernidad, recuperando las memorias históricas, relatos y vivencias que fueron calladas e invisibilizadas por un largo periodo. El surgimiento de una red como la UII permite desarrollos de *cosmopolitismo* y *herencia común de la humanidad*, que de la mano de los cambios políticos que se han dado en esta última época, tiene como resultado subjetividades contestatarias que entran dentro de la lógica de lo contra hegemónico, pero que no se limitan simplemente a la protesta y oposición, sino que intentan aportar desde sus realidades haciendo posible cambios en diferentes esferas. Un ejemplo de ello es que el 29% de sus graduados están trabajando en Gobiernos, otro 21% en instituciones de carácter público; el 20% en organizaciones sociales; y el restante 30% se encuentra distribuido entre universidades, fundaciones, ONG, entre otros, como se ve en la figura número 3.

La necesidad que han experimentado los diferentes movimientos indígenas de América latina, ha permitido una educación política de los líderes de esas comunidades para que sean partícipes de las realidades que los envuelven es por eso que en las reuniones de los integrantes de la RED, siempre se afirmó que

Las organizaciones indígenas reconocen que para mejorar su participación en el Estado, la economía y la sociedad necesitan personas con buena formación profesional, pues carecen de especialistas cualificados con suficiente capacidad de liderazgo, que puedan asumir el trabajo político y, sobre todo, crear una articulación eficiente entre Estado y sociedad (Myrna Cunningham y Nicole Nucinkis, 2010 p 6).

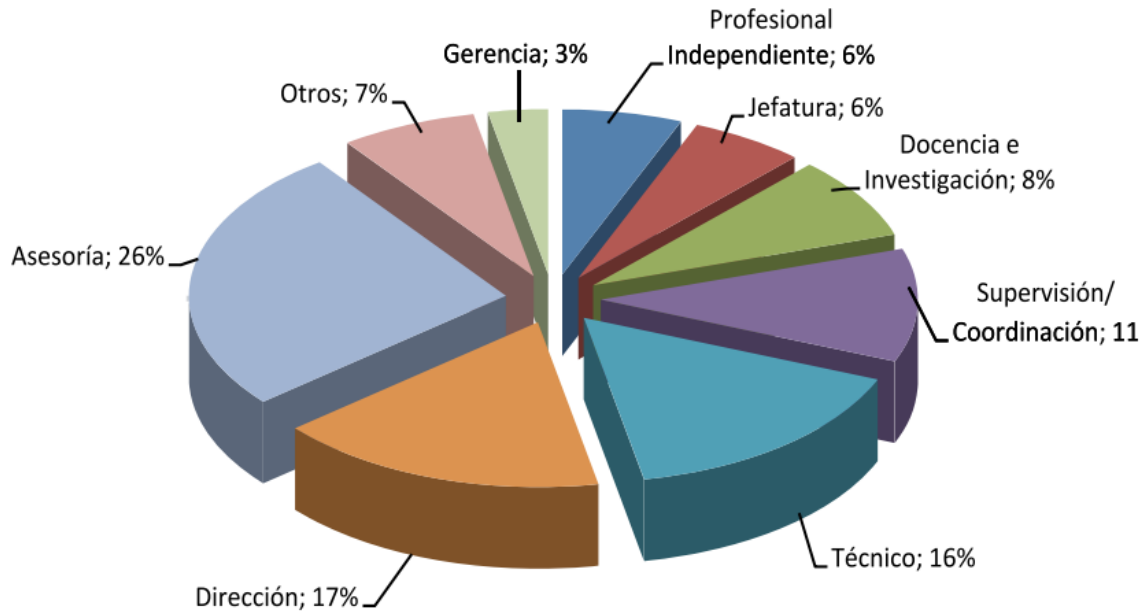


Figura 4 Cargo desempeñado, post – UII
 Estudio de seguimiento a graduados, UII-GTZ, Ago. 2010
 Tomado de Myrna Cunningham y Nicole Nucinkis, 2010 p 6.

Este proceso de cualificación se ha ido dando gracias a los esfuerzos de los diferentes órganos que participan de la RED y que han logrado graduar un número importante de integrantes de las comunidades indígenas, que ahora forman parte de instituciones que colaboran en la dirección de los destinos de sus países, y que allí ocupan cargos desde los que lideran procesos contra hegemónicos. Prueba de ello es el siguiente gráfico que nos evidencia como un gran porcentaje de los egresados está muy bien posicionado con el fin de articular el pensamiento de las comunidades indígenas con los diferentes contextos en los que se mueve la dinámica económica, política y social de sus países.

Este liderazgo que han desempeñado los egresados de los programas de RED UII muestra como la intención de generar una educación de los pueblos indígenas y para sus necesidades ha motivado el surgimiento de *subjetividades rebeldes* que luchan por la disminución de la segregación social, la solidaridad y el empoderamiento de los valores propios; Este término, traído desde Santos (2003), muestra como las acciones conformistas, en las que estaban la mayoría de pueblos indígenas por la invisibilización, ha devenido en una nueva actitud rebelde, que se presenta como inconforme y como capaz de indignación.

“El reconocimiento de la diferencia cultural, de la identidad colectiva, de la autonomía o autodeterminación da origen a nuevas formas de lucha” (Santos, 2009 p 121). Esa lucha de la RED UII tiene unas características propias como son la búsqueda de la emancipación y el no conformarse con la realidad hegemónica que gobierna, debe generar rupturas en aquellas subjetividades que se han quedado resignadas y no tienen un compromiso ético; este compromiso vislumbra una esperanza en el futuro, pero no generando demasiadas expectativas como lo hizo el proyecto moderno, sino una esperanza que

Reside antes en la posibilidad de crear campos de experimentación social donde sea posible resistir localmente a las evidencias de la inevitabilidad, promoviendo con éxito alternativas que parecen utópicas en todos los tiempos y lugares excepto en aquellos donde efectivamente se dieron. Es este el realismo utópico que preside las iniciativas de los grupos oprimidos que, en un mundo donde parece haber desaparecido la alternativa, van construyendo, un poco por todas partes, alternativas locales que vuelvan posible una vida digna y decente (Santos, 2003, p 39).

Este proceso de *realismo utópico*, que propone Santos es una de las apuestas que se observa en el desarrollo e los programas de la RED, y que se debe completar con el proceso de la traducción, a través del cual se hacen inteligibles las realidades

que utópicamente han sido posibles en algunos lugares. Así se vuelve sobre la noción de *cosmopolitismo*, pues esto solo se da con el establecimiento de redes translocales entre alternativas locales construyendo globalización contra hegemónica. Desde el cosmopolitismo emerge una realidad que son los derechos humanos, los cuales son parte fundamental de la política de la UII, pues solo en la medida en que se re signifique la dinámica de estos, se pueden construir gobiernos realmente democráticos y no meramente tecnocráticos.

Otra de las cuestiones respecto del análisis político son los derechos humanos, pues han sido una forma de exclusión, pues como lo dice Santos (1998) se han convertido en una forma de regulación y con la visión de un mundo globalizado se caído en el mismo vicio que analizábamos sobre el concepto de racionalidad universal, pues al pensar los derechos como unas reglas absolutas con validez universal, se olvida las diversas formas que hay de aplicar los derechos en diferentes conceptos. Sumado a esto también, se han convertido los derechos humanos, en una forma de protección de los intereses económicos, políticos y sociales de las potencias más influyentes del mundo, mostrando como la regulación ha obrado desde los derechos, que se pretenden emancipadores, pero se vuelven un sistema de normas excluyente.

Esta dinámica de invisibilización política y de reconocimiento, ha sido importante para el trabajo de la RED UII, pues dentro del trabajo que esta realiza se busca un diálogo transcultural que permita la constitución de principios compartidos pero que no se pretendan universales, para que esto se realice de una manera

acertada es necesaria la tarea de la hermenéutica diatópica⁵² que propone Santos (2009), porque de lo contrario muchos principios pueden resultar como incomprensibles e inconmensurables y se cae de nuevo en los localismos globalizados. Esta hermenéutica pretende que cada cultura se reconozca incompleta y así no pretenda universalizar sus principios, sino más bien un diálogo diatópico que incluya los diferentes *topos* culturales. Esta dinámica de incompletud es una de las características más importantes que posee la RED y que se articulan muy bien con el proyecto de Santos (1999a, 2003, 2004, 2005, 2009,) que busca una epistemología desde el sur, pues la Ull se constituye a partir de una red deslocalizada, pues no pertenece a un solo país sino que es una iniciativa transnacional, que busca dar herramientas a los pueblos indígenas de cada uno de los países que forman la red, y el mismo esfuerzo de integrar más instituciones permite reconocer que no se cree universal, sino que busca un diálogo intercultural diatópico y transnacional, a la manera del *cosmopolitismo*.

⁵² “La hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y; por lo tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y la confrontación con otras culturas. Admitir la relatividad de las culturas no implica adoptar sin más el relativismo como actitud filosófica. Implica, sí, concebir el universalismo como una particularidad occidental cuya supremacía como idea no reside en sí misma, sino más bien en la supremacía de los intereses que la sustentan. La crítica del universalismo se sigue de la crítica de la posibilidad de la teoría general. La hermenéutica diatópica presupone, por el contrario, lo que designo como universalismo negativo, la idea de la imposibilidad de completud cultural”. (Santos 2009 p 139)

4. Propuesta pedagógica de la RED UII

En el presente apartado se expondrán los principios pedagógicos que dan sentido al quehacer de la RED UII, y se articularán con los planteamientos de Boaventura De Sousa Santos con el fin de evidenciar la pertinencia y la importancia de la iniciativa emprendida por el fondo indígena, con el fin de re- construir y re- valorar los relatos que han sido relegados durante mucho tiempo por la hegemonía occidental. En esta propuesta, la Cátedra Indígena Itinerante, es una estrategia fundamental para recuperar, reflexionar y valorar, desde la academia, las cosmovisiones y relatos de los diferentes movimientos indígenas. Por último una breve descripción de los programas que la red ofrece con la finalidad de enriquecer a sus egresados como verdaderos sujetos cosmopolitas.

4.1 La Cátedra Indígena Itinerante.

Es precisamente la Cátedra Indígena Itinerante – CII, la característica principal de la UII, pues es el aspecto más original que poseen, hay otras universidades indígenas que forman a los pueblos, pero no tienen este componente. La CII es un eje transversal que atraviesa cada uno de los programas de la universidad y busca afianzar en cada uno de sus estudiantes las características que hacen tan particulares a los pueblos indígenas, “La CII está dirigida a ofrecer información, análisis, aportes conceptuales y metodológicos sobre los conocimientos, espiritualidad, cosmovisión, derechos y procesos de lucha de los pueblos indígenas” (Cunningham y Nucinkis, 2010 p 3). Es importante que cada uno de los egresados de UII sepa el sentido y la búsqueda que los pueblos han llevado en sus prácticas y saberes. Esta exploración, que hace la CII, se hace a través de los conceptos que se han construido en las comunidades por los sabios que son los encargados de

salvaguardar, los pilares que forman cada una de las prácticas y saberes indígenas que se han conseguido. “la propuesta de la CII ofrece, un soporte conceptual y político integral a cada postgrado desde la perspectiva y el pensar de los pueblos indígenas y sus actores” (Cunningham y Nucinkis, 2010 p 7). Además es importante resaltar que la CII busca, no solo ser una estrategia de información y conocimiento, sino que busca transformar las prácticas de los egresados y hacer que estos se apropien de las luchas y discusiones que las agendas de los movimientos y pueblos indígenas han realizado con el fin de resaltar y defender sus derechos.

Con la CII se pretende que los/as estudiantes tengan la oportunidad de interactuar e intercambiar, en un diálogo intercultural e intergeneracional - con estos reconocidos líderes, personas con las cuales ellos se pueden identificar mejor y así generar una valoración más profunda de su identidad, su historia, algunos fines compartidos y sus potencialidades. (Cunningham y Nucinkis, 2010 p 4).

el objetivo de la CII es entonces que los estudiantes conozcan mejor lo propio de los pueblos indígenas, sus cosmovisiones, espiritualidad, derechos y procesos, con el fin de fortalecer la identidad y establecer un dialogo intercultural (Cunningham y Nucinkis, 2010), porque además se busca que se integren conocimientos y prácticas que provengan de otros ámbitos que han sido excluidos de la realidad de lo académico, por ser considerados no científicos, y no poseer en su estructura un rigor metodológico (Cunningham y Nucinkis, 2010), dando cabida a la invisibilización, a las monoculturas del saber y del rigor (Santos, 2009).

4.2 Principios pedagógicos.

Los principios pedagógicos en los que está fundamentada la propuesta de la RED UII y la CII, están orientados por la búsqueda de la integralidad de los sujetos, es por esto que áreas del conocimiento humano que han sido catalogadas como poco importantes, como el caso del arte, son fundamentales en la búsqueda de la vinculación de todos los aspectos del hombre, pues en ella confluyen las representaciones de lo conceptual, lo político y la social. La apuesta metodológica está orientada al reconocimiento, la construcción colectiva de saberes y la búsqueda continua del establecimiento de los derechos de los pueblos indígenas, sin dejar de lado la construcción de una ciudadanía intercultural que defienda la construcción de sociedades incluyentes y estados plurinacionales (Cunningham y Nucinkis, 2010).

A continuación se presentarán los principios que dan fundamento a la RED UII y la CII, que se articulan uno con otro y se presentan como un ejercicio de traducción, que para Santos (2009) se encuentra en el plano de lo intelectual, lo político y lo emocional, y surge del reconocimiento de la incompletud de los saberes y la búsqueda de una inteligibilidad de estos últimos. El ejercicio de la traducción se hace sobre la base de zonas de contacto que “son campos sociales donde diferentes mundos de vida normativos, prácticas y conocimientos se encuentran, chocan e interactúan” (Santos, 2009 p 144). Las zonas de contacto permiten la inteligibilidad, que mediante esta dinámica lugares de contacto, se puedan ir dialogando y estableciendo fronteras entre las prácticas y los saberes que posee cada cultura. Estos principios son:

Construcción colectiva del conocimiento: Para este aspecto se inicia desde las experiencias, vivencias, símbolos, interpretaciones y distintos niveles de conceptualización que se dan alrededor de las relaciones sociales y personales, con la naturaleza, en el trabajo, espacios de socialización y en contextos de elaboración simbólica y espiritual de los conocimientos de los pueblos indígenas (Cunningham y Nucinkis, 2010). Esta construcción que posibilita la RED, es , posible gracias la ecología de saberes que en ella emerge, “En la ecología de saberes , los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por lo tanto, también lo hacen las ignorancias”(Santos, 2009 p 185), este ejercicio permite ver que aquello que se ignora, no es un punto de partida y el saber un punto de llegada, sino que son lugares que se recorren y que se entrecruzan, la tarea es conocer sin olvidar lo de uno mismo, dejando claro que todo conocimiento posee unos límites internos y otros externos, y que es necesario conocer el contexto donde los saberes han sido concebidos y donde serán aplicados, esto con el fin de reconocer que ningún conocimiento puede dar explicaciones de orden universal, y por eso incompletos de diferente modo.

Interculturalidad: Para que esta interculturalidad sea posible se establecen espacios multiculturales, estos están dados por las zonas de contacto mencionadas, que permiten un espacio no solo de aceptación, sino también un espacio de lucha, choque e interacción. Para realizar una verdadera traducción se debe tener presente que todas las prácticas tienen diferentes temporalidades y que el objetivo es, tanto cuanto sea posible, convertir en contemporaneidad la simultaneidad que la zona de contacto proporciona. Esto no significa que la contemporaneidad anule la historia”

(Santos 2009 p 147), si esto no se logra las relaciones de poder convertirán las zonas de contacto en lugares completamente desiguales y en vez de posibilitar la interculturalidad, serán lugares hegemónicos e invisibilizarán algunas prácticas. El trabajo de la traducción no es fácil y por eso debe ser constantemente observado y reflexionado. “se va más allá del reconocimiento de la diversidad cultural de los estudiantes y se promueve el análisis de los procesos y conflictos políticos, económicos, espirituales, ambientales y sociales existentes, a través de los cuales las culturas que conviven en determinado espacio (institucional, territorio, país, comunidad) adoptan ciertas normas, políticas públicas y nuevos modelos organizativos” (Cunningham y Nucinkis, 2010 p 11).

Mediación pedagógica: la tarea del mediador pedagógico es en el contexto de la teoría de Santos quien traduce, que debe ser un intelectual, “se trata de intelectuales fuertemente enraizados en las prácticas y saberes que representan, teniendo de ellos una comprensión profunda y crítica”(Santos, 2009, p 148), estos maestro traductores serán caracterizados por su alto sentido de incompletud, es decir, que perteneciendo a una cultura determinada serán capaces de realizar deliberaciones y asumir que sus prácticas y saberes poseen límites y que su principal tarea, además de la traducción, es la construcción de prácticas que enriquezcan una globalización contra hegemónica. Los maestros que al interior de la RED UII emergen, y especialmente en la CII como núcleo pedagógico, son sujetos que tengan sendas capacidades de indagación, reflexión y crítica, con el fin de permitir espacios de diálogo multicultural, reconociendo al importancia de las prácticas de los pueblos indígenas, pero también facilitando espacios de encuentro, zonas de

encuentro común de los diferentes saberes y prácticas pedagógicas. Para estos ejercicios la CII se vale de herramientas como la conversación, la autobiografía y los textos paralelos (Cunningham y Nucinkis, 2010). Así los formadores de la RED UII, que a través de procesos de cosmopolitismo buscan visibilizar y construir relatos desde sus culturas para contrarrestar los efectos de una realidad hegemónica que ha invisibilizado muchos de su saberes y prácticas.

Enfoque de derechos: “se abordan los principios comunes que definen a los sistemas y ordenamientos jurídicos indígenas en aplicación, y los contenidos desarrollados se fundamentan en, o se vinculan con, los instrumentos y documentos internacionales y nacionales referentes a los derechos de los pueblos indígenas y la jurisprudencia de tribunales actualmente existentes” (Cunningham y Nucinkis, 2010 p 11). En este sentido en la RED UII “se realizan cursos y eventos académicos de reflexión con el objetivo de promover la integración sistemática de instrumentos jurídicos que protegen, reconocen y promueven los derechos de los Pueblos Indígenas en el contexto de la legislación nacional de cada país de la región”(Fondo Indígena, 2010, p 29). Se fomenta el análisis de las contradicciones y confluencias entre los sistemas jurídicos indígenas y los principios que definen la constitucionalidad de los estados de derecho latinoamericanos. El reconocimiento de las diferentes formas de derecho hace que los pueblos emprendan un esfuerzo contra hegemónico jurídico, que busca un diálogo⁵³ que permita reinventar una teoría del derecho, que posea una tolerancia discursiva, que prefiera los

⁵³ entendiendo diálogo no como una forma de hacer coincidir los discursos jurídicos, sino como un espacio de encuentro de las debilidades de lo hegemónico, e identificación de zonas de contacto que permitan un reconocimiento de la incompletud .

conocimientos suprimidos y que sea capaz de incorporar conocimientos alternativos, vinculando las diferentes culturas y relacionando todo aquello que parecía inconmensurable antes del ejercicio de la hermenéutica diatópica.

Enfoque de género y de relaciones intergeneracionales: el fundamento de las culturas indígenas está puesto sobre la figura de la mujer, es por eso que dentro de los procesos de dichas culturas, el rol femenino es muy importante, sin embargo en la sociedad occidental se ha estigmatizado la figura de la mujer especialmente en lo que tiene que ver con lo sexual, político religioso y laboral. Este enfoque pretende realzar la construcción de una ciudadanía intercultural y dialogo de saberes. Esto se complementa con la inserción de los relatos de los antepasados y los sabios mayores, pues solo a través de la recuperación de los saberes y enseñanza de estos a los más jóvenes, se pueden completar los procesos de reconocimiento y revalorización de la identidad indígena. (Cunningham y Nucinkis, 2010). Este reconocimiento es del que habla Santos (2009), donde se lucha contra los presupuestos que ha dejado el eurocentrismo en lo relativo a la clasificación social, pues el papel de la mujer ha sido relegado de la agenda política, laboral y sexual, y también los saberes ancestrales han perdido legitimidad, en este caso pedagógica. por eso la RED UII reconoce dentro de la dinámica y principios de su CII, los valiosos aportes que la mujer hace a la constitución de las culturas indígenas, y los sabios mayores y los saberes ancestrales tienen en la enseñanza de los más jóvenes.

Estos fundamentos o pilares de la universidad y de la CII, coinciden de manera muy articulada con la naturaleza de la institución, pues el hecho de ser una universidad concebida en red permite un mejor aprovechamiento de las

metodologías. La organización en red permite que se estandaricen mejor los currículos con el fin de garantizar una oferta educativa concreta, pero sin olvidar que cada programa responde a unas dinámicas particulares, tanto del conocimiento como de la región. Al respecto Santos (2006b) afirma que “La red busca (...) fortalecer la universidad en su conjunto al crear más polivalencia y descentralización” (p. 82), pues el aparataje de la RED UII existe en tanto que los centros de apoyo la constituyen, siendo importante la parte por sí misma y no solo por la constitución de un todo. La RED UII no se pensó como una universidad nueva que se estableciera como un esfuerzo nuevo, sino que aprovecho los existentes, y creo una red virtual de trabajo, donde cada centro da lo mejor que posee, posibilitando la excelencia y mejorando los procesos de enseñanza. La visión con la que se estableció la RED UII está orientada a la formación de profesionales indígenas que estén en la capacidad de liderar y asumir tareas de política, economía y organización social desde una visión intercultural, con el objetivo de colaborar en la construcción de espacios incluyentes (Cunningham y Nucinkis, 2010), es por esto que se puede articular con lo que en (2006b) Santos llama la *globalización solidaria*, que debe partir desde la cooperación y la solidaridad, abarcando lo nacional y también lo transnacional, vinculando con los esfuerzos locales a las universidades extranjeras, haciendo un uso contra hegemónico de la globalización y sus posibilidades. En este sentido la RED UII, hace un uso contra hegemónico de los recursos que brindan los centros educativos que la conforman, y forma sujetos, que se articulan con la noción de Santos (2009) *cosmopolitas*, que son capaces de ser ciudadanos que reconocen lo propio y saben actuar frente a las dinámicas de la globalización como traductores, esto es, reconocen toda la riqueza de los saberes y prácticas propias, y además dan

valor a lo que no les es propio sabiendo que no se puede construir un solo saber universal que dé respuesta a todos los contextos, y que en la construcción de saberes y prácticas se debe tener presente el contexto en el que se presentan y la realidad a la cual se van a aplicar. Para visualizar mejor como se logra este objetivo debemos retomar lo que propone la CII, que posee unos contenidos específicos en cada programa, y a la vez otros que estén vinculados con los específicos del área. Además se procura que los docentes que enseñan en la CII, roten según su especialidad, por los diferentes países que forman la red, con el objetivo de enriquecer el diálogo y la interculturalidad. La CII tiene una estructura metodológica determinada, está formada por unas fases presenciales y otras mediante el uso de una plataforma virtual; en el momento presencial se realiza un trabajo de cuatro semanas intensivas, donde además de los contenidos se hace una capacitación del uso de la plataforma virtual. Los módulos temáticos que forman la CII son cinco: el primero, está orientado al estudio de los conocimientos y la espiritualidad de los pueblos indígenas, que pone especial énfasis en el conocimiento, recuperación y socialización de las filosofías indígenas ancestrales, que permite una identificación de raíces comunes entre los pueblos indígenas; el segundo, se desarrolla en la dinámica de la relación de los pueblos indígenas con el estado, donde a los estudiantes de la CII, se les resalta la importancia de la reivindicación de los derechos colectivos de los pueblos indígenas y se evidencian las instancias jurídicas internacionales y nacionales que existen para la defensa de dichos derechos; el tercero, está orientado al conocimiento de los derechos y la legislación que los pueblos indígenas defienden en su interior, lo cual permite un diálogo entre los diferentes pueblos y un conocimiento mutuo de las realidades de los mismos; el

cuarto, hace referencia a la geopolítica y las relaciones de poder, que colabora en el reconocimiento de los mecanismos hegemónicos que invisibilizan muchas de las prácticas y los saberes de los pueblos indígenas y como se deben valorar y reconocer frente a estas dificultades, la identidad individual y colectiva de los pueblos, basada en los elementos culturales, económicos, ambientales y espirituales de sus cultura; el quinto y último, que está orientado a reconocer la importancia de los aportes de los pueblos indígenas en la construcción de las sociedades interculturales, a partir de una ampliación del panorama epistemológico, pedagógico y político, se generan espacios de discusión que propendan por la construcción de ciudadanos multiculturales y que se propongan una tarea contra hegemónica. Esto evidencia que el impacto que ha causado y que causará la RED UII, especialmente con el elemento original de la CII, es generar una ampliación de la cosmovisión, pues el enfoque educativo que tiene la UII, no es academicista, sino que busca construir un saber fundamentado en las diferentes vivencias, luchas e historias, cuya meta última es la de generar un proceso de reflexión que “descolonice los conocimientos universitarios y académicos, mediante la incorporación de enfoques de espiritualidad, ciudadanía, género e interculturalidad” (Cunningham y Nucinkis, 2010 p 5), con el fin de generar conciencias contra hegemónicas a la manera de la globalización cosmopolita, que genere coaliciones y asociaciones entre grupos oprimidos, para contrarrestar de manera local como afirma Santos, (1999b), los efectos globales de las formas hegemónicas de la globalización, y que puedan aprender desde el sur, es decir, partiendo de los relatos propios de cada cultura, pero compartiendo los *topoi* – zonas de encuentro-, donde se pueda realizar la tarea de la traducción.(Santos, 2009).

La novedad que permite que todo estos procesos enunciados se lleven a cabo tiene que ver, además de su naturaleza orientada a los pueblos indígenas, una raíz en su metodología, como ya se describió el hecho de estar concebida en forma de red virtual la hace diferente y multicultural, pero esto le exige una deslocalización de los salones tradicionales, y es así como su modalidad es semi-presencial, facilita a las personas que realizan otras actividades poder estudiar y no dejar sus labores, pues muchos de los cursos universitarios de posgrado de la oferta tradicional lo exigen. Otra característica de su metodología es la planificación y evaluación que dentro de sus cursos se realiza, pues es participativa, incluyendo y haciendo que todos los actores aporten, esto incluye instituciones, docentes, egresados y movimientos indígenas.

Santos (2006b) propone una serie de elementos que debe tener una universidad que trabaja por desarrollar espacios contra hegemónicos y recuperar la legitimidad, allí encontramos que será fundamental: el acceso, la extensión, la investigación-acción y la ecología de saberes; así como la reinención de la universidad. Esta forma de dar un giro a la universidad que tiene Santos se articula muy bien con lo que realiza la RED UII, pues en el ámbito del acceso se presenta como una alternativa que atiende los intereses de los pueblos indígenas que fueron dejados de lado por la universidad tradicional. También el hecho de concebirse como una red virtual brinda la posibilidad de más acceso y cobertura, llegando a algunos lugares donde otras instituciones lo pueden hacer por problemas de infraestructura, y permitiendo que se alternen los estudios con otras labores, gracias a su modalidad semi-presencial. Rompe así la RED UII con el paradigma de que la universidad es un espacio privilegiado y poco democratizado. De igual modo en lo relativo a la

extensión, que implica una participación de la universidad en la construcción de cohesión social, la RED una visión coherente con este principio, pues sus labores son alternativas a lo que se conoce como el capitalismo global, y frente a eso propone una inclusión de la sociedad en la universidad, luchando en favor de la democratización, la defensa de la diversidad cultural y la naturaleza. La investigación acción se entiende como “la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación involucrando a las comunidades y a las organizaciones sociales populares, en la medida que los problemas cuya solución puede beneficiar los resultados de la investigación” (Santos, 2006b p 67). La RED UII desarrolla sus investigaciones con este referente conceptual, pues todos los esfuerzos que se desarrollan en esta línea de trabajo están encaminados, al fortalecimiento de la realidad de las comunidades que en ella se hacen presentes. Este es quizá uno de los elementos más importantes en la metodología de la UII, pues el diseño, ejecución y la evaluación de sus programas, involucra de manera fundamental a los participantes cada instancia de la RED. Otra característica que se presenta en esta forma de investigación es la visión general sobre la realidad, pues el propósito no es otro que el de comprender un problema en toda su dimensión y además tomar una postura de orden teórico que permita interpretar lo que ocurre con el fenómeno y todos aquellos que interactúan con él, permitiendo reconocer que todo lo que se considere en la investigación pertenece al terreno del actuar, y que ese actuar, tiene una característica particular, es relativo a lo humano (Elliot, 1994). El trabajo que realiza la UII, los intereses sociales son muy importantes y tienen una relación estrecha con los investigativos, toda producción de conocimiento se da de manera acertada solamente en cuanto que responde a las necesidades de los que no

podrían acceder a estos saberes de otra manera, entiéndase grupos marginados por la dinámica de la exclusión capitalista, donde la injusticia social deviene en injusticia cognitiva (Santos, 2006b). Esta metodología de desarrollo investigativo y producción epistemológica da espacio y posibilita lo que Santos (2006b) llama ecologías del saber, que “Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.)” (p 68). La RED UII propende, a través de sus programas y sus egresados, un dialogo constante entre los conocimientos que se producen, tanto en el contexto de los pueblos indígenas, pero también en la realidad hegemónica occidental, pues todos los actores que en ella convergen, pertenecen a diversos contextos y comunidades, y sus labores se desarrollan entre la academia, los movimientos y las organizaciones políticas; todo esto favorece el desarrollo de subjetividades cosmopolitas que busquen la reinención de la sociedad, la reinención de la epistemología, la reinención política, desde la reinención de la universidad que propone la RED UII desde una mirada de las epistemologías del sur.

4.3 Propuesta Educativa

Para completar toda esta propuesta a continuación presentaré los programas de la universidad a través de los cuales se posibilitan todos los procesos que atraviesan lo epistemológico, lo político y lo pedagógico tal y como se ha evidenciado hasta aquí.

Los programas de la RED UII están organizados por sub redes temáticas, estas organizan y dirigen cada uno de estos hacia unas determinadas subredes de universidades de la siguiente manera:

ÁREA	EIB	SALUD INTERCULTURAL	DERECHOS INDÍGENAS	DERECHOS, GOBERNABILIDAD, POLÍTICAS PÚBLICAS Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL	DESARROLLO CON IDENTIDAD	REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA	OTROS TEMAS
CENTRO							
CENTRO COORDINADOR	UMSS Bolivia	URACCAN Nicaragua	UFRO Chile	UNED-CICA Costa Rica U. CARLOS III España	FONDO INDÍGENA	UNMSM Perú CIESAS México	UNAD Colombia
CENTROS ASOCIADOS	URL Guatemala	UFRO Chile	CIESAS México	UASB Bolivia	UAW Ecuador	U. CAUCA Colombia	UNIVERSIDAD CENTRAL Colombia
	UNMSM Perú	U. DE LA HABANA Cuba	URACCAN Nicaragua	UPEACE Costa Rica	UAIIN, Colombia	UAIIN Colombia	OEA
	URACCAN Nicaragua	UATF Bolivia	UAW Ecuador	URL Guatemala	FLACSO-EC Ecuador	UNEMAT Brasil	U. SIMÓN BOLIVAR Venezuela (en proceso de incorporación)
	U. DEL CAUCA Colombia	UNSAAC Perú		U. DE LA CORDILLERA Bolivia	URACCAN Nicaragua	UFRR Brasil	
	FLACSO Ecuador				UMSA Bolivia	UFRJ Brasil	
	CIESAS México					URL Guatemala	
						BICU Nicaragua	

Figura 5 Organización de la UII en subredes temáticas
Estudio de seguimiento a graduados, UII-GTZ, Ago. 2010
Tomado de Myrna Cunningham y Nicole Nucinkis, 2010 p 22.

En cada una de las áreas mencionadas en la figura 5, RED ofrece programas que fortalecen el desarrollo de los pueblos indígenas y el dialogo intercultural, estos programas son: especialización en educación intercultural bilingüe en américa latina y el caribe; diplomado en derechos indígenas; curso de experto en pueblos indígenas, curso de experto en pueblos indígenas, derechos humanos, gobernabilidad y cooperación internacional; maestría en salud intercultural; Maestría en Salud Intercultural; maestría en gestión de desarrollo con identidad para el Buen Vivir-Vivir Bien Comunitario; Revitalización Lingüística y Cultural; Postgrado para el Fortalecimiento del Liderazgo de Mujeres Indígenas. *La Especialización en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y El Caribe*, tiene una duración de 10 meses, y está dirigida hacia el fortalecimiento de la participación social y comunitaria desde lo educativo, de las comunidades y organizaciones indígenas. Su objetivo es formar profesionales que estén en la capacidad de diseñar y gestionar políticas y proyectos de educación intercultural bilingüe pertinentes para los pueblos indígenas con el fin de preservar la identidad de los mismos. La coordinación de este curso está a cargo de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. *El Diplomado en Derechos Indígenas*, está dirigido a profesionales que se desenvuelvan laboralmente en procesos comunitarios relacionados con los pueblos indígenas, con el fin de que mejoren la comprensión de los derechos que los cobijan y su reconocimiento nacional e internacional, y los mecanismos competentes a los cuales pueden acudir para su defensa. Así, el objetivo principal de este diplomado es poner a dialogar los derechos indígenas latinoamericanos y los derechos humanos que se reconocen de manera universal, con la finalidad de complementar la visión jurídica de los pueblos y su relación con los estados e instituciones internacionales.

La Universidad de la Frontera (UFRO), Chile, tiene una duración de 10 meses. *El Curso de Experto en Pueblos Indígenas, Curso de Experto en Pueblos Indígenas, Derechos Humanos, Gobernabilidad y Cooperación Internacional* tiene una duración de 4 meses y está coordinado por la Universidad Carlos III de Madrid, España. En este postgrado se adquieren capacidades para participar en procesos de negociación sobre derechos indígenas, tanto en realidades nacionales como internacionales. Otra de las características que tiene este programa es la de capacitar al estudiante en la dirección de proyectos de desarrollo en sus propias comunidades. *La Maestría en salud intercultural*, este postgrado, que es coordinado por el Instituto de Desarrollo de Medicina Tradicional de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), de Bilwi, Nicaragua, está orientado al fortalecimiento de la formación integral de profesionales ubicados en el sector de la salud, para que asuman tareas de articulación y participación indígena dentro de sus contextos sociales con un enfoque intercultural. Todo esto con el fin de armonizar lo técnico con lo humano, con el fin de luchar contra la exclusión, y reconociendo las tradiciones culturales y los saberes ancestrales de las comunidades indígenas para luchar contra la exclusión y la marginación que los conocimientos indígenas han tenido. Este diálogo de saberes debe devenir en político, al formular propuestas y planes que desarrollen la salud de manera intercultural. *La Maestría en Gestión de Desarrollo con Identidad para el Buen Vivir-Vivir Bien Comunitario*, esta maestría responde a unas necesidades particulares de los pueblos indígenas y tiene un enfoque comunitario e intercultural que es único, pues a partir del desarrollo de la identidad se fortalece el patrimonio cultural de los egresados, y proyectado una visión integral de lo que encierra el buen vivir-vivir bien de cada comunidad. Este postgrado

es una consecuencia de un proceso de sistematización de experiencias que se desarrollo en el Fondo Indígena. La coordinación se da de forma en conjunta entre tres universidades indígenas: la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) de Colombia y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador “Amawtay Wasi” (UAW) son los responsables de ejecutar el curso y la URACCAN de Nicaragua es la responsable de acreditarlo. *Curso de revitalización lingüística y cultural*, este tiene como objetivo la revitalización de las lenguas indígenas, con un especial cuidado de las lenguas que están con un alto peligro de extinción, la coordinación de este curso se da a través del Instituto de Investigación Lingüística de la Universidad San Marcos (CILA), de Perú, y el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), de México. *El postgrado de fortalecimiento del liderazgo de mujeres indígenas*, tiene una duración de 10 meses y tiene como principal objetivo fortalecer el liderazgo y la participación de las mujeres indígenas en todos los ámbitos, tanto públicos como privados, en una escala nacional e internacional. La principal tarea para las egresadas de este programa de postgrado, es robustecer las organizaciones, movimientos y comunidades a las que pertenecen, teniendo una incidencia en los procesos políticos y organizativos. Este postgrado se ejecuta en el marco del convenio de cooperación con el CIESAS-México.

Cada uno de los programas que se ofrecen en la RED UII están articulados con la propuesta que hace Santos sobre las epistemologías del sur, pues es una propuesta educativa que reinventa la educación, y promueve espacios de visibilización de las realidades epistemológicas, culturales, políticas y pedagógicas de los pueblos indígenas de América Latina. Todos los programas de postgrado que

ofrece la RED se caracterizan por la búsqueda de la revitalización de la cultura de los pueblos indígenas pero con la firme tarea de vincularlos y relacionarlos con las realidades sociales, políticas, culturales y epistémicas que los rodean, no se conciben como un centro único de saber que deslegitima todo lo diferente, sino que a través de las dinámicas y exclusiones que han sufrido, tanto sus saberes como en sus derechos, buscan lugares de encuentros, *topoi*, como lo afirma Santos (2009), en los que se pueda dar un ejercicio de traducción y diálogo. Maestrías como la de Gestión de Desarrollo con Identidad para el Buen Vivir-Vivir Bien Comunitario y la de salud intercultural, evidencian una reinención de la tarea investigativa y pedagógica, donde los saberes que han sido dejados de lado por no pertenecer a la dinámica hegemónica son repotenciados y valorados por su inmensa riqueza. Roles como los de la mujer, su liderazgo dentro de los pueblos indígenas y la importancia de los sabios ancestrales son fundamentales para los pueblos indígenas, por eso serán temas transversales, tanto en los postgrados, como de la CII que es transversal en ellos. La experiencia de la RED UII evidencia la posibilidad de una universidad intercultural, que rescate la identidad de los pueblos invisibilizados, sus saberes y derechos, desde una óptica contra hegemónica que se valga de las realidades locales para ampliar las visiones sobre la realidad global, lo cual es posible al comprender que no existe solamente una sola forma de ver e interpretar la realidad, sino que la multiplicidad de cosmovisiones enriquece las prácticas y saberes, haciendo viable la multiculturalidad sin caer en el relativismo. Así, lo pedagógico deviene en epistemológico y político dando un protagonismo a las realidades emergentes, haciéndolas participes de los diálogos y de la construcción de agendas

políticas, para hacer del *cosmopolitismo* contra hegemónico una realidad que incida en la construcción de sociedades.

5. Conclusiones

El análisis epistemológico de la experiencia de la RED UII visto desde las epistemologías del sur nos evidencia la importancia de los procesos que en ella se dan, pues se desarrollan formas de visibilización de prácticas y saberes que han sido excluidos, concretamente en este caso, de los relatos de la universidad, o academia occidental, por así decirlo. Desde la fundamentación teórica que nos proporciona Santos, podemos entender el contexto en el que ha emergido una tarea tan necesaria y a la vez dispendiosa como la que realiza la UII, porque debe articular los relatos y prácticas propias de los pueblos indígenas y dialogar en los diferentes contextos con los que se construyen dentro de la realidad hegemónica occidental. Durante el proceso de análisis de la experiencia pude reconocer como se daba la recuperación y la construcción de elementos que permiten realizar un levantamiento y reinención del concepto de historia, con el fin incluir, dentro de este concepto a las víctimas, a aquellos que han sido invisibilizadas, pero que tienen una historia por contar. Así mismo el concepto de tiempo se construye desde una lógica completamente diferente a la occidental moderna, sin negar esta última, para evidenciar la importancia del presente y el cuidado del futuro como lo defienden los pueblos indígenas. Así la RED realiza una crítica desde sus prácticas a los conceptos hegemónicos de la modernidad, que heredó toda la tradición que ha dominado los sistemas epistemológicos, y posibilita espacios de dialogo de saberes

donde se valore las múltiples experiencias y se construya una realidad gnoseológica que no se autoproclame como “LA VERDAD”, sino que se entienda como limitada y se deje complementar, sabiendo que los conocimientos y prácticas pertenecen a un determinado contexto y que a ellos mismos deben responder; esto sin caer en el relativismo pues no se trata de un todo vale, sino que la construcción de puntos cercanos en las teorías de conocimiento, permitirán un diálogo adecuado donde se busque una verdad, sin pretensión de universalidad en un único y absoluto sentido, que permita las emancipaciones y que se cuide de caer en un discurso que quiera abarcar todas las realidades existentes. De esta manera se ve la coincidencia entre la búsqueda teórica de Santos y las luchas que desde dentro los pueblos indígenas han construido, con el fin de recuperar su identidad, sus lenguas, prácticas y conocimientos que durante mucho estuvieron negadas, excluidas y proscritas.

Todas las realidades que se han construido en occidente desde lo epistemológico han tenido grandes repercusiones políticas, y es así como los relatos y principios políticos y jurídicos de nuestros países se han levantado sobre pilares excluyentes que han devenido en injusticia social y cognitiva. Desde los planteamientos que elabora Santos en su pensamiento contra hegemónico, identificamos elementos que pueden ayudar a general espacios más justos e inclusivos; la construcción política y la formación de sujetos se ha dado dentro de una dinámica capitalista que nació desde la herencia moderna que intento mezclar la emancipación con la regulación y terminó por disolver la primera en la segunda. Esto hizo que realidades como las que se defendían las identidades indígenas, se fueran perdiendo dentro del discurso occidental que “convirtió” todos los espacios diferentes en escenarios inclusivos pero no justos, donde cabía todo pero con la premisa de

colonizar todo a su paso. El desarrollo de modelos más justos y democráticos requiere la formación de subjetividades diferentes, que sean capaces de rebelarse y defender lo propio, por eso es tan valiosa la tarea que desarrolla la RED UII, donde se reivindica la identidad política y se promueven espacios para la reflexión de los derechos propios y las instancias para defenderlos, pues con la occidentalización del derecho, se obligó a todo aquel que quiera tener derechos partir desde una lógica occidental hegemónica, y que por ende debe renunciar a su propia condición. La lucha que la RED hace por los pueblos indígenas permite la defensa de sus derecho desde la realidad propia e identidad que poseen, sabiendo que se encuentran en un contexto propio y sus derechos, de igual forma, deben construirse y respetarse desde lo propio, sin desconocer el diálogo y sin renunciar a lo identitario. Los pueblos indígenas evidencian en la RED, la posibilidad de construir relatos políticos y jurídicos desde sus propias realidades y que se apliquen a ellas mismas, se rescata la construcción de sujetos para estados plurales, que sepan construir desde los movimientos sociales en relación con las instancias gubernamentales y públicas de sus países. Es lo que en palabras de Santos sería un sujeto cosmopolita, que implica un conocimiento de la realidad hegemónica para desde ella generar mecanismos y procesos contra hegemónicos que valora la experiencia, en este caso la de los pueblos indígenas, y que genere resistencia ante la globalización neoliberal, colaborando en la visibilización de todos los que han sido excluidos. El importante hecho de que muchos de los egresados de la UII participen de las construcciones políticas de su país, bien sea en lo gubernamental o en lo no gubernamental, evidencia que la labor realizada por aquella, está ayudando en la emergencia de las emancipaciones que democratiza la democracia, y privilegia el valor de la solidaridad

y la participación permitiendo la reinención de la política y la justicia imaginando otros mundos posibles y facilitando su realización.

El desarrollo pedagógico y curricular de la RED, es lo que materializa toda su propuesta contra hegemónica, y donde se evidencian los aprendizajes que constituyen sujetos alternos, en términos de Santos, que busquen la revalorización de lo excluido. Los programas que desarrolla la RED, son una muestra clara de sus esfuerzos por realizar ejercicios de diálogo y traducción donde los sujetos respondan a las necesidades epistemológicas y políticas de sus comunidades y movimientos, formándose en la realidad de los movimientos indígenas, desde los derechos de los indígenas, para trabajar en un mundo plural. Este esfuerzo que recorre el terreno pedagógico, pero se fundamenta en los saberes múltiples y ancestrales, también tiene una conexión con las realidades políticas que permiten a los integrantes de todas las comunidades indígenas de América Latina, hacer frente a las realidades capitalistas, a partir de una cosmovisión emergente que facilite revitalizar las prácticas de sus ancestros, sus lenguas y culturas, con la firme intención de interpretar al mundo de una manera global y generando espacios de diálogo e interpretación, que facilite la comprensión de algunos lugares comunes, que poco a poco articularán las diferentes culturas; el ejercicio de una hermenéutica diatópica que reconozca a los excluidos y genere una auténticos espacios de solidaridad y autoridad compartida.

6. Referencias

- Aguiló Bonet, A, (2010) Hacia una nueva filosofía de la historia. Una revisión crítica de la idea de progreso a la luz de la epistemología del sur. Universitat de les illes Balears, *Revista Aposta de Ciències Socials*, No 47.
- Cooperación Alemana en Bolivia (2008). *Trabajar Juntos*, (22), 1-4
- Cunningham, M., Nucinkis, N.(2010). *Buenas prácticas, sabidurías y conocimientos indígenas en la Universidad Indígena Intercultural*. La Cátedra Indígena Itinerante Registro de una buena práctica de la Cooperación Técnica Alemana. Postfach: Cooperación Técnica de Alemania. GTZ.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. (2007).
- Elliott, John. (1994). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fondo Indígena. (2007). Módulo historia y cosmovisión indígena. Guía de aprendizaje colectivo para organizaciones y comunidades. La Paz: EIGPP.
- Fondo Indígena. (2009). UII-GTZ. *Memoria de la II reunión del Comité de Coordinación Académica*, La Paz, 2009.
- Fondo Indígena. (2010a). *Universidad Indígena Intercultural: un espacio para el diálogo de saberes. Avances 2010*. La Paz: Cooperación Técnica de Alemania. GTZ.

Fondo Indígena. (2010b). *La Universidad Indígena Intercultural: una contribución a la institucionalización del conocimiento indígena*. Boletín UII Superando Fronteras, 1, (1), p. 2

Kant, I. (1994). *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre Filosofía de la Historia*. Traducción de Concha Roldan Panadero y Roberto Rodríguez Aramayo. Madrid: Tecnos.

Programa Regional de Salud de los Pueblos Indígenas. (2009). *Segunda reunión de la subred de salud intercultural*. Quito: Universidad Indígena Intercultural, Organización Panamericana de la Salud y Fondo Indígena.

Santos Boaventura de Sousa (1999a) De la mano de Alicia (tr. Consuelo Bernal y Mauricio García), Santafé Bogotá :Universidad de los Andes, Siglo del Hombre, Ediciones Uniandes.

Santos Boaventura de Sousa (1999b) La globalización del derecho. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia.

Santos Boaventura de Sousa (2003). *Crítica de la razón indolente* Vol I. Barcelona: Editorial Desclée de Brouwer

Santos Boaventura de Sousa (2004) *Democratizar la democracia: los caminos de la democracia participativa*, México: Fondo de Cultura Económica.

Santos Boaventura de Sousa (2005). *Reinventar la democracia: reinventar el estado*. Buenos Aires: Clacso.

Santos Boaventura de Sousa (2006a). Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria. Lima:Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Santos Boaventura de Sousa (2006b). La universidad popular del siglo XXI. Lima:Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Santos Boaventura de Sousa (2009). Una Epistemología del Sur. México:Clacso, Siglo Veintiuno editores.

PARTE II

Experiencias Educativas en el Marco de Movimientos Sociales Campesinos

Comunidad de Paz de San José de Apartadó – Linda María Urueña Mariño

Escuelas de Liderazgo de los Movimientos Sociales del Sur de Santander,

educación cooperativa y UNISANGIL – Javier Andrés Silva Díaz

Escuela Nacional Florestán Fernandes – Lina María Cucalón Mena

VI. Educación en la resistencia. Lectura de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó a través de la epistemología del sur

Linda María Urueña Mariño

1. Introducción

En el presente capítulo se realiza un acercamiento a la experiencia de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó (en adelante, CPSJA), ubicada en el corregimiento de San José, municipio de Apartadó, departamento de Antioquia, Colombia. En este lugar, un grupo de personas decidió hace quince años que no quería formar parte del conflicto armado y que quería vivir en paz. Actualmente, la Comunidad se encuentra conformada por cerca de 1.500 personas, durante su tiempo de existencia han sido asesinados 200 de sus miembros y han sido víctimas de aproximadamente 800 violaciones a los Derechos Humanos.

El propósito de la investigación fue analizar la manera como la Comunidad, en su cotidianidad y basada en una forma de organización que define unas instancias para orientar la vida en común, establece relaciones entre sus miembros que configuran subjetividades, construyen ciudadanía y mediante el reconocimiento mutuo realizan una labor educativa con un trasfondo político ligado a sustentar y hacer persistente el proyecto de vivir en resistencia. Este análisis se orientó a partir de las dimensiones epistemológica, política y pedagógica, cimentadas en los aportes de Boaventura de Sousa Santos.

El capítulo está estructurado de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el contexto social dentro del cual emergió la Comunidad de Paz, se esboza su función educadora y la relación que establece con otras comunidades en

resistencia del país. En segundo lugar, se desarrolla el análisis desde la dimensión epistemológica, en la que se analiza la manera como la Comunidad emerge en medio de un Estado débil, con una soberanía sin definir y que ha ejercido una violencia continua, tanto por medio de la acción agresiva como por omisión en la atención de las múltiples denuncias agenciadas por la Comunidad. Se hace referencia también a la forma como la Comunidad ejerce su rebeldía y resistencia, constituyéndose así en una alternativa contrahegemónica.

En tercer lugar, se encuentra la dimensión política, en la que se analizan los principios que sustentan a la comunidad como Comunidad de Paz, se reflexiona también acerca de su carácter emancipador al transgredir las dinámicas de poder hegemónicas. De igual manera, se plantea la configuración de subjetividades transgresoras y ciudadanías de alta intensidad. El apartado finaliza señalando el trabajo de construcción de memoria y los mecanismos que lo conforman.

En cuarto lugar, la dimensión pedagógica aborda el análisis de la Comunidad como colectivo que educa a través de sus instancias organizativas y la construcción de vínculos entre sus miembros dentro de una lógica basada en la construcción mutua. Se hace referencia al amplio trabajo del comité de formación de la Comunidad y se determina cómo es posible definir la educación desde la experiencia de la Comunidad; en esta dinámica la economía solidaria desempeña un rol fundamental como eje de unión y participación. Finalmente, se hace alusión a la Universidad Campesina de la Resistencia como experiencia educativa que articula a la Comunidad de Paz con otras comunidades en resistencia del país. El último apartado presenta las conclusiones del análisis.

2. La Comunidad de Paz de San José de Apartadó

*“Si asumes que no hay esperanza, garantizas que no habrá esperanza.
Si asumes que hay un instinto hacia la libertad, que hay oportunidades
para cambiar las cosas, entonces hay una posibilidad de que
puedas contribuir para hacer un mundo mejor. Esa es tu alternativa”.*

Noam Chomsky



Figura 1. Logo de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó.
Tomado de www.cdpsanjose.org

La historia de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó (CPSJA) está marcada por el rastro de la sangre derramada, las lágrimas y la estela de dolor que han dejado tras de sí las continuas y diversas agresiones cometidas en contra de quienes la conforman. De igual manera, tiene el sello de la valentía, la dignidad y la esperanza de lograr vivir en paz.

Al intentar reconstruir su trayectoria aparecen como cuentagotas las piezas de un gran rompecabezas lleno de visos de dolor, resiliencia, esperanza, perdón y una gran capacidad para superar las dificultades en medio de un ambiente hostil. La luz que irradia la experiencia de esta Comunidad se distorsiona al reconocer las

dificultades que vivir en medio de la violencia les impone en su diario vivir y en sus intentos de caminar juntos.

La verdad acerca de los diferentes atropellos cometidos contra la CPSJA, ha sido omitida y tergiversada por la justicia y por los medios de comunicación y resulta punzante, difícil de digerir cuando es develada. Su conocimiento deja el sinsabor de vivir en un territorio tan cercano y lejano a la vez, en la cápsula que el capitalismo, los medios y el Estado han construido para que el exterminio continúe mientras el consumo aumenta.

34 años de diversas violaciones a los derechos de los y las habitantes de San José de Apartadó, pillajes, desapariciones forzadas, desplazamiento forzado, torturas, tratos degradantes, detenciones arbitrarias, ejecuciones extrajudiciales, destrucción de bienes elementales para la subsistencia de la población, amenazas de muerte y bombardeo indiscriminado con efectos destructivos (Giraldo, 2010). Todo lo anterior en medio de la resistencia pacífica de una Comunidad que el 23 de marzo de 1997 decidió declararse como una parte de la sociedad civil campesina no combatiente y que se protege de la confrontación sin recurrir a la violencia.

2.1 San José.

El Corregimiento de San José forma parte del Municipio de Apartadó, ubicado en la región de Urabá, departamento de Antioquia, zona fronteriza con Panamá. Esta es una llanura que se ha caracterizado históricamente por la poca presencia del Estado (Steiner, 1991). La abundancia económica relacionada con el cultivo del banano en un territorio poco articulado con el resto del país ha contribuido desde hace varias décadas a configurar problemáticas generadoras de múltiples formas de violencia cuyas víctimas han sido los campesinos.

La región comprende la cuenca del golfo de Urabá, desde la Serranía del Abibe hasta la cuenca del Atrato y hacia el sur llega a Dabeiba. Alberga municipios de los departamentos de Chocó, Córdoba y Antioquia. De esta manera, se divide en tres subregiones: el Urabá cordobés, el Urabá antioqueño y el Urabá chocoano; el municipio de Apartadó, junto a Carepa, Chigorodó y Turbo, forman parte del segundo. Estas tierras se dedican al cultivo del banano, a la ganadería extensiva, al cultivo de arroz y al de plátano (Hernández, 2004).

El corregimiento está conformado por las veredas: Las Playas, La Miranda, El Salto, Arenas Bajas, El Porvenir, La Esperanza, Las Nieves, Mulatos Alto, Mulatos Medio, La Resbalosa, La Hoz, Miramar, La Cristalina, La Linda, Bellavista, Buenos Aires, La Unión, El Cuchillo, La Victoria, Salsipuedes, Arenas Altas, La Balsa, El Tigre, El Guineo, El Osito, Los Mandarinos, El Gas, Guineo Alto, Rodoxalí, Playa Larga, Zabaleta y Las Flores (Muñoz, 2008).

San José de Apartadó es un contexto que evidencia el encuentro de diferentes dinámicas y condiciones geográficas, sociales e históricas. Su economía conjuga la producción del banano para la exportación, de alta tecnología, con ganadería extensiva, amplias zonas de economía campesina y áreas de colonización espontánea hacia las selvas y los bosques primarios. Por otra parte, se encuentran diversas formas de organización social y política, sindicatos agrícolas, organizaciones comunitarias, asociaciones de usuarios campesinos, cabildos indígenas y organizaciones de negritudes; al igual que la presencia de todos los partidos políticos, con un predominio histórico de los de izquierda que actualmente han sido erradicados de la región (Uribe, 2004).

Además, la situación geoestratégica de Urabá, ubicada entre los dos océanos Atlántico y Pacífico, cercana a Centroamérica, el Caribe, Panamá y Venezuela, con una tradición exportadora, variedad de recursos naturales y mega proyectos diseñados para habilitarla como zona de economía globalizada, evidencian la multilateralidad de intereses económicos internos y externos que se encuentran en ese territorio. Por otra parte, históricamente, este territorio fue la puerta de entrada de los colonizadores españoles, su presencia junto a la de otros colonos extranjeros y la de piratas en sus costas generó una conflictividad muy elevada que hizo imposible el asentamiento de poblaciones permanentes lo que dejó a la zona por fuera del proceso de poblamiento y colonización hispánica. Aún con el advenimiento de la República, Urabá continuó siendo durante siglos un territorio vasto, poco habitado, con baja presencia institucional y en la que predominaron formas semiforzadas de trabajo y de capitalismo rapaz (Uribe, 2004).

Estas condiciones convirtieron paulatinamente a Urabá en “zona de refugio y resistencia para todos aquellos que por diversas razones no cabían en los marcos estrechos de la pretendida identidad fundante de la nación” (Uribe, 2004, p.85). Así,

negros cimarrones que huían de la esclavitud en las minas y las haciendas, indios evadidos de resguardos que resistían la autoridad de blancos y criollos, delincuentes perseguidos por la justicia, contrabandistas de oro y mercancías europeas, derrotados de las endémicas guerras civiles, gente perseguida en razón de sus ideas políticas o de su comportamiento personal (Uribe, 2004, p.85)

fueron configurando un conjunto de población heterogénea y diversa cuya característica común era el estigma de la exclusión y la búsqueda de refugio e invisibilización, lejos del control de las autoridades civiles y religiosas.

En la década de los sesenta la región fue colonizada debido a dos eventos: en primer lugar, la terminación de una carretera que unió a la región con el centro del

país lo que atrajo una fuerte inmigración de campesinos desplazados por la violencia interpartidista de los años cincuentas. En segundo lugar, la propuesta de la *United Fruit Company* a través de la Frutera de Sevilla de incentivar la producción del banano, lo que provocó un acelerado proceso de urbanización. Esos procesos no estuvieron acompañados de la presencia institucional, el orden jurídico y el reconocimiento de derechos y garantías para pobladores y trabajadores (Uribe, 2004).

De esta manera, los intereses privados pudieron ejercer sus propias dinámicas y definir mediante el uso de la fuerza y la violencia el control territorial y autoritario sobre los residentes, sacarlos violentamente de las tierras planas por la expansión de la agricultura empresarial y someterlos a un régimen laboral vertical sin mediaciones institucionales ni apoyos sociales. Los trabajadores bananeros tenían una jornada laboral de dieciocho horas, seis días a la semana sin prestaciones sociales ni derechos laborales y con salarios fijados de acuerdo al criterio del empleador. Esto propició la formación de sindicatos, como SINTRABANANO y SINTAGRO, el primero surgió en 1964 y el segundo a finales de la década de los setentas, ambos bajo la influencia del Partido Comunista (Hernández, 2004).

San José de Apartadó, desde su fundación, ha tenido una historia de resistencia y rebeldía lo que lo ha hecho sospechoso a los ojos de los paramilitares. Los colonos que llegaron a la serranía en los años sesentas entraron en conflicto con los propietarios absentistas que reclamaban la propiedad de la tierra; para hacer frente a esta situación, se organizaron en una Junta de Acción Comunal que les llevó a entrar en contacto con la Asociación de Usuarios Campesinos, quienes les enseñaron cómo invadir, cómo reclamar derechos y cómo garantizar la propiedad

sobre la tierra por ellos desmontada. La organización comunitaria les permitió también gestionar con las autoridades locales del municipio y con políticos de los partidos tradicionales recursos oficiales para construir la carretera que une el corregimiento de San José con Apartadó, la escuela, la caseta comunal y el lote para hacer el pueblo (Uribe, 2004).

Dichas gestiones ocasionaron la reacción del propietario, pero con el apoyo de la Asociación de Usuarios Campesinos lograron ganar el pleito legal. A esta invasión le siguió otra para ubicar a los habitantes que no tenían una parcela propia que fue favorecida por la titulación de tierras que estaba desarrollando el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA) y por la presencia de organizaciones guerrilleras en el área. Así, se dio la fundación del poblado cuyo primer nombre fue El Mariano, pero luego se cambió a San José, patrono de los agricultores (Uribe, 2004).

La rebeldía social y la lucha organizada que permitieron la fundación del poblado después generó un proceso bifronte con el Estado y con el contraestado: la guerrilla instauraba el orden político militar, orientaba la vida local y el orden del proceso de colonización y localización en el territorio, controlaba los bosques y las fuentes de agua, los precios de abastecimientos y los derechos para instalar tiendas y cantinas, además de ejercer funciones policiales y dirimir tensiones y conflictos domésticos y vecinales. Al mismo tiempo, frente al orden jurídico e institucional, la organización comunal demandaba apoyo económico, inversión pública, dotación de infraestructura y programas de mejoramiento social, a la vez que rechazaban cualquier intento de control del orden público, el uso de la fuerza y la presencia militar en su entorno (Uribe, 2004).

La transformación económica y la ausencia de mediación institucional generaron una turbulencia social que dio paso a enfrentamientos armados desde finales de los años 60. En la zona hicieron presencia las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército Popular de Liberación (EPL). Para las primeras, esta zona fue un espacio propicio para el accionar militar y la obtención de recursos financieros a través del secuestro y los chantajes económicos, también fue un espacio para el ejercicio político a través de la influencia sobre los sindicatos obreros y las organizaciones sociales, la negociación forzada con los dueños y administradores de fincas para enganchar trabajadores y, orientar la inversión social hacia los barrios y las zonas rurales donde tenían influencia política con el fin de generar simpatías (Uribe, 2004).

La presencia de los grupos guerrilleros generó relaciones fluidas con la población debido a que estos grupos armados tuvieron una gran influencia en los procesos de poblamiento y ocupación del territorio, la distribución de tierras baldías, definición de derechos de posesión, control de la tala de bosques y uso de aguas; y ejercieron vigilancia sobre los precios de los abastecimientos, impusieron a los patronos mínimos salariales y condiciones de vida para sus trabajadores, participaron en la construcción de pequeñas obras públicas y presionaron para orientar el gasto público hacia esas localidades. Así, se convirtieron en un referente de integración para estas poblaciones de refugio con diferentes orígenes étnicos, regionales y culturales que en ocasiones chocaban entre sí. Además, llegaron a cumplir funciones judiciales, “dirimieron conflictos familiares y vecinales, controlaron la pequeña delincuencia y desarrollaron funciones semiestatales de protección y seguridad a cambio de lealtad incondicional de obediencia absoluta e inapelable”

(Uribe, 2004, p.87). De esta manera, a los pobladores los unió con la insurgencia un sentido moral, tejido sobre la experiencia de la exclusión y del refugio sobre las heridas dejadas por los atropellos, las desigualdades y la ausencia de reconocimiento; y quizá también por compartir la nociones de rebeldía y justicia cercanas a la venganza que legitimaba su accionar violento.

Con la reforma del régimen político municipal y la elección popular de alcaldes, los pobladores del corregimiento comenzaron a participar activamente para apoyar a la Unión Patriótica (UP). La elección de mandatarios de este partido significó el reconocimiento institucional para el corregimiento y propició un periodo de expansión económica y social importante. Sin embargo, les situó en uno de los polos del conflicto armado nacional, al lado de las FARC (Uribe, 2004). Adicionalmente, al estar ubicado en el punto de entrada a la serranía del Abibe, santuario de la guerrilla, San José quedó en medio de la guerra por el control del Urabá tanto por su ubicación estratégica como por su tradición de rebeldía, resistencia y organización social. Otros grupos guerrilleros que hicieron presencia en la zona fueron la Unión Camilista del Ejército de Liberación Nacional (UC ELN) y la Corriente de Renovación Socialista (CRC) (Hernández, 2004).

En 1986, inicia la penetración del paramilitarismo en la región a través de grupos como Muerte a Revolucionarios del Nordeste MRN y en 1995 las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá. Dos grupos provenientes de la izquierda que después se conformaron en agrupaciones paramilitares también se hicieron presentes en la disputa por el dominio territorial: Comandos populares y Esperanza, Paz y Libertad. Estas organizaciones se concentraron en hacerse presentes en los territorios donde las organizaciones guerrilleras tenían una

presencia orgánica y de larga data, lo que generó el despliegue de una estrategia de “barrido” que dejó una “estela de sangre, asesinatos selectivos, desplazamientos forzados y masivos, autoridades civiles y militares cooptadas o sometidas, redes y organizaciones sociales desarticuladas” (Uribe, 2004, p.88).

Así, el conflicto armado en la región ha tenido diferentes momentos relacionados con la presencia de los distintos grupos. En un primer momento, lo que motivó los enfrentamientos fue la repartición de zonas de influencia entre las FARC y el EPL; en un segundo momento, se dio la pugna por el control sindical entre los mismos grupos armados; en un tercer momento, los propietarios de plantaciones y de ganado se aliaron con narcotraficantes y con la fuerza pública, lo que generó la irrupción de grupos de justicia privada entre 1986 y 1989; en un cuarto momento, se presentaron enfrentamientos entre las FARC y Esperanza, Paz y Libertad por el dominio territorial y político entre 1991 y 1994. El último momento, vigente aún, se caracteriza por una presencia más ofensiva de las FARC y su enfrentamiento con las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (Hernández, 2004).

Desde principios de la década de los noventa se agudizó el conflicto armado en San José Apartadó, que se vio afectado por el exterminio a los miembros de la UP y por los enfrentamientos cada vez más frecuentes entre ejército y guerrillas. En el año 1996 se dio la irrupción paramilitar y con ella, el deterioro profundo de la guerra, las primeras formas de ataque de los paramilitares fueron la instalación de retenes y el bloqueo de carreteras, ambas modalidades se acompañaban por asesinatos (Uribe, 2004).

Desde la fundación del corregimiento de San José de Apartadó, ha registrado carencias esenciales relacionadas con educación, salud, transporte y servicios

domiciliarios. Fueron las Juntas de Acción Comunal con el aporte de la comunidad quienes construyeron las primeras escuelas (Uribe, 2004). Las constantes amenazas que las fuerzas paramilitares hacen en los retenes que establecen en la vía entre Apartadó y San José de Apartadó atemorizan al personal de salud y docente que llega a la zona.

El Padre Giraldo (2010) señala los diferentes atropellos y la violencia ejercida en San José de Apartadó como resultado de una política de Estado, operada mediante “falsos positivos militares” y “falsos positivos judiciales”; y que comprende la omisión pública de estos actos denominándola “ceguera voluntaria”, evidenciada por la diversidad, intensidad y continuidad de manifestaciones violentas en esta zona desde hace alrededor de 34 años. Esta política se pone en evidencia también por la continua omisión por parte del sistema judicial colombiano de la gran cantidad de denuncias y diversos recursos judiciales interpuestos con el fin de que cesen las agresiones en contra de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó.

2.2 El surgimiento de la propuesta de paz.



Figura 2. Valla que identifica el territorio de la Comunidad de Paz.
Tomada de www.cdpsanjose.org

Ante la falta de opciones de los campesinos de la zona, que se veían frente a pocas alternativas como vincularse a alguno de los grupos armados (insurgentes o paramilitares), desplazarse o esperar ser asesinados, la Diócesis de Apartadó, junto a las ONG Justicia y Paz y CINEP, comenzaron a explorar posibilidades para proteger a la población sin que tuviera que desplazarse. Primero, plantearon la conformación de zonas neutrales, pero en ese momento el entonces gobernador de Antioquia Álvaro Uribe Vélez estaba decretando algunos municipios como zonas neutrales, que lo eran con respecto sólo a algunos actores armados, no a todos, se materializaban mediante decreto y comprendían territorios, no comunidades; estas condiciones resultaban riesgosas para la comunidad, razón por la cual se buscaron otras opciones (Hernández, 2004).

En marzo de 1996, el poblado de San José declaró su neutralidad frente a todos los actores armados. Sin embargo, los paramilitares arremetieron contra los residentes de la cabecera y mantuvieron el bloqueo a la carretera, simultáneamente, la guerrilla continuó merodeando por las cercanías. Esta primera declaración significó emanciparse de la guerrilla con quien habían mantenido relaciones complejas y multilaterales y quien había instaurado un orden político que había sido un referente para cohesionar, dirigir y organizar la población. Adicionalmente, significó poner límites al avance paramilitar y negar los atributos soberanos del Estado al declarar que sus fuerzas tampoco deberían transitar por el territorio ni ocupar su cabecera. Los asesinatos selectivos continuaron al igual que las masacres y a ello se sumó el control del paso de los alimentos y del tránsito de las personas hacia la zona, frente a esto, los campesinos continuaron resistiendo sin abandonar sus tierras (Uribe, 2004).

Posteriormente, se empezó a cualificar la propuesta de neutralidad mediante la conformación de una Comunidad de Paz, como experiencia de aplicación del Derecho Internacional Humanitario. La declaración de Comunidad de Paz fue suscrita el 23 de marzo de 1997, para su elaboración contaron con la ayuda y acompañamiento de la Diócesis de Apartadó, la Comisión Intercongregacional de Justicia y Paz y el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) (Hernández, 2004).

Desde el mes de marzo empezó aquí un proceso de resistencia civil de la comunidad de paz de San José de Apartadó, proceso al que nos hemos acogido campesinos de 17 veredas del corregimiento: La Unión, Arenas Altas y Bajas, La Cristalina, Mulatos Medios y Alto, La Resbalosa, Las Nieves, El Guineo, San José, La Linda, Alto Bonito, Las Playas, Porvenir, Buenos Aires, La Esperanza y Bellavista (Testimonio de un integrante de la comunidad de paz, citado por Muñoz, 2008, p.176).

El proceso que siguió para la formalización de la Comunidad de Paz contempló capacitaciones por parte de la Diócesis, Justicia y Paz y el CINEP dirigidas a los miembros de las Juntas de Acción Comunal (Hernández, 2004), después, la toma de decisión de la población campesina y posteriormente, el contacto que estableció la Iglesia con los actores armados para comunicarles la iniciativa. Finalmente, se realizó una reunión pública con la participación de aproximadamente 650 personas en la que el corregimiento de San José de Apartadó se declaró como Comunidad de Paz. De esta manera, la materialización de esta iniciativa fue posible gracias a la voluntad, la convicción y capacidad de la población campesina para resistir.

El contacto con la Diócesis, la Comisión Intercongregacional y el CINEP les permitió establecer vínculos con algunos organismos internacionales de derechos humanos que contribuyeron a denunciar la grave situación humanitaria que estaba

ocurriendo. Sin embargo, las masacres, asesinatos selectivos, y el bloqueo de vías continuaron y durante el año de su declaración se recrudecieron (Uribe, 2004).

Para esta época, el casco urbano del corregimiento estaba vacío debido a que la mayoría de familias se habían marchado a raíz de las dos masacres perpetradas por los militares en septiembre de 1996 y en febrero de 1997 y en las que habían arrasado con los líderes con que contaba el corregimiento. La población habitaba en las veredas y con la declaratoria de Comunidad de Paz esperaba ser respetada para poder seguir en sus tierras, pero tropas del ejército en conjunto con los paramilitares realizaron operativos en las veredas. Estos grupos armados asesinaron miembros de la Comunidad y los vistieron con camuflados para señalarlos como muertos en combate, a los demás pobladores les dieron plazo de tres días para abandonar las veredas con amenazas de muerte para quienes no cumplieran la orden. Tres días después, la amenaza fue cumplida y después de los bombardeos y ametrallamiento, los y las sobrevivientes comenzaron a resistir (Comunidad de Paz de San José de Apartadó, 2006e).

Durante el año 1998, gracias al apoyo internacional, los paramilitares hicieron una declaración de respeto y la guerrilla adoptó una actitud prudente que les permitió reiniciar la producción agrícola, consolidar la estrategia organizativa y avanzar en la puesta en marcha de los propósitos de la Comunidad de Paz. De igual manera, la Comunidad logró entrar en contacto con entidades del nivel nacional para buscar mínimas garantías para su permanencia en el territorio y ayudas económicas para la subsistencia, necesarias debido a que los bloqueos en las vías y el control sobre los alimentos continuaban, además, las pérdidas de cosechas, herramientas y animales

debido al abandono de sus parcelas les habían ocasionado pérdidas económicas (Uribe, 2004).

En 1999, “un grupo de ganaderos, comerciantes e industriales de Urabá hizo público un comunicado en el que señalaban que, a su parecer, había una cierta coincidencia entre organizaciones que recibían apoyo de ONG internacionales y nacionales y la presencia de guerrillas” (El Colombiano, citado en Uribe, 2004, p.102). A pesar de la declaración de organismos nacionales como la Procuraduría General de la Nación y la Defensoría del Pueblo desmintiendo dichas acusaciones, los ataques en contra de la Comunidad se reanudaron y aún no han terminado. Los hostigamientos, las amenazas, bloqueos de vías, la incautación de ayudas y dinero, los asesinatos selectivos, las masacres, la destrucción e incendio de viviendas, continúan. En el año 2001, la Comisión Intercongregacional Justicia y Paz hizo un llamado al Estado señalando que la gestión realizada por organismos internacionales, Naciones Unidas, diferentes cuerpos diplomáticos y las declaraciones de la misma Comunidad de Paz, han sido insuficientes para frenar las agresiones en contra de esta población y solicitó que mediante el ejercicio de sus deberes constitucionales se eviten dichas actuaciones criminales (Uribe, 2004).

La Comisión Intercongregacional de Justicia y Paz y las Brigadas Internacionales de Paz (PBI) mantienen representantes suyos viviendo en la localidad con el fin de apoyar su proceso y protegerles. Además, una gran cantidad de organizaciones y universidades a nivel internacional conocen y han contribuido a visibilizar la experiencia de la comunidad y los atropellos cometidos en contra de ella, al igual que apoyan la denuncia ante diversas comisiones de Derechos Humanos. De

esta manera, la comunidad actúa dentro de una lógica cosmopolita, trascendiendo lo local y lo global.

2.3 Consolidación de la propuesta.

Las primeras actividades de la Comunidad contemplaron la elaboración de la declaración y la definición de sus principios rectores: libertad, diálogo transparente, respeto a la pluralidad, solidaridad, resistencia y justicia. De igual manera, la definición de la estructura organizativa que contempla el consejo interno y los grupos de trabajo. También fue necesaria la identificación de estrategias de resistencia civil como salir en grupos, crear comités de vigilancia y de alimentos, distribuir pitos para dar aviso de la incursión de algún actor armado, no transitar por donde hubiese presencia de actores armados, transitar con acompañamiento de las organizaciones acompañantes, orar, reunirse al amanecer y atardecer para confirmar la presencia de todos los miembros, informar al coordinador del grupo o del equipo misionero de la ausencia de alguna persona, desarrollar trabajo comunitario, ser solidarios, elegir distintivos, ser transparentes en su compromiso y no vender ni consumir licor (Hernández, 2004).

Se elaboró también un reglamento de la Comunidad que contempla, entre otros aspectos, la obligatoriedad de participar en los trabajos comunitarios, la prohibición de hacer parte del conflicto armado, el acoger transitoriamente a desplazados y la definición de las funciones del consejo interno.

Con la conformación de los grupos de trabajo, el de formación ha desempeñado un rol central al propiciar la apropiación de la experiencia y sus principios al interior de la Comunidad. En abril de 1999, fue asesinado en el casco urbano del corregimiento Aníbal Jiménez, miembro del consejo interno y del comité

de formación, junto a dos personas más, a mano de un comando paramilitar. El Centro de Formación para la Resistencia, lleva su nombre.

La declaratoria de Comunidad de Paz demandó al colectivo el diseño de nuevas formas de producción comunitarias, la formulación de referentes políticos y fundamentos éticos para la acción en tiempos de guerra y la adopción de decisiones individuales y de compromisos sociales que los visibilizaron y los situaron como interlocutores de los grupos armados, pero también de actores nacionales e internacionales. Con ello recuperaron su autonomía, la soberanía y la autodeterminación sobre sus acciones y decisiones, al asumir un nuevo pacto fundacional al cual llamaron declaratoria de Comunidad de Paz (Uribe, 2004, p.105).

Los fundamentos ético políticos sobre los que se fundamenta la Comunidad de Paz son tres: el primero es la participación social, que es concebida como la posibilidad igual que tiene cualquier miembro de la comunidad para liderar el proceso, el igual derecho a tomar decisiones y a participar. Este principio se relaciona con la responsabilidad solidaria como reconocimiento de que las acciones individuales pueden recaer sobre el conjunto (Uribe, 2004). Tanto la responsabilidad como la solidaridad se expresan de manera práctica en actividades como reuniones, talleres de formación y el trabajo comunal en el campo, que se realizan para mantener los lazos solidarios y planificar colectivamente tanto las acciones políticas como los procesos productivos.

El segundo fundamento es la libertad, relacionada con la capacidad que tiene la comunidad y cada uno de sus miembros para tomar decisiones de manera autónoma, sin presión o juicios. Para la CPSJA (1998) citada en Uribe (2004), la libertad se sustenta en el principio de neutralidad, que rige sobre todos los demás y en el objetivo común que es preservar la vida de todos.

El tercero es la transparencia, el decir siempre la verdad que implica decirle a los actores armados que no les pueden colaborar porque hacerlo los involucraría en una guerra frente a la que han declarado su neutralidad. La transparencia de sus

acciones no les garantiza su supervivencia pero sí les da el respaldo moral para denunciar y ser escuchados por organismos nacionales e internacionales que protegen bienes públicos universales (Uribe, 2004).

Su conformación como Comunidad de Paz implica un compromiso explícito, voluntario y públicamente anunciado de personas y comunidades veredales con los principios políticos y éticos contenidos en su declaración, que se concreta en el cumplimiento de ciertas condiciones:

- a. Los miembros de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó se abstienen de portar y/o tener armas, municiones o materiales explosivos.
- b. Los miembros de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó se abstienen de brindar apoyo logístico a las partes en conflicto.
- c. Los miembros de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó se abstienen de acudir a alguna de las partes en conflicto para solucionar problemas internos, personales o familiares.
- d. Los miembros de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó se comprometen a participar en los trabajos comunitarios.
- e. Los miembros de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó se comprometen a la no injusticia e impunidad de los hechos (CPSJA, 2006d, parr.17).

Los principios anteriormente mencionados adquieren implicaciones dependiendo del rol que desempeñe la persona, y desde la posición en la que se encuentre, deben ser respetados. Su aceptación se realiza mediante un procedimiento a través del cual la persona manifiesta voluntaria e individualmente su aspiración de formar parte de la Comunidad, para ello, debe participar durante un mes en cuatro talleres organizados por el comité de formación y posteriormente formalizar su inscripción mediante la firma de un documento si la persona es mayor de 12 años, en caso contrario, los padres o adultos responsables lo hacen. La persona debe demostrar que conoce la declaración de Comunidad de Paz, que no forma parte directa ni indirecta del conflicto, que acepta el reglamento interno, que conservará los signos de la comunidad y se compromete activamente en el proceso y

las actividades comunitarias que se le asignen. Si la persona es aceptada y firma el compromiso, se le da un carné que le acredita como partícipe de la Comunidad (Hernández, 2004).

Para el año 2003, sólo 17 de las 32 veredas del corregimiento de San José formaban parte de la Comunidad. En este aspecto, se resalta la construcción de lo colectivo desde la voluntad y la racionalidad, no desde el territorio, la vecindad o los lazos de sangre.

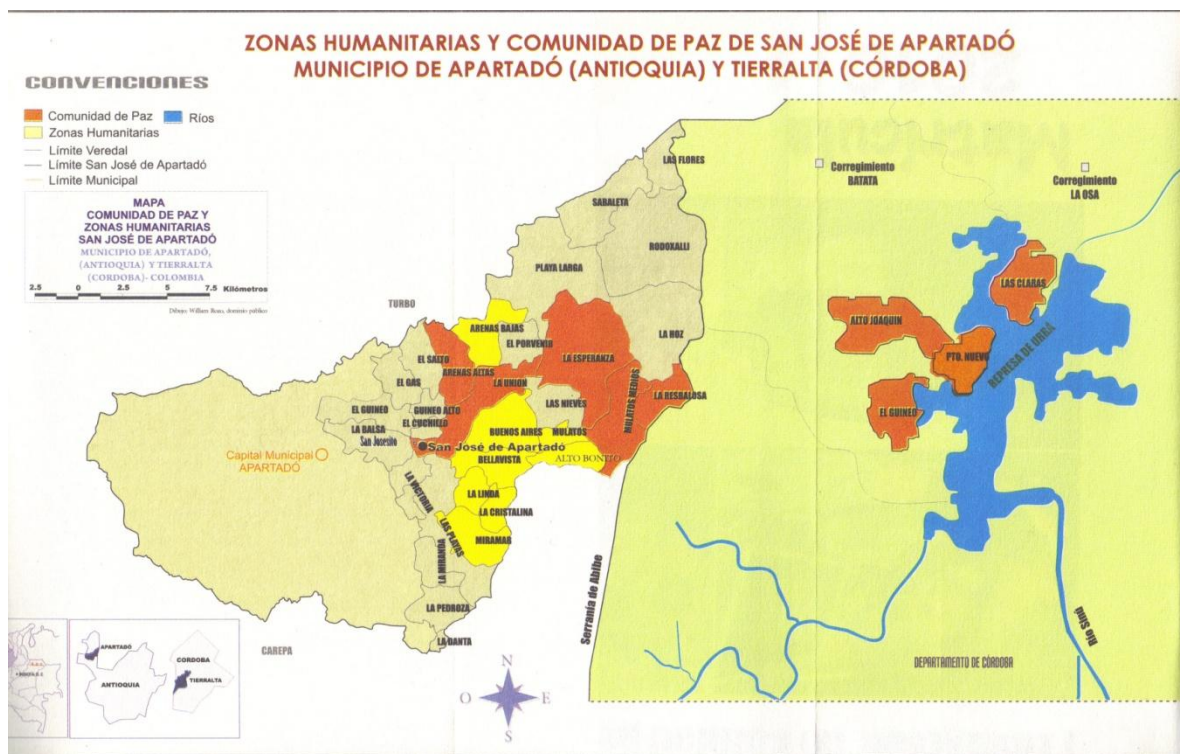


Figura 3. Zonas humanitarias y Comunidad de Paz de San José de Apartadó. Municipio de Apartadó y Tierralta. Tomada de Giraldo, 2010.

2.4 La Comunidad de Paz como comunidad educadora.

La experiencia de la Comunidad de Paz ha estado acompañada permanentemente de diversas dificultades relacionadas con el conflicto armado y la falta de acción del Estado en defensa de sus derechos, con la consiguiente ausencia institucional. De esta manera, la Comunidad ha tenido que desarrollar diversas estrategias para asegurar su subsistencia, que les han llevado a desarrollar procesos formativos en conjunto hacia la configuración de una forma especial de ciudadanía alternativa.

En el día a día la Comunidad, a través de una organización y una forma de vida comunitaria, basada en la solidaridad y el diálogo, educa permanentemente a sus miembros al convertir cada actividad en una fuente de reflexión y conocimiento. La realización constante de reuniones para evaluar lo que se hace y el trabajo acerca de sus principios, agenciado por el comité de formación, son medios a través de los cuales la Comunidad construye y transforma su realidad, y así, educa.

Además de lo anterior, en conjunto con otras comunidades en resistencia del país, la CPSJA dio origen a una propuesta educativa para la resistencia: la Universidad Campesina de la Resistencia.

2.5 La Universidad Campesina de la Resistencia – UCR.

En septiembre de 2003, en la vereda La Unión ubicada en la Comunidad de Paz de San José de Apartadó se reunieron representantes de comunidades en resistencia civil: campesinas, indígenas y afro. Diferentes colectivos que se cansaron de estar en medio de un conflicto que no iniciaron ellos y de ver bloqueados sus intentos de vivir pacíficamente, decidieron unirse e iniciar un nuevo camino juntos. Con el fin de apoyarse mutuamente y solventar a través de vínculos de solidaridad

las necesidades y dificultades que la violencia les ha provocado, conformaron una Red de Comunidades en Resistencia: RECORRE (Testimonio de Gloria Cuartas citado en Korol, s.f.).

Reconocer que viven problemáticas similares, bloqueos económicos, de acceso a servicios de salud y educación, les llevó a plantear nuevas propuestas para lograr subsistir juntos desde la resistencia. Así, la necesidad de tener un espacio formativo propio surgió para que sus ganas de aprender no se vieran cercadas por los bloqueos del gobierno ni por las trampas de los grupos armados. Este espacio es denominado la Universidad Campesina de la Resistencia (Testimonio de Gloria Cuartas citado en Korol, s.f.).

*¿Qué es la UCR?
Una universidad sin aulas
Una universidad sin títulos
Una universidad donde todos aprenden y enseñan
Una universidad para la vida
Una universidad para compartir
Una universidad para soñar
Una universidad para construir en comunidad con los seres humanos y la naturaleza
Una universidad para la libertad y el respeto
Una universidad para resistir.
(<http://universidadcampesina.com/>)*

Actualmente, las acciones de la Universidad se encuentran detenidas debido a que la persona que lideraba este proceso desde la CPSJA no pudo continuar haciéndolo por motivos de salud y las particularidades de la vida en resistencia dificultan que el trabajo se continúe. Por lo anterior, esta experiencia será analizada a partir de lo hecho y como una iniciativa valiosa desde su planteamiento inicial.

2.5.1 Comunidades que conforman RECORRE.

Ubicadas en diferentes zonas del país, cada una de las comunidades que conforman la Red RECORRE ha sido víctima de las diferentes manifestaciones de

un mismo conflicto. Ellas son: la Comunidad de Paz de San José de Apartadó, la Asociación Campesina de Arauca, la Asociación Campesina del Valle del Cimitarra, la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte de Cauca, la Comunidad U'wa, el Consejo Comunitario de la Cuenca del Río Naya, el Consejo Comunitario la Nupa Río Caunapí, la Federación Agrominera del Sur de Bolívar, el Proceso Comunitario de Cartagena del Chairá, el Proceso de Comunidades Negras, los Kankuamos y, la Asociación Campesina del Catatumbo – ASCAMCAT.

Asociación campesina de Arauca – ACA.



Figura 4. Logo de la Asociación Campesina de Arauca.
Tomado de <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?rubrique=19>

Esta organización nació en julio de 2000 como resultado de una serie de esfuerzos y acumulados organizativos locales, logrando la conformación de una organización regional. Su objetivo es trabajar por resolver los desequilibrios económicos y sociales existentes en el departamento de Arauca, como una de las bases para el logro de la paz. Se basa en la necesidad de que los campesinos tengan el ejercicio pleno de todos sus derechos, que puedan participar activamente en las distintas instancias y decisiones hacia la búsqueda de un verdadero desarrollo sustentable fundamentado en una necesaria soberanía alimentaria (ACA, 2011).

La ACA es una organización que trabaja y lucha por la defensa integral de los derechos humanos, propendiendo por una auténtica reforma agraria que democratice la tenencia de la tierra, por apoyo estatal que brinde a los campesinos créditos, asistencia técnica, obras de beneficio social, el impulso a la agroindustria sobre la base del bien común y el mejoramiento del nivel de vida de los araucanos (ACA, 2011, parr 2).

Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra – ACVC.



Figura 5. Logo de la Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra.
Tomado de <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?rubrique7>

La ACVC es una organización social no gubernamental campesina y sin ánimo de lucro, que integra los propósitos de la comunidad a través de las Juntas de Acción Comunal, cooperativas, comités pesqueros y otras agrupaciones de trabajadores del campo. Su trabajo es organizativo y de incidencia política, social y cultural.

Está ubicada en el sector rural de cuatro municipios del Magdalena Medio colombiano: Yondó, Cantagallo, San Pablo y Remedios. Está compuesta por tres seccionales (nordeste Antioqueño, medio Cimitarra y sur de Bolívar), que a su vez están conformadas por 120 Juntas de Acción Comunal veredales de los cuatro Municipios mencionados (ACVC, 2009).

La ACVC

es una organización de campesinos desplazados durante décadas a estos territorios de colonización producto de la violencia del paramilitarismo de Estado. El campesinado de la ACVC se ha organizado para resistir social, políticamente y desde la civilidad a los permanentes embates de los partidarios de un modelo de desarrollo autoritario y excluyente en la región, este proyecto fascista ha asesinado, expropiado violentamente y desplazado a decenas de miles de campesinos y pobladores urbanos del Magdalena Medio (ACVC, 2009, parr 4).



Figura 6. Fotografía del Valle del Río Cimitarra.
Tomada de <http://www.prensarural.org/acvc/index.htm>

*Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca - ACIN, Cxab Wala
Kiwe (Territorio del gran pueblo).*



Figura 7. Logo de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca.
Tomado de <http://nasaacin.org/sobre-acin/85-historia-de-acin/83-acin>

La Asociación de Cabildos Indígenas del norte del Cauca - ACIN CXAB WALA
KIWE (Territorio del Gran Pueblo) se creó en 1994. Está ubicada en el municipio de

Santander de Quilichao, norte del departamento del Cauca, al Sur occidente colombiano (<http://nasaacin.org/sobre-acin/85-historia-de-acin/83-acin>, s.f.).

La ACIN agrupa 14 resguardos y 16 cabildos indígenas; Toribío, Tacueyó, San Francisco, Corinto, Miranda, Huellas Caloto, Toéz, Jambaló, Munchique los Tigres, Canoas, Delicias, Concepción, Guadualito, Cerro Tijeras, Pueblo Nuevo Ceral, Alto Naya y el Cabildo urbano de Santander de Quilichao en 7 municipios: Toribío, Caloto, Miranda, Corinto, Jambaló, Santander de Quilichao y Suárez (<http://nasaacin.org/sobre-acin/85-historia-de-acin/83-acin>, s.f.).

Los cabildos conforman los 7 proyectos comunitarios de la zona y están organizados de la siguiente manera:

- Proyecto Nasa, de los Cabildos de Toribío, Tacueyó y San Francisco (1980)
- Proyecto Global del Cabildo de Jambaló (1987)
- Proyecto Unidad Páez del Cabildo de Miranda (1990)
- Proyecto Integral de los Cabildos de Huellas Caloto y Tóez (1990)
- Proyecto Cxa'cxa Wala (fuerza grande) del Cabildo de Corinto (1991)
- Proyecto YU' LUCX (hijos del agua) de los Cabildos de Munchique los Tigres, Canoas y el Cabildo Urbano (1991)

- Proyecto Sa't Finxi Kiwe (territorio escrito por el cacique) en los Cabildos de Guadualito, Las Delicias, La Concepción, Pueblo Nuevo Ceral, Cerro Tijeras y Alto Naya (2002) (<http://nasaacin.org/sobre-acin/85-historia-de-acin/83-acin>, s.f.)

Comunidad U'wa. Son una comunidad indígena que habita en la Sierra Nevada del Cocuy. Su territorio ancestral comprendía los departamentos de Casanare, Arauca, Santander y Norte de Santander. Actualmente está conformada por aproximadamente 8.000 personas.

Su misión como pueblo es conservar el equilibrio del mundo. Debido a que en su territorio se encuentran diferentes reservas de petróleo, han sido víctimas de la persecución tanto del Estado como de multinacionales petroleras como la OXY.

(www.censat.org/redir.php?r=/biblioteca/display/fileid/465, s.f.)

Consejo Comunitario de la Cuenca del Río Naya.

La hoya hidrográfica del río Naya (...), está ubicada entre los departamentos del Valle y Cauca, limita por el oriente con los cerros San Vicente (3.000 m.s.n.m) y Naya, (2.650 m.s.n.m) sobre la cordillera occidental; por el occidente con el Océano Pacífico; por el norte con el cambio de aguas de los ríos Yurumanguí y Naya, y por el sur con el cambio de aguas de los ríos Naya y San Juan de Micay. Comprende un área aproximada de 170.000 hectáreas. Esta región se encuentra bajo la jurisdicción de los Municipios de Buenaventura en el Valle, y López de Micay y Buenos Aires, en el Cauca (<http://www.prensarural.org/recorre/naya.htm>, s.f., parr 1).

Tradicionalmente, la región ha sido habitada por población afrodescendiente y minera. Actualmente, se distribuye en alrededor de 50 poblados en la parte baja y media del río Naya, con cerca de 17 mil personas. En la parte baja, se encuentra un asentamiento del pueblo Eperara Siapidaara (Resguardo de San Joaquincito), que cuenta con una población aproximada de siete mil habitantes, distribuida en 32 comunidades a lo largo de la Costa Pacífica Sur

(<http://www.prensarural.org/recorre/naya.htm>, s.f.).

En la parte alta, la población mayoritaria está conformada por indígenas Paeces que llegaron a esta región a comienzos de los años 50, huyendo de la violencia. Su llegada trajo consigo los valores culturales que caracterizan a los pueblos indígenas: propiedad colectiva de la tierra, trabajo comunitario, reciprocidad, solidaridad entre las familias y respeto a la naturaleza. En esta zona también hay familias campesinas blancas y mestizas provenientes de otras zonas del país, que han sido expulsadas por la violencia o por las dificultades para conservar su tierra en sus regiones de origen (<http://www.prensarural.org/recorre/naya.htm>, s.f.).

A la región del Naya llegaron pobladores que buscaban recomponer sus vidas, provenientes de diferentes regiones y culturas y en distintos momentos. Así, el Consejo Comunitario del Río Naya, reúne a las 47 comunidades negras de la cuenca baja del río Naya y su fin principal es defender la tenencia de sus tierras y el respeto de sus derechos

(<http://www.pazdesdelabase.org/pdf/cconaya/publicaciones/consejocomunitariorionaya.pdf>, s.f.).

Consejo comunitario La Nupa – COLNURCAMICA. El Consejo comunitario La Nupa está conformado por comunidades afrodescendientes que tradicionalmente han habitado la zona de los ríos Caunapí, afluente Mira y carretera municipio de Tumaco, en el departamento de Nariño.

Desde hace alrededor de 70 años, estas comunidades han sido sacadas de su territorio por engaño de diferentes grupos económicos que les han impuesto diferentes cultivos como el de palma aceitera, cacao híbrido y coca. Al hacerse conscientes de su condición de dueños de sus tierras y de su capacidad de decidir acerca del uso que les dan, comenzaron a luchar por recuperarlas. Sin embargo, la justicia colombiana no ha atendido sus reclamos, por lo cual declararon su resistencia frente al sistema judicial colombiano y a los atropellos de los que han sido víctimas (Colnurcamica, 2003).

Federación Agrominera del Sur de Bolívar – FEDEAGROMISBOL. Nació en los años 90 con el nombre de Asociación Agrominera del Sur de Bolívar, a partir de la necesidad de reclamar garantías para producir y comercializar sus productos, por parte de mineros, productores de café y agricultores frente a la crisis agropecuaria que afectó al país a mediados de dicha década. Más adelante cambió su nombre a

Fedeagromisbol y se convirtió en una organización que lucha por la defensa de los derechos de los pobladores de la región

(<http://www.prensarural.org/recorre/fedeagromisbol.htm>, s.f.).

Proceso Comunitario de Cartagena del Chairá – ASOJUNTAS. Agrupa a todos los gremios y las Juntas de Acción Comunal legalmente constituidas en el municipio de Cartagena del Chairá, Caquetá. Su cabecera municipal está localizada sobre la margen derecha del río Caguán, la bañan los ríos Suncillas, Guayas, Billar, Animas, Cristales y el Caguán. Las actividades económicas que se desarrollan en la zona son la agricultura (maíz, caucho, cacao, yuca, plátano y frutales amazónicos), la ganadería, la pesca artesanal y las maderas (Asojuntas, 2009).

Este municipio, anteriormente abandonado por el Estado, comenzó a llamar su atención en la década del 80 por ser uno de los que mayor cantidad de cultivos de coca tenía en el país. Así, desde 1984 se convirtió en epicentro de diferentes procesos de paz, que comenzaron en el gobierno de Belisario Betancourt. En 1988, la comunidad decidió dividirse en 14 núcleos comunales para lograr representatividad al interior de su extenso territorio (12.906,12 km²).

Durante la década del 90, el Estado comenzó a experimentar en el municipio la fumigación con Paracua y Glifosato. Al no encontrar soluciones posibles para esta situación, la comunidad se organizó y participó en las marchas campesinas de 1996, después de las cuales la guerrilla truncó con secuestros el proceso participativo. En el proceso de paz iniciado en el gobierno de Andrés Pastrana se mostró al municipio como espacio para un proceso piloto de erradicación manual voluntaria. Sin embargo, luego de terminada la zona de distensión, la comunidad fue objeto de una operación militar que trajo consigo violaciones a los Derechos Humanos, al Derecho

Internacional Humanitario, amenazas, desplazamiento, terror y muerte a muchos de sus dirigentes (Asojuntas, 2009).

A pesar de que han sufrido los impactos del plan Colombia, plan Patriota y plan Consolidación en sus estructuras organizativas y comunitarias, han desarrollado diferentes iniciativas económicas como el fondo común para el repoblamiento ganadero, la fábrica de chocolate “Chocaguan Amazónica”, premio nacional de paz 2004 y Lácteos Las Orquídeas (Asojuntas, 2009).



Figura 8. Fotografía de Cartagena del Chairá. Tomada de Asojuntas, 2009.

Proceso de Comunidades Negras – PCN. El Proceso de Comunidades Negras de Colombia (PCN) articula a diversas organizaciones afrocolombianas desde la década del 90 con el fin de defender sus derechos étnicos, culturales y territoriales; de igual manera, promueve la recuperación de cultivos tradicionales y la titulación

colectiva de tierras. Su proyecto sociopolítico se fundamenta en el mantenimiento de una forma de vida basada en la autonomía, la apropiación, el control social y las relaciones de solidaridad. Por esta razón, el PCN ha construido vínculos entre comunidades locales, comunidades negras y comunidades indígenas con el fin de defender su territorio (<http://www.prensarural.org/recorre/pcn.htm>, s.f.).

Kankuamos. Junto a los Koguis, los Arhuacos y los Wiwas habitan la Sierra Nevada. De acuerdo con su cosmovisión, las cuatro tribus son las encargadas de cuidar el equilibrio del mundo. Sin embargo, sus costumbres se occidentalizaron debido al contacto que tuvieron con los españoles, al estar ubicados en la parte más baja de la Sierra. Por esta razón, actualmente buscan recuperarlas y retornar a sus raíces (Martínez, 2007).

La policía se retiró de la zona ante la amenaza de un ataque hace más de 15 años. Los grupos guerrilleros (FARC y ELN) se impusieron y reclutaron a muchos kankuamos, convirtiendo el territorio en uno de sus bastiones y forzando a la comunidad a convivir con ellos.

Atanquez, un municipio de la zona, fue convertido en un lugar de paso en la ruta que seguía la guerrilla para llevar a los secuestrados capturados en el Caribe hasta la selva tropical. Entre los años 2003 y 2004, los paramilitares arremetieron contra la comunidad debido a la presencia de la guerrilla, dejando más de 100 muertes y ocasionando el desplazamiento de más de 1.000 personas de la región (Martínez, 2007).

Asociación Campesina del Catatumbo – ASCAMCAT.



Figura 9. Logo de la Asociación Campesina del Catatumbo. Tomado de <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?rubrique17>

Esta organización agrupa a habitantes de la región del Catatumbo, en el Norte de Santander, específicamente de las áreas rurales de los municipios de Convención, Teorama, El Tarra y El Carmen. Surgió a finales del año 2005 con el fin de reconstruir el tejido social y generar condiciones de vida digna y desarrollo, en torno a la defensa y permanencia en su territorio. De igual manera, busca promover el respeto de los derechos de las comunidades que la conforman, entre ellas indígenas, así como asegurar el respeto por los recursos naturales de la zona a través del trabajo en el campo, la no fumigación de cultivos ilícitos, la eliminación de los factores que llevan a su cultivo y el rescate de las tradiciones culturales (ASCAMCAT, s.f.).

3. Dimensión epistemológica

La especificidad de la violencia en Colombia, desatada por el encuentro de diferentes características particulares y desafortunadas como la debilidad del Estado, que se ha evidenciado poco capaz de intervenir sobre la sociedad por factores como la ausencia de un sistema de representación política moderno, la construcción incompleta de la identidad nacional, la primacía de redes locales y regionales de poder, la ausencia de un mito fundador y la vaguedad del concepto de ciudadanía;

han impedido que el Estado logre diferenciarse de los intereses privados de los sectores dominantes. Estas condiciones generaron una estructura al servicio de los partidos tradicionales y sus armazones clientelistas y de las élites, que olvida al conjunto de la sociedad y deja a un lado su rol contenedor y configurador de ciudadanía (De Sousa y García, 2004).

En el mismo sentido, el surgimiento del narcotráfico como desarrollo de prácticas ilegales de comercio existentes desde el siglo XIX, favorecido por la ubicación geográfica del país y la mencionada debilidad de un Estado incapaz de hacer presencia en las zonas de colonización donde se cultiva y procesa la droga y a la vez tolerante al notar la aparición de ésta dinámica, produjo la generalización y naturalización de la corrupción en la sociedad colombiana. Con ella, una desinstitucionalización ligada a la práctica del robo, la trampa, el relajamiento de los patrones institucionales, la pérdida del Estado como referente normativo y la “reivindicación del pillaje como forma de vida” (De Sousa y García, 2004, p.44).

En medio de este contexto de desinstitucionalización, los movimientos sociales colombianos han necesitado realizar un esfuerzo mayor que en otros países de América Latina para surgir y consolidarse debido a que nacieron en contra del Estado, quien se declaró a favor de los partidos tradicionales y las élites. Frente a una institucionalidad que los desconoce, los movimientos sociales en Colombia han existido entre una precidadanía en el presente y una posciudadanía destinada a un futuro que no llega, entre un individualismo salvaje y un comunitarismo mítico en medio de los que intentan subsistir con una fuerza increíble pese a las arremetidas del Estado que les ha reprimido y etiquetado como terroristas (De Sousa y García, 2004).

De esta manera, la existencia de los movimientos sociales en Colombia, que podría pensarse utópica debido a las difíciles condiciones que la rodean, permanece e insiste en la demanda de derechos esenciales y mínimos, como la vida o la paz. Sin embargo, la dinámica de la violencia en el país desarrollada durante los últimos veinte años ha desplegado nuevas manifestaciones encaminadas hacia el debilitamiento de los vínculos sociales al interior de los movimientos al pasar de lo social a lo individual, cerrando el círculo del drama social a lo íntimo y dejando un rastro de temor a la acción colectiva. Así, la desocialización⁵⁴ entra a reforzar a la desinstitucionalización.

¡Qué escándalo se ha formado por el ingreso del Ejército a San José de Apartadó! Como si después de semejante masacre las autoridades se tuvieran que quedar al margen de lo que ocurrió y dejar a la comunidad desamparada y sin fuerza pública porque a alguien le dio por declarar un sitio vedado para las autoridades (Gómez, 2005, parr 1).

Este extracto pertenece a un artículo publicado en la revista del Ejército Nacional, después de la masacre del 21 de febrero de 2005, en la que asesinaron a 8 miembros de la comunidad, entre ellos 3 niños. Estos hechos fueron llevados a cabo por tropas del Ejército adscritas a la Brigada XVII, con la participación de algunos paramilitares (Giraldo, 2010).

El terror instaurado para asegurar el control territorial se dirige ahora contra las personas, los grupos y contra la conciencia colectiva, fuente de la emancipación social. Así, la experiencia vital y continua de la violencia, resulta contraria a la experiencia de ciudadanía y pertenencia a un grupo social. El heroísmo de los líderes populares asesinados sólo queda en el recuerdo individual, lo que hace cada vez más urgente recurrir a la memoria como fuente de construcción de ciudadanía y de

⁵⁴ Término empleado por Mauricio García Villegas y Boaventura De Sousa (2004) para referirse a la individualización de la sociedad.

un fundamento político de las luchas emancipatorias de los movimientos sociales para dar trascendencia a la tragedia individual de los millones de colombianos que han quedado “arrinconados en la oscuridad de sus dramas personales” (De Sousa y García, 2004, p.52).

3.1 Un Estado decididamente ciego.

El ejercicio de la violencia dirigido hacia comunidades como la de San José de Apartadó evidencia la incapacidad de reflexión del Estado colombiano, su ceguera y falta de indignación, denominados por Arendt “ausencia de pensamiento” y por De Sousa, desde un punto de vista epistemológico “razón indolente”. La razón indolente evita el ejercicio de autocrítica, actúa en contravía de los cambios y busca mantener un pensamiento pasivo que impida generar reflexiones acerca de nuevas alternativas y espacios de reconocimiento para la sociedad.

La razón indolente⁵⁵ actúa en un universo que parece estar ausente, porque es producido como tal y es delimitado por una línea abismal imaginaria creada por el “ojo hegemónico”⁵⁶ que divide al mundo en dos: lo existente dentro de “este” lado de la línea y lo que existe del “otro” lado. En el “otro” lado, predomina una lógica de apropiación y violencia que implica, por una parte, la incorporación, cooptación y

⁵⁵ Concepto planteado por Leibniz (1985) citado por De Sousa (2009), hace referencia a la razón característica del mundo occidental, que desconoce y resta valor a los conocimientos originados en otras partes del mundo y propios de grupos minoritarios y étnicos. De Sousa la desarrolla y plantea que tiene cuatro formas diferentes. La primera es la razón impotente, que no se ejerce porque piensa que nada puede hacer contra una necesidad concebida como exterior a ella misma. La segunda es la razón arrogante, que no siente la necesidad de ejercerse porque se imagina incondicionalmente libre y, por consiguiente, libre de la necesidad de demostrar su propia libertad. La tercera es la razón metonímica, que se reivindica como la única forma de racionalidad y por consiguiente, no se dedica a descubrir otros tipos de racionalidad. Finalmente, la razón proléptica, que no tiende a pensar en el futuro porque juzga que sabe todo de él y lo concibe como una superación lineal, automática e infinita del presente.

⁵⁶ Metáfora utilizada por De Sousa para hacer referencia al instrumento abstracto utilizado por la razón indolente para dividir el mundo entre aquel aprobado y legitimado por la racionalidad occidental y el que es rechazado e invisibilizado por ella.

asimilación, y por otra parte, la destrucción física, material, cultural y humana. En este universo no son aplicados los principios legales que son vigentes en la sociedad civil, de esa manera, no se compromete su universalidad. Asimismo, las personas adquieren un estatus subhumano al que no aplica la ley, los Derechos Humanos y la democracia, evidenciando el ejercicio de un fascismo que puede mostrar diversas facetas⁵⁷.

En lo relacionado con la CPSJA, se manifiesta el fascismo territorial. Éste se presenta cuando actores sociales con un fuerte capital patrimonial o militar disputan el control del Estado sobre los territorios donde ellos actúan, cooptándolo o coercionándolo y a la vez ejerciendo una regulación social sobre los y las habitantes del territorio, sin su participación y en contra de sus intereses. Esta forma afecta, en general, a las poblaciones civiles que habitan zonas de conflicto armado. La puesta en práctica de esta forma de fascismo se relaciona con la “acumulación por desposesión” en la que el capital privado promueve su expansión a escala global empleando antiguos y nuevos métodos e instrumentos para difundir la violencia, la explotación, el pillaje, el fraude y la subordinación. En Urabá se hizo evidente la relación entre los grupos armados y los intereses económicos. El triunfo en algunas

⁵⁷ De Sousa plantea la existencia en las sociedades actuales de un fascismo social, una nueva forma de estado de naturaleza que expulsa del contrato social a algunas personas e impide que otras puedan entrar en él, quitándole sus derechos y garantías. Presenta diversas manifestaciones, entre ellas: el del apartheid social, que alude a la segregación social de los excluidos dentro de una cartografía urbana o rural dividida en zonas salvajes y no civilizadas; del Estado paralelo, que se refiere a aquellas formas de la acción estatal que se caracterizan por su distanciamiento del derecho positivo; el paraestatal, que es resultante de la usurpación, por parte de poderosos actores sociales, de las prerrogativas estatales, de la coerción y de la regulación social. El fascismo paraestatal tiene dos vertientes destacadas: el fascismo contractual y el territorial. El primero alude a la disparidad de poder entre las partes del contrato civil, llevando a que la parte débil sin alternativa al contrato, termine aceptándolas por onerosas y despóticas que sean. El segundo opera cuando los actores sociales provistos de gran capital patrimonial sustraen al Estado el control del territorio en el que actúan, o neutralizan ese control, cooptando u ocupando las instituciones estatales para ejercer la regulación social sobre los habitantes del territorio sin que éstos participen y en contra de sus intereses (De Sousa, 2005, p.30-32).

zonas de la región de los paramilitares, significó la entrada de empresarios industriales y ganaderos (Muñoz, 2008).

Hay mucho interés por nuestra tierra tan fértil, cruzada por cuencas que desembocan en el Pacífico y en el Atlántico. Los problemas se presentan por ser una zona tan rica en recursos naturales. Es uno de los lugares del mundo donde hay mayor biodiversidad. El problema central del conflicto armado es el valor de ese territorio (Testimonio de un integrante de la comunidad de paz, citado por Muñoz, 2008, p.172).

En Colombia se presentan diversas condiciones relacionadas con la particularidad del enfrentamiento armado y la simultaneidad de conflictos de diferente orden, que se manifiestan de diferentes formas en sus regiones, la presencia de actores bélicos, delincuenciales y sociales, la larga duración de la guerra y sus coyunturas de agudización; hacen evidente que el Estado colombiano, a pesar de poseer los atributos sustanciales de la soberanía (poder último, total, indivisible y exclusivo), y de contar con reconocimiento internacional, carece del poder y de la capacidad para instaurar un orden político común, consensualmente aceptado o violentamente impuesto en todo el territorio nacional. En este sentido, los diversos actores internacionales que entran al país a cooperar y proteger bienes públicos universales desafían también la soberanía nacional (Uribe, 2004).

De esta manera, los atributos sustanciales de la soberanía pueden estar en vilo o en disputa por los procesos bélicos en el interior, las intervenciones directas desde el exterior, y las estrategias de resistencia y rebeldía de diversos grupos y actores sociales desarmados que muestran, en grados diversos, desacato al poder institucional público. Dicha fragilidad de la soberanía estatal evidencia tanto la incapacidad del Estado para hacer presencia en todo el territorio, como la divisibilidad de la república, y además hace dudar de su omnipotencia o capacidad para despojar a los ciudadanos de sus hostilidades y violencia recíprocas. Así, el

poder supremo se dirime en los espacios de la guerra y desde allí se definen las competencias, los dominios, las primacías, las obligaciones y los compromisos de los ciudadanos. Es, entonces, una guerra por el poder soberano en la nación y por la construcción nacional en tiempos de globalización (Uribe, 2004).

Sin embargo, la sociedad colombiana, a la par de las dinámicas bélicas entrecruzadas, configura órdenes fácticos alternativos y poderes no institucionales que mantienen el mando supremo y la capacidad de tomar la decisión soberana en los territorios controlados por dichos órdenes, en los que además tienen el monopolio de las armas, de los impuestos y el dominio sobre la población residente. Estos poderes fácticos no institucionales configuran órdenes políticos de dimensión regional sustentados sobre la fuerza de las armas y establecen una competencia por la soberanía que desemboca en un conflicto abierto por la construcción nacional (Uribe, 2004).

Este entramado bélico se configura por la disputa soberana de actores armados contra institucionales (guerrillas), para institucionales (paramilitares) e institucionales (ejército); en medio de ellos, los pobladores afectados son puestos en situación límite, lo que hace que desarrollen estrategias emancipatorias desarmadas que los desafían a todos y configuran formas de autodeterminación social, en ellas

redescubren otras maneras de producción de poder en las que se reconocen, se hacen visibles en el mundo público nacional e internacional y renuevan las prácticas democráticas y participativas mediante pactos socioeconómicos y ético políticos; así entran, por esta vía y de una nueva manera, a la disputa por la soberanía (Uribe, 2004, p.79).

3.2 Una comunidad rebelde.

Respecto a la autodeterminación, Arendt (1974) citada por Uribe (2004), señala que se relaciona con la capacidad que posee un colectivo social para

emanciparse de poderes hegemónicos o pretendidamente hegemónicos percibidos por ellos como opresivos, discriminatorios e injustos que de alguna manera estarían condicionando el libre ejercicio de su vida en común, lesionando su dignidad, ocultando sus derechos o poniendo en riesgo sus vidas, sus pertenencias y sus bienes colectivos. De igual manera, se relaciona con la construcción libre y sin interferencias que un pueblo o conjunto social elabora de su propio devenir, decide sus reglas de convivencia y el tipo de orden político que considera adecuado mediante la consulta de la voluntad general o de la mayoría y la construcción de los aparatos administrativos o de gestión necesarios para poner en acción dicho orden político.

La emergencia de actores sociales con reivindicaciones específicas asociadas al reconocimiento de su condición cultural, de género o social, ha redefinido la autodeterminación política dotándola de transversalidad y alta complejidad y desligándola de la fundación del Estado moderno, así, aparece una nueva matriz política descentrada y con múltiples puntos nodales que otorgan sentidos y direcciones diferenciadas a las tensiones y conflictos de la vida social. En este sentido, la experiencia de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó, por ser novedosa y desafiante, exige la reconsideración de los contenidos del concepto de autodeterminación política, que tradicionalmente ha implicado el autoconocimiento y ha agrupado estrategias de resistencia invisible, como el acomodamiento, la invisibilización o la acción bifronte. Por el contrario, ésta experiencia asume la forma de una rebeldía emancipatoria que, además del autoconocimiento desarrolla el reconocimiento como la expresión en la esfera de lo público mediante la argumentación, el relato a actores sociales por fuera del entorno propio y el

desarrollo de “formas autónomas de organización social y prácticas alternativas de producción de poder a través de las cuales se confronten los poderes hegemónicos opresores” (Uribe, 2004, p.82).

Este tipo de rebeldía abarca desde prácticas disruptivas hasta formas de insurgencia armada, pasando por acciones de resistencia civil y desarmada. Es una rebeldía visible, discursiva y dialógica,

desarrolla prácticas contrahegemónicas a través de las cuales se pueden ir configurando formas alternativas de producción de poder y de organización del colectivo para vivir en común, de manera autónoma y auto determinada, llenando de contenidos nuevos las fórmulas tradicionales de la democracia participativa (Uribe, 2004, p.83).

La Comunidad de Paz de San José de Apartadó es una comunidad que, agobiada por la violencia agenciada por los diferentes actores armados del país, decidió declararse como Comunidad de Paz, independiente del conflicto y de sus partes. Así, esta comunidad se autoexcluye del contrato social y reivindica la autodeterminación configurándose como una opción no institucional y altamente participativa que es mostrada como ilegítima por el Estado a la vez que es atacada por él y por los demás actores armados.

Las comunidades de paz tienen derecho a instalarse en Colombia gracias a nuestro régimen de libertades. Pero no pueden, como lo practica la de San José de Apartadó, obstruir la justicia, rechazar la Fuerza Pública, prohibir el comercio de artículos lícitos ni coartar la libertad de los ciudadanos que allí residen. En esta comunidad de San José de Apartadó hay gente buena, pero algunos de sus líderes, patrocinadores y defensores están seriamente señalados, por personas que han residido allí, de auxiliar a las FARC y de querer utilizar a la comunidad para proteger a esta organización terrorista (Álvaro Uribe Vélez, declaración en consejo de seguridad en Carepa, Antioquia, 20 marzo de 2005. Publicado en periódico El Colombiano 21 marzo 2005).

La Comunidad de Paz ha significado para sus miembros una experiencia de resistencia civil que busca conquistar la dignidad de las personas atrapadas en un conflicto bélico en el que no participaban directamente pero del que eran sus principales víctimas. La resistencia significó decir no al desplazamiento forzado,

permanecer en su parcela trabajando la tierra junto a sus vecinos, demandar respeto hacia ellos como personas y sus bienes por parte de los diferentes actores armados, y el derecho a no ser involucrados en contra de su voluntad en acciones militares directas o indirectas. En este sentido, rechazan las formas de poder verticales, excluyentes y discriminatorias (Uribe, 2004).

En San José hemos sufrido las consecuencias de esa lógica de “si no estás conmigo, estás contra mí” y hemos sido señalados por uno y otro actor armado debido a nuestra decisión de resistir a todos ellos. Todos señalan a la comunidad como colaboradores del otro, pero nosotros hemos respondido con la transparencia de un proceso que ha sido una construcción comunitaria, consecuencia de la situación que vivimos a raíz del desplazamiento, las amenazas y los asesinatos; frente a esta violencia que pretende imponer la muerte, hemos resistido sembrando la vida y dejando huella en una tierra que nos negamos a abandonar (Comunidad de Paz de San José de Apartadó (s.f.), citada en Rete italiana di solidarietà con le comunità di pace colombiane, Colombia vive! (2007), p 76).

Además, buscan generar estrategias de participación pluralistas y autonómicas, diferentes a las impuestas por las armas y el poder económico. Ejercen una oposición racional, voluntaria y pública a la guerra que los ha rondado y de la cual no se sienten parte activa y que implica un rechazo a la representación que los actores armados hacían de sus intereses, utopías y propósitos de futuro a la vez que afirma su autodeterminación. En este sentido, puede ser denominada como parte del denominado por De Sousa “cosmopolitismo subalterno”, una nueva forma de globalización contrahegemónica que permitirá la emergencia de un nuevo pensamiento postabismal⁵⁸, que contribuya en la búsqueda de la justicia social. Este

⁵⁸ Pensamiento alternativo de alternativas que abandera la resistencia epistemológica como fundamento de la resistencia política en busca de la justicia social y cognitiva. Parte de confrontar la exclusión abismal y de localizar las formas de exclusión no-abismal. De igual manera, reclama los derechos tanto de los ciudadanos como los de los considerados no-ciudadanos. Tiene 3 condiciones: La primera es la copresencia radical, consistente en la contemporaneidad y simultaneidad en términos iguales de las diversas prácticas y de sus agentes; implica concebir la simultaneidad como contemporaneidad, lo que puede ser logrado sólo si se abandona la exclusividad de la concepción lineal del tiempo, también si cesa la guerra, pues ella es la negación más radical de la copresencia. La segunda condición es la diversidad inagotable de la experiencia del mundo, como una diversidad epistemológica que reconoce la pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Esta característica implica además, renunciar a cualquier epistemología general. La tercera

cosmopolitismo está conformado por redes, organizaciones y movimientos que luchan contra la exclusión social, política y cultural.

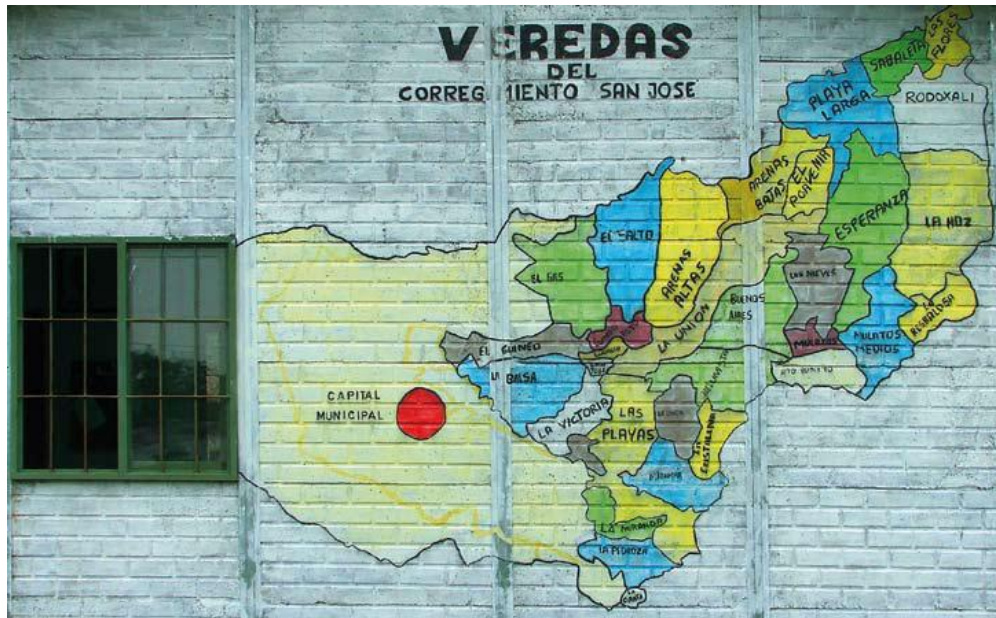


Figura 10. Fotografía de mapa de San José de Apartadó, pintado en la pared de una de las viviendas de la Comunidad. Tomada de Kerr, 2010.

La decisión de convertirse en Comunidad de Paz significa también para sus pobladores una opción política para configurarse como una alternativa a la guerra, como un poder frente a los actores armados y la lógica que los sostiene. Esta opción implica un pacto para crear nuevas reglas de convivencia social, instituir un orden diferente y recuperar la soberanía individual “revertir la dinámica del conflicto y de optar por la convivencia social” (Uribe, 2004, p.108). Sin embargo, el orden que

condición está relacionada con el contexto cultural en el que emerge el pensamiento, como reconocimiento de la diversidad epistemológica y la pluralidad (De Sousa, 2009).

proponen se ubica en lo local, lo que les sitúa en una doble vulnerabilidad frente a la geoestrategia de la guerra interna y frente a lo estatal público.

Esta experiencia *heroica*⁵⁹ es muestra de una alternativa a la desinstitucionalización y dessocialización características de la dinámica social de nuestro país y representa una práctica de ciudadanía alternativa que es construida por y entre sus miembros. Así, es una “acción con clinamen”⁶⁰, este tipo de acciones son caracterizadas por De Sousa como aquellas que desvían, tienen un poder creativo, un movimiento espontáneo que se da levemente y cuyos efectos son acumulativos, no rechaza el pasado, por el contrario, lo asume y redime al tiempo que se desvía de él. En consecuencia, la misma dinámica de la CPSJA se convierte en educadora, productora de un nuevo ser casi utópico, pero real en medio del contexto de la violencia: seres emancipados, conscientes de su pertenencia a un grupo social y de la importancia que tiene la reconstrucción de la memoria para esta tarea.

3.3 La CPSJA se educa en el diálogo y el reconocimiento.

Dentro de esta experiencia surgió hace ocho años una propuesta educativa propia llamada “Universidad Campesina de la Resistencia”. La educación que se practica allí actúa como agente socializador en la medida que multiplica los valores, principios y conocimientos que circulan en la Comunidad de Paz de San José de Apartadó. De esta manera, la configura y reconfigura, además, permite su continuidad en el tiempo. La UCR surgió como respuesta a una necesidad de educarse por parte de la misma comunidad ante los bloqueos y las agresiones

⁵⁹ Término utilizado por De Sousa y García para referirse a la CPSJA.

⁶⁰ Término utilizado por De Sousa para referirse a acciones rebeldes, que tienen un potencial contrahegemónico.

cometidas por parte del Estado y de los diferentes grupos armados tanto legales como ilegales. De esta manera, la Universidad no fue un elemento constituyente de la Comunidad, pero contribuye a su continuidad.

Su funcionamiento y organización resultan coherentes con la plataforma ideológica de la Comunidad y sus principios: libertad, diálogo transparente, respeto a la pluralidad, solidaridad, resistencia y justicia. Al enfocarse en ellos, es posible afirmar que el conocimiento que circula en la Universidad Campesina es emancipatorio debido que ella surge como una manera de establecer un diálogo de saberes entre las diferentes comunidades en resistencia con las que intercambian (RECORRE), produciendo saberes emergentes, y evidenciando las ausencias: conocimiento propio de la comunidad, que en una universidad o un colegio no sería enseñado por no ser considerado académico. La solidaridad se hace presente en la forma como construyen el conocimiento, de manera conjunta, y se evidencia al concebir al otro como una persona legítima que posee un conocimiento valioso que puede ser compartido.

La UCR se ubica dentro de la ecología de los saberes⁶¹, en la medida que rescata conocimientos considerados no científicos y promueve su uso contrahegemónico. De igual manera, dichos conocimientos son puestos en función

⁶¹ Una de las ecologías planteadas por De Sousa (2009), cuestiona la monocultura del saber y del rigor científico a través de la identificación de otros saberes y otros criterios de rigor que operan creíblemente en las prácticas sociales. Plantea que no hay ignorancia en general ni saber en general, porque toda ignorancia lo es de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular. De igual manera, sugiere una utopía, del interconocimiento, que plantea la prudencia al aprender nuevos y extraños saberes, sin necesariamente tener que omitir los anteriores y propios. Además, busca una distribución más equitativa del conocimiento científico, sin desacreditarlo y promoviendo que se le dé un uso contrahegemónico; apunta también a la búsqueda de credibilidad para los conocimientos no científicos. Dicha utopía surge del reconocimiento de una injusticia cognitiva que se evidencia en la injusticia social provocada por la distribución poco equitativa del conocimiento científico, a la vez que se le da poca credibilidad a los conocimientos no científicos.

de las posibilidades prácticas que permitan a las comunidades para subsistir en medio de las difíciles condiciones que les plantea el ejercicio de la resistencia.

Hay un fuerte componente emancipatorio en el trabajo que realiza la UCR, en la medida que busca rescatar los saberes producidos como ausentes por la monocultura del saber (que valora solamente los conocimientos científicos producidos dentro del marco de la ciencia moderna) y plantea un diálogo en el que los conocimientos de las diferentes comunidades son válidos. Además, las metodologías utilizadas enfatizan en un trabajo práctico y aplicable, que les brinde a todos y todas los participantes elementos útiles para la supervivencia en medio de la resistencia. Esta forma de trabajo evidencia la conciencia de la injusticia cognitiva ejercida por la academia y los centros hegemónicos de formación en la medida que reconoce que la formación tradicional ignora y desprecia los saberes de las comunidades. A la vez, han sido víctimas de dicha injusticia porque el Estado les ha negado la posibilidad de educarse dentro de las posibilidades que él brinda, les ha dejado por fuera de su institucionalidad. Sin embargo, les ofrece articularles al sistema educativo, al igual que a los demás sistemas (de salud, por ejemplo), pero de unas maneras que irrespetan las dinámicas propias de la resistencia y su autonomía.

El rechazo a articularse a la institucionalidad ofrecida por el Estado es una reacción directa a las agresiones cometidas por él mismo en contra de la CPSJA, en este aspecto surge el concepto de memoria como un medio y un fin central para evitar repetir las agresiones de las que han sido víctimas y para evidenciar todos los atropellos que han sido callados por las versiones oficiales de los medios de comunicación y de las informaciones emitidas por el Estado. Gracias a la

reconstrucción de la memoria, toda la violencia de la que han sido víctimas ha sido reconstruida, revisada y analizada, con el fin de tenerla presente para no repetir esos actos.

Por otra parte, la Comunidad recurre a las tecnologías de la globalización hegemónica, como el internet, usándolo de forma contrahegemónica para denunciar, hacer oír sus voces e interactuar con organismos internacionales que les brindan apoyo y protección. De esta manera, en medio del aislamiento al que les somete el Estado, los grupos armados tanto legales como ilegales, y las dinámicas propias del capitalismo y la globalización hegemónica, logran utilizar la tecnología como canal de comunicación para crear vínculos con otras comunidades y generar resistencia.

Hay en la CPSJA un proyecto claro: el de la resistencia y la posibilidad de construir un mundo sin violencia, que reconozca a todos y todas sus miembros. Los demás principios, antes mencionados, resultan coherentes con esta aspiración. De la misma manera, el planteamiento de la Universidad como un espacio universal, para todos y todas, sin un lugar específico, que educa de manera continua, en conjunto, sin fin, con una institucionalidad comunitaria, circular, democrática participativa y representativa, basada en la toma de decisiones colectivas, revela como ella se convierte en un elemento constituyente de la consolidación de ese proyecto.

4. Dimensión política

La Comunidad de Paz surgió a partir de la necesidad de establecer mecanismos para velar por la protección de la población y el cumplimiento del Derecho Internacional Humanitario ante la incapacidad del Estado de proveer dicha seguridad. La Comunidad se encuentra delimitada territorialmente por las áreas de

cultivo para la subsistencia de los habitantes del corregimiento que se han acogido al proceso y las fuentes de abastecimiento de agua y energía. Todos estos lugares son identificados con señales visibles distintivas de la comunidad, adicionalmente, sus miembros portan un carnet que los acredita como tales (CPSJA, 2006g).

El respeto a los Derechos Humanos, al Derecho Internacional Humanitario y la defensa de la dignidad son la base y el horizonte de la Comunidad. El objetivo común de sus miembros es la preservación de la vida de todos y todas, el respeto al derecho a vivir sin violencia y en sus tierras. Para lograrlo, tienen estructurada su vida en común de tal manera que comprende espacios para la integración, el debate, la formación y la participación (CPSJA, 2006f).

Desde la declaratoria de Comunidad de Paz, todos los procesos de toma de decisiones se llevan a cabo mediante consultas y búsqueda de consensos entre los pobladores. Se respeta la opción de vincularse libremente a la Comunidad mediante la aceptación de sus estatutos y el reglamento. Las relaciones entre sus miembros son circulares, y sus representantes son elegidos democráticamente, hay una gran preocupación y se realizan esfuerzos para que todas las personas participen, los espacios de talleres y reuniones son abiertos y en ellos todos pueden opinar.

En este sentido, la Comunidad busca generar nuevas formas de relación entre las personas basadas en el diálogo y en sus principios, como una forma de respuesta frente al proceso de deshumanización que enfrenta nuestra sociedad, que da mayor relevancia a intereses económicos o militares que a la vida y la dignidad humana. Dicha deshumanización ha negado la posibilidad de desarrollar iniciativas y no ha permitido a las personas asumir su papel histórico y de resistencia (CPSJA, 2006f).

Por el contrario, su propuesta va ligada a una forma de resolver los conflictos lejos de las prácticas violentas, que reconozca al otro como un interlocutor válido mediante el diálogo y que busque el bienestar de las personas, a la vez que proteja su dignidad. Este mecanismo apunta además al fortalecimiento de las relaciones colectivas y a la prevención de situaciones violentas que puedan servir de pretexto para la incursión de cualquier grupo armado en la Comunidad. En el mismo sentido, actúa la prohibición del consumo y venta de licor (CPSJA, 2006f).

Así, la solidaridad y la unión son los principios que orientan la forma de relacionarse entre sí, todos los miembros de la Comunidad trabajan comunitariamente porque no se piensa de forma individualista sino en el bienestar del colectivo.

Los principios que guían a la Comunidad de Paz se basan en la convicción de la necesidad de pensar en un sentido colectivo, que genere la fuerza necesaria para enfrentar a los diferentes actores armados que han violado sus derechos y su dignidad. En este sentido, las acciones se plantean considerando siempre la forma como ellas afectarán a otras personas y se abre constantemente la posibilidad para la discusión y el encuentro comunitario.

Así, la libertad, como capacidad de actuar de manera autónoma, sin ceder a presiones y como expresión del respeto es el primer principio de la Comunidad. El diálogo transparente, segundo principio, busca que la supervivencia de la Comunidad no dependa de la mentira sino de la verdad como escudo de su neutralidad. En tercer lugar, el respeto a la pluralidad se ubica como cimiento de la neutralidad e implica el no detenerse en la diferencia sino observar siempre el objetivo común que es el respeto a la vida de todos. La solidaridad emerge como la suma de esfuerzos

para el bien común, mediante la búsqueda de una humanización de la convivencia y la vivencia de la compasión. La resistencia y la justicia se sitúan como los argumentos básicos de su actuar frente a la situación injusta de hambre y muerte que afrontan. Estos principios se evidencian en sus prácticas y formas de organizarse como el salir juntos a trabajar, movilizarse juntos, distribuir los recursos para todos y generar espacios de encuentro y diálogo permanentes (CPSJA, 2006f).

En particular, la resistencia es concebida por la Comunidad como la posibilidad de no responder con agresión a las agresiones que reciben y es la razón que les ha permitido subsistir como comunidad en medio del conflicto armado.

Mucha gente nos pregunta cómo hemos podido aguantar y seguir aguantando, pero nosotros les respondemos, nosotros no aguantamos resistimos, porque la resistencia tiene un significado más profundo que aguantar, la resistencia implica generar la posibilidad de otro mundo posible a la lógica de la muerte, y por ello es que vivimos y tenemos conciencia que cada golpe sólo puede merecer una respuesta civil como comunidad creando un mundo distinto a ese de la muerte, esa es la lógica con que actuamos, esa es la lógica de nuestra resistencia y esa es la lógica que nos ha permitido estar allí durante tantos años y que nos mantiene con más fuerza que nunca (extracto de ponencia de Wilson David Higuera, líder de la CPSJA, citado en Rete italiana di solidarietà con le comunità di pace colombiane, Colombia vive!, 2007, p.80).

La forma como se organiza la Comunidad plantea varias instancias, en primer lugar, un consejo interno que cumple funciones administrativas y disciplinarias orientadas al cumplimiento de las obligaciones de los miembros de la Comunidad; está conformado por siete delegados (que son elegidos cada seis meses por voto libre y voluntario de la comunidad), además, por un fiscal que tiene voz, pero no voto. Este consejo cuenta con la asesoría de un delegado de una ONG nacional y otro de la Diócesis de Apartadó. Además, cada vereda tiene un coordinador que también es elegido mediante el voto (CPSJA, 2006d).

Las elecciones de los delegados y coordinadores tienen un primer momento de reflexión por grupos y veredas acerca de las características que deberían tener

estas personas, se proponen candidatos y posteriormente se realizan las votaciones, resultan elegidas las personas que ocupen los primeros 8 lugares (CPSJA, 2006f).

Adicionalmente, existen comités temáticos: formación, comunicación, deportivo, económico y derechos humanos. Cada uno de ellos tiene también un coordinador que se reúne semanalmente. Todos los miembros de la Comunidad deben pertenecer a algún grupo o comité y permanentemente se trabaja en su formación acerca de la resistencia y los principios que la animan.

Las funciones del consejo interno se relacionan con el seguimiento del proceso de la Comunidad, impulsar los programas comunitarios, vigilar los recursos, representar y exigir los derechos de la Comunidad ante los actores armados o las autoridades competentes. De igual manera, llamar a los miembros que cometan alguna irregularidad que atente contra el proceso, con el fin de darle solución al problema en cuestión; también vigilar el respeto a la declaratoria por parte de los grupos armados (CPSJA, 2006g).

4.1 Una comunidad emancipadora.

La CPSJA es una experiencia emancipatoria que se identifica con la transformación paradigmática⁶² planteada por De Sousa en la medida que practica la autoridad compartida, el derecho democrático y el conocimiento emancipatorio. Estos tres aspectos se desarrollan en cada uno de los espacios estructurales de reproducción del poder⁶³.

⁶² Transformación que consiste en la construcción de un nuevo horizonte de posibles futuros alternativos que trasciendan la realidad y las posibilidades abiertas por la modernidad, se manifiesta en diversas emancipaciones en los diferentes campos donde se ejerce la regulación social. Se construye a través de una triple transformación: la del poder en autoridad compartida, la del derecho despótico en derecho democrático y la del conocimiento-regulación en conocimiento-emancipación.

⁶³ De Sousa (1991) en Aguiló (2009a) plantea la existencia de seis espacio-tiempo estructurales que constituyen una constelación de relaciones de poder que reproducen intercambios desiguales, son

En el espacio doméstico⁶⁴, la CPSJA se configura como una comunidad doméstica cooperativa porque promueve la eliminación de estereotipos sexistas, la autoridad compartida y la democratización de la vida doméstica. En el espacio del mercado⁶⁵, la Comunidad pasó del paradigma del consumo individualista al de las necesidades humanas, que se relaciona con la satisfacción decente de las necesidades y el consumo solidario (De Sousa, 2003). Así, la Comunidad sitúa los medios de satisfacción al servicio de las necesidades, incluso, éstas últimas se convirtieron en la potencialidad que propició la emergencia de la propuesta educativa de la UCR, en tanto busca brindar herramientas para sobrevivir en la resistencia.

De igual manera, la CPSJA se configura como una comunidad-ameba⁶⁶, porque su identidad es múltiple y permeable por los aportes de las organizaciones que la apoyan, establece vínculos con otras comunidades en resistencia desde la consideración de la dignidad humana. Así, construye un “nuevo sentido común emancipador orientado por una hermenéutica democrática, cosmopolita, multicultural y diatópica⁶⁷” (De Sousa, 2003, p.387). En el espacio de la ciudadanía⁶⁸, la CPSJA

núcleos que configuran el orden social y político que impera en las actuales sociedades capitalistas y condicionan el tipo de relaciones familiares, de vecindad, trabajo, consumo, entre otras.

Estos seis espacio-tiempo son: el espacio doméstico, el de la producción, el mercado, el espacio de la comunidad, de la ciudadanía y el espacio mundial.

⁶⁴ De Sousa (2003) plantea que en este espacio las relaciones entre los sujetos se organizan en torno al patriarcado, hay un control de los hombres sobre la reproducción social de las mujeres.

⁶⁵ Este espacio-tiempo, De Sousa (2003) plantea que se caracteriza por la explotación como forma de poder.

⁶⁶ Concepto desarrollado por De Sousa (2003) para referirse a comunidades que no son rígidas y excluyentes, por el contrario, su identidad se configura de manera permeable, flexible e inacabada. La comunidad-ameba es la alternativa señalada por el autor frente a lo que ocurre en el espacio-tiempo de la comunidad, que se caracteriza por la diferenciación desigual como forma de poder, es decir, la capacidad que tiene un grupo hegemónico de crear alteridades, diferenciaciones que incluyen a unas personas y excluyen a otras a partir de las definiciones que dicho grupo establece.

⁶⁷ De acuerdo con De Sousa (2009) la hermenéutica diatópica es un trabajo argumentativo que pone en diálogo diversos saberes. De igual manera, es un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan. Para esto, parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y por tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y la confrontación con otras culturas.

practica una democracia radical, es decir, en ella la democracia permea todos los ámbitos de la vida de las personas mediante la autoridad compartida, el derecho democrático y un sentido común emancipador basados en la solidaridad.

Todos estos elementos se complementan con la configuración de subjetividades individuales y colectivas desestabilizadoras, que se rebelan contra las agresiones de los actores armados y el simultáneo ataque y descuido del Estado. Estas subjetividades permiten nuevas formas de sociabilidad y convierten a la Comunidad en un campo de experimentación social en el que surgen acciones contrarias a las acciones conformistas, ellas son rebeldes, con clinamen.

Estas subjetividades emergentes son capaces de conocerse a sí mismas y al mundo a través del conocimiento como emancipación, recurren a una retórica dialógica y a una lógica emancipadora. De igual manera, posibilitan el futuro, generan problemas debido a que son autorreflexivas, especialmente frente a lo que aún no existe y asumen el pasado (con toda la violencia y el dolor que contiene) como un problema creativo que abre nuevas posibilidades.

De acuerdo con De Sousa (2003), estas subjetividades viven en la frontera, a la que llevan aquello que quieren conservar y dejan lo que quieren olvidar. Al declararse como Comunidad de Paz, la CPSJA eligió aquello que quería para su vida en comunidad y dejó a un lado lo que ya no quería vivir como la violencia, la falta de cuidado y las relaciones basadas en la fuerza. Vivir en la frontera significa crear un nuevo mundo en el que el poder del centro no alcanza a llegar y establecer

⁶⁸ En el espacio-tiempo de la ciudadanía, De Sousa (2003) plantea que la forma de poder privilegiada es la dominación, entendida como el ejercicio del poder político emanado del sistema político y centrado en el Estado. Este poder centralizado es denominado por el autor como *poder cósmico* y se contrapone al *poder caósmico*, que es descentralizado e informal y puede ser ejercido por múltiples microcentros de poder, en secuencias caóticas y sin límites predefinidos.

relaciones con otras comunidades diferentes cuya diversidad enriquece. Esta forma de relación crea obligaciones horizontales, es participativa y se orienta por el principio de la comunidad.

4.2 La CPSJA construye ciudadanía.

Los miembros de la Comunidad han desarrollado una ciudadanía que les sitúa como actores de su emancipación política, actúan de forma desobediente frente a lo que busca imponerles el Estado y al recuperar su capacidad para pensar por sí mismos, han construido en común su propio gobierno; todo lo anterior sin recurrir a las armas o a la violencia (Uribe, 2001). En este sentido, su ciudadanía se ha emancipado de las determinaciones nacionales y han definido un nuevo horizonte abierto para construir su ser colectivo.

El ciudadano desarrolla su acción en el espacio público, despliega prácticas y emite discursos contingentes en ejercicio de su libertad individual, de esa manera, invita al cambio y la transformación. Arendt (1994) citada por Uribe (2001), diferencia entre la esfera del *oikos* y la *polis*, el mundo doméstico y el político; en el primero las personas son diferentes, es un mundo regido por las necesidades y en el que hay relaciones de dominación y desigualdad, a la vez, es un refugio para vivir la intimidad. El segundo, está regido por la libertad, en él, todas las personas son iguales, son ciudadanos con derechos y deberes. Independientemente de su especificidad en la esfera privada, todas las personas se encuentran en igualdad de condiciones en la *polis*.

Al respecto, la CPSJA se constituye como una comunidad que construye su ciudadanía en una instancia al margen del Estado, porque es rechazada por él. En este sentido, es tratada como *paria* o *apátrida* debido a que ha perdido el

reconocimiento frente al Estado nacional, a la vez sus Derechos Humanos son desconocidos.

De acuerdo con Arendt (1994) en Uribe (2001), los apátridas presentan tres pérdidas fundamentales: en primer lugar, la eliminación de la ciudadanía como estatus, como derecho a tener derechos dentro de un Estado particular; en segundo lugar, la pérdida del hogar patriótico, el desarraigo del *oikos*; y en tercer lugar, la pérdida de la pluralidad, el desconocimiento de la diferencia. La CPSJA experimenta esas tres pérdidas, frente a la primera, por desarrollar un proceso de resistencia han sido estigmatizados como “peligrosos”, así, aunque permanecen en el territorio nacional, son excluidos de la protección estatal y rechazados por las instancias oficiales. El desarraigo del mundo doméstico, ha sido experimentado por la CPSJA a través del desplazamiento forzado y de los constantes movimientos entre las diferentes veredas del corregimiento a los que se han visto obligados por los hostigamientos y agresiones por parte de los grupos armados tanto ilegales como legales. La tercera pérdida se ha manifestado en la negación de su condición humana, con ella, el desconocimiento de su pluralidad y de su capacidad para ejercer la política, el aislamiento, la desigualdad y la libertad.

Sin embargo, a su interior, la Comunidad desarrolla un ejercicio de configuración de ciudadanía en la medida que trabaja por su emancipación, ejerce su libertad y autodeterminación para preservar para sí el poder sin recurrir a la violencia. Esta ciudadanía podría ser denominada como de alta intensidad, de acuerdo con los planteamientos de De Sousa (1998) porque se constituye como una práctica social que genera interacciones humanas basadas en la solidaridad y la participación que garantizan la existencia de condiciones para el ejercicio de los derechos. Los

ciudadanos de la CPSJA han creado un espacio público no estatal participativo y así, han mejorado cualitativamente su ciudadanía. Dicha mejora ha ido de la mano con el desarrollo de una democracia profunda a su interior caracterizada por la práctica de la autonomía, el poder, la autoridad y responsabilidad compartidas. De esta manera, han ciudadanizado su ciudadanía al “recuperar e intensificar el potencial emancipador de la ciudadanía” (Aguiló, 2009b, p.20).

Así mismo, en la CPSJA se construye una nueva ciudadanía que armoniza con lo planteado por Uribe

un ciudadano universal o postnacional fundador de un nuevo orden mundial que ya no estaría limitado a las construcciones nacionales, sino abierto a redes de ciudadanos de todo el mundo; que pueden tener propósitos comunes y acciones colectivas como las que ya se han visto contra la globalización, por ejemplo, pero al mismo tiempo ocuparse de asuntos más particulares en los entornos que lo demanden (Uribe, 2001, p. 183).

La constante interacción con organizaciones internacionales, la presencia permanente de ONG nacionales e internacionales y el intercambio constante con otras comunidades en resistencia en el país y fuera de él, hacen que el trabajo que se hace en la CPSJA trascienda su territorio y les convierte en actores de una nueva propuesta de ciudadanía. Actualmente, Brigadas Internacionales de Paz tiene presencia permanente en San José, de igual manera, reciben el apoyo del ACNUR Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados, la Oficina del Consejero de Naciones Unidas para la protección de los derechos humanos, las ONG Pax Christi y Amnistía Internacional, la Campaña de objeción fiscal al gasto militar en España, la Universidad de Burgos en España y la Universidad de York en Canadá, entre otras organizaciones.

La ciudadanía que se construye en la CPSJA se enmarca dentro de una concepción que trasciende las nociones tradicionales porque, de acuerdo con Arendt

(1994) en Muñoz (2008), se enmarca dentro de la emancipación política, y forja sujetos libertarios, desobedientes, críticos con su entorno, con capacidad para pensar por sí mismos, para gobernar y construir la vida en común. La posibilidad de ser ciudadanos les era negada por el Estado, ellos decidieron erigirla sobre su propia soberanía y ahora trasciende las fronteras nacionales al establecer vínculos solidarios con organismos internacionales que les reconocen y apoyan.

De igual manera, su ciudadanía se basa en la resistencia civil al evitar cualquier recurso violento y al tomar “conciencia de la potencia de la movilización colectiva para oponerse a formas verticales de ejercicio del poder” (Muñoz, 2008, p.178). La población recurrió a la tradición organizativa de la región para oponerse a las constantes agresiones de los diferentes actores armados presentes en el territorio y desarrollar su resistencia basada en la construcción de ciudadanos y ciudadanas capaces de participar en las decisiones sobre lo público. Así, la justicia, el autogobierno y la inclusión son los elementos que les convierten en sujetos políticos (Muñoz, 2008).

La Comunidad ha logrado desarrollar su propuesta, vivirla y ser coherente con lo que se propuso en la declaración realizada hace ya 15 años. Esta ha sido una experiencia que se ha mantenido perseverante y resistente, frente a todos los ataques que continúan, nunca han cesado. También es una muestra de valentía y convicciones sólidas que ha demostrado que a pesar de las agresiones y de la falta de reconocimiento del Estado es posible construir la paz. Actualmente, ya se cuentan más de 200 muertos de la Comunidad y las denuncias de nuevas agresiones continúan.

Seguimos en pie y con firmeza en nuestras convicciones, manifestando que apostamos totalmente por la vida, por principios éticos que solo defiendan la dignidad de la humanidad y la armonía de la naturaleza y pese a los continuos horrores que se siguen viviendo no retrocederemos a nuestras creencias y vivencias diarias (CPSJA, 2011, parr 1).

4.3 La construcción de la memoria.

En nuestro país se intenta vivir un presente “estrecho”, reducido a una parte de la realidad, negando el pasado violento que le ha antecedido y la realidad violenta que en este momento viven miles de personas. El capitalismo ha logrado hacer invisible esa realidad para la mayoría de colombianos al ubicar en la mente y determinar la agenda de aquello que se comenta a diario todo aquello que favorezca el status quo y los intereses de los grupos económicos predominantes. Los medios de comunicación han jugado un papel determinante en este proceso al agenciar esa invisibilización y orientar la opinión hacia el favorecimiento de los intereses de los grupos hegemónicos.

En este contexto, los movimientos sociales emergen como voceros capaces de visibilizar la realidad de violencia y opresión, el fascismo social que opera en nuestro país. Este trabajo pasa por la conformación de una identidad común y la construcción de ciudadanía y en este proceso el trabajo de la memoria es fundamental. Al respecto, Jelin (2002) señala que el espacio de la memoria lo es también de lucha política, y suele ser planteado como una lucha contra el olvido, la importancia de recordar para no repetir. Además, en grupos humanos que han sido violentados, oprimidos, silenciados o discriminados, la mutua referencia a un pasado común les permite construir sentimientos de autovaloración y confianza.

La tensión presente en la construcción de memoria entre las versiones que pretenden situarse como oficiales y aquellas que emergen de la resistencia marca un terreno conflictivo entre los agentes estatales y otros actores sociales que demandan

reconocimiento. El proceso de reconstrucción de la memoria de una nación es selectivo y suele ser dominado por la versión de los vencedores, las élites, ubicadas del lado del Estado. Sin embargo, existen otros relatos que surgen de prácticas de resistencia frente al poder, ellos exigen la legitimidad de su palabra y sus demandas.



Figura 11. Fotografía de San Josecito de la Dignidad. Nuevo asentamiento de la comunidad creado a raíz del desplazamiento causado por la imposición del puesto permanente de policía en el caserío de San José, el primero de abril de 2005, inmediatamente después de la masacre. Tomada de Rete italiana di solidarietà con le comunità di pace colombiane, Colombia vive!, 2007.

Para la Comunidad de Paz de San José de Apartadó es clara la importancia de la memoria, ella forma parte de una reflexión profunda que les conduce a reinventar otras relaciones sociales y económicas, producir conocimiento, recuperar su experiencia y romper con la subordinación que les ha sido impuesta (Cuartas, Barreto, Rico y Lancheros, 2007). Además, se constituye en una manera de construir dignidad y solidaridad, es tanto un derecho de las víctimas como una posibilidad de reconstrucción (CPSJA, 2006a).

Para la comunidad de paz la memoria significa: exigencia permanente de verdad, justicia y reparación; no convertirse en cómplice de la impunidad y de las acciones de los victimarios; prevenir la realización de nuevos crímenes; recoger las banderas de los mártires y continuar

su misión; facilitar la elaboración de duelos por la pérdida de los seres queridos; usar la verdad como cauterizante esencial para curar las heridas y traumas dejados por la violencia; y denunciar las estructuras de injusticia e impunidad (CPSJA [s.f.] citada en Pardo [2007, p.25]).

De esta manera, la Comunidad usa la memoria de una manera ejemplar, convierte el recuerdo en un ejemplo que genera aprendizajes del pasado y lo convierte en un principio de acción para el presente. En este sentido y de acuerdo con Todorov (1998) en Jelin (2002), la memoria desempeña una doble tarea: contribuye para superar el dolor causado por el recuerdo y lo marginaliza para que no invada la vida; y desarrolla un aprendizaje del pasado, deriva de él las lecciones que pueden convertirse en principios de acción para el presente.

Frente al proceso de reconstrucción de memoria, Sánchez (2008) analiza el caso de tres sobrevivientes de los campos de concentración nazi a partir de la necesidad de la víctima de relatar lo que le ha sucedido. Esto implica una reconstrucción que puede encontrar obstáculos como la imposibilidad de hablar de inmediato de lo ocurrido, y la aparición del olvido como elección. El análisis de la construcción de la memoria debe considerar entonces que cada persona vive los acontecimientos de una manera particular de acuerdo con su subjetividad, asimismo, los asimila de forma diferente y en este proceso los recursos de los que disponga le serán de utilidad, por ejemplo, una formación previa le favorecerá. Al respecto, el autor resalta a propósito del caso colombiano que muchas víctimas se encuentran en desventaja porque no pueden o no saben escribir, y así, su dimensión subjetiva queda sin expresión.

En este aspecto, la Comunidad de Paz ha desplegado una gran creatividad al desarrollar diferentes estrategias para recordar de forma decidida e insistente todas las agresiones con el fin de evitar la impunidad. Además, ha contado con el apoyo de

las organizaciones que la acompañan, así, sus miembros han recibido talleres de producción audiovisual, otros se han expresado a través de la pintura, de manera colectiva han construido monumentos y han elaborado de manera sistemática derechos de petición y denuncias de cada hecho ocurrido. “La memoria alimenta las acciones de vida, permite vislumbrar cuál es el mundo que estamos construyendo y al que cada día queremos apuntar y vivir” (CPSJA, 2006e).

El monumento. El monumento de la memoria es una construcción hecha en piedra, conformada por tres columnas que representan los tres cerros de la Serranía del Abibe, debajo, tiene piedras, cada una está pintada de un color y lleva escrito el nombre de uno de los miembros de la comunidad que han sido asesinados.

Este monumento ha tenido que cambiar de ubicación debido a los desplazamientos entre las diferentes veredas de la Comunidad a raíz de las agresiones de los grupos armados. La Comunidad tiene proyectada la construcción de un parque de la memoria que tendrá osarios y un recinto ceremonial para rendir homenaje a todas las víctimas, actualmente se encuentra recolectando los fondos para su realización (CPSJA, 2006a).



Figura 12. Monumento de la memoria. Fotograma tomado de Lozano, 2006.

Video. Con el apoyo de la Escuela juvenil de realización audiovisual, del observatorio audiovisual e investigativo sobre procesos comunitarios y de resistencia del área de comunicaciones de la Asociación Campesina de Antioquia, el equipo de comunicaciones de la comunidad y su emisora “Voces de Paz” han realizado piezas audiovisuales como “Hombro a hombro construyendo comunidad” en el año 2009, que relata el camino recorrido a lo largo de los 13 años que entonces llevaba de existencia (Voces de Paz, 2009).

Hollman Morris, la Asociación campesina de Antioquia, Peace Brigades International Colombia, entre otras organizaciones han realizado varios documentales en los que la Comunidad narra sus experiencias y reconstruye los episodios de la guerra y de su construcción de comunidad. Otros videos han sido realizados también a propósito de la masacre del 21 de febrero de 2005, en la que fueron asesinadas ocho personas, entre ellas tres niños y uno de los líderes más importantes de la comunidad Luis Eduardo Guerra.

Pintura. La señora Brígida González es una líder y fundadora de la comunidad, forma parte del comité de formación y ha encontrado en la pintura una manera de expresarse para llegar a las personas, porque considera que “la pintura es un mensaje que llega a todos, también a aquellos que no saben leer ni escribir” (Testimonio de Brígida González, citada en Rete italiana di solidarietà con le comunità di pace colombiane, Colombia vive!, 2007, sin número de página). Su hija Eliseña, de 15 años, también exploró la pintura antes de su temprana muerte en 2005.

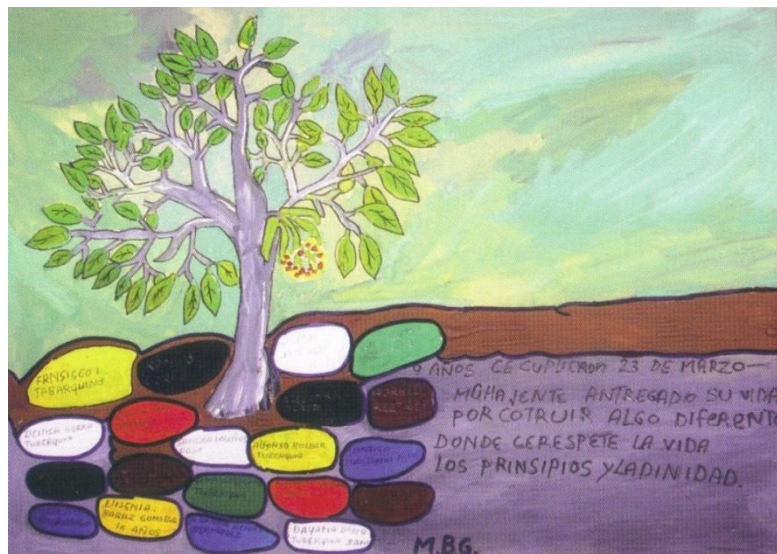


Figura 13. Pintura de María Brígida González (2006). Nueve años se cumplieron 23 de marzo. Mucha gente ha entregado su vida por construir algo diferente donde se respete la vida, los principios y la dignidad. Tomada de Rete italiana di solidarietà con le comunità di pace colombiane, Colombia vive!, 2007.

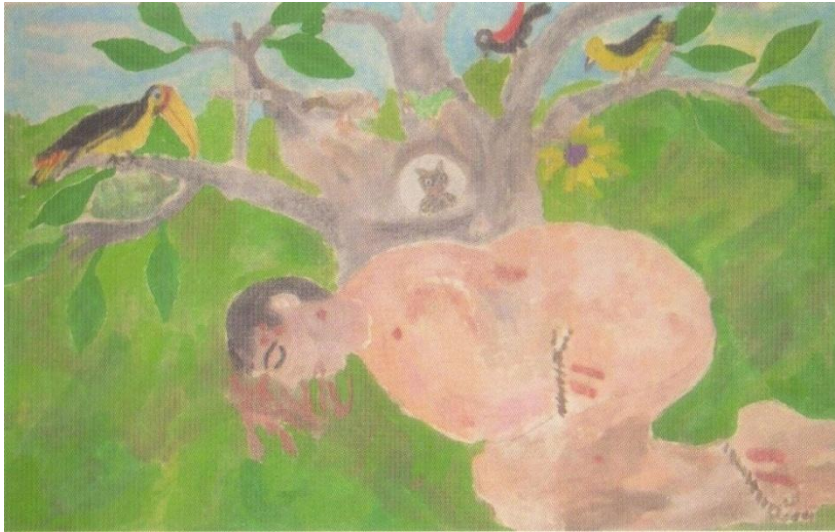


Figura 14. Pintura de María Brígida González (2006). La naturaleza mira la muerte.
Tomada de Rete italiana di solidarietà con le comunità di pace colombiane, Colombia vive!, 2007.



Figura 15. Pintura de María Brígida González (2006). Esta es la realidad colombiana, los tratos crueles partiendo los cuerpos en pedazos para sembrar el terror.
Tomada de Rete italiana di solidarietà con le comunità di pace colombiane, Colombia vive!, 2007.



Figura 16. Pintura de Eliseña Baraz González (Pertenece a la comunidad, asesinada por el Ejército colombiano el 26 de diciembre de 2005). Comunidad de Paz de San José de Apartadó. Prohibido el paso sin autorización. Territorio privado. Tomada de Rete italiana di solidarietà con le comunità di pace colombiane, Colombia vive!, 2007.

Denuncias. La comunidad realiza de forma sistemática y permanente la denuncia de cada hecho violento del que son víctimas, para esto, han recibido el apoyo del sacerdote jesuita Javier Giraldo y de organizaciones como CINEP, el colectivo de abogados José Alvear Restrepo y de la comunidad internacional, sobre todo de España e Italia. Las denuncias las realizan mediante la radicación de derechos de petición, la instauración de denuncias ante la fiscalía y a través de la publicación permanente de relatos de los hechos en su página web www.cdpsanjose.org.

Conmemoraciones. La Comunidad celebra su proceso desde la firma de la declaratoria y conmemora las masacres y asesinatos de sus miembros. Esto lo hace

mediante marchas y ceremonias tanto religiosas como de denuncia y memoria de los hechos ocurridos.

En la conmemoración de sus diez años, la Comunidad realizó una marcha hasta San José en la que cada persona cargaba un ataúd que simbolizaba a cada compañero asesinado. Estos ataúdes los ubicaron frente a la Fiscalía del municipio para señalar la impunidad de esas muertes. En el retorno hacia la Comunidad, hicieron estaciones en cada lugar donde fueron cometidos asesinatos y dejaron una cruz con los nombres de las personas fallecidas.



Figura 17. Fotografía de acto simbólico frente a la Fiscalía de Apartadó, 2007.
Tomada de www.cdpsanjose.org



Figura 18. Fotografía de lista de personas asesinadas, conmemoración del décimo aniversario de la comunidad, 2007. Tomada de www.cdpsanjose.org



Figura 19. Fotografía de cruz en memoria de los asesinados en la vía a San José de Apartadó, décimo aniversario de la comunidad, 2007. Tomada de www.cdpsanjose.org



Figura 20. Fotografía de marcha hacia San José, décimo aniversario de la comunidad, 2007. Tomada de Pardo, 2009.



Figura 21. Fotografía de velación simbólica de los 178 ataúdes, décimo aniversario de la comunidad, 2007. Tomada de www.cdpsanjose.org



Figura 22. Fotografía de la conmemoración del doceavo aniversario de la comunidad, 2009. Tomada de www.cdpsanjose.org



Figura 23. Fotografía de marcha a San José, conmemoración de los doce años de la comunidad, 2009. Tomada de www.cdpsanjose.org



Figura 24. Fotografía de la conmemoración de los trece años de la comunidad, 2010.
Tomada de www.cdpsanjose.org

En el año 2010, la comunidad realizó una peregrinación a Bogotá, acompañados de la organización Tamera, de Portugal, quienes les han acompañado en su proceso y en sesiones de la Universidad Campesina de la Resistencia.



Figura 25. Fotografía de féretros simbólicos frente a la Fiscalía General de la Nación, 2010. Tomada de www.cdpsanjose.org

5. Dimensión pedagógica

Para la supervivencia de su propuesta de comunidad de paz, la CPSJA sabe que es necesaria la formación permanente de sus miembros para hacer que su participación sea consciente. Este último aspecto se trabaja desde el proceso de inscripción y vinculación a la Comunidad que implica el conocimiento de sus normas y su aceptación voluntaria y explícita. En el mismo sentido, la Comunidad promueve la participación de todas las personas en las diferentes actividades necesarias para el sostenimiento mediante la acción conjunta por grupos y el diálogo permanente acompañado de una cultura de la evaluación para el crecimiento de la Comunidad y su constante adaptación a las difíciles condiciones del entorno.

De esta manera, se desarrolla una acción formativa directa, en el día a día, que se hace presente en la constante interacción entre sus miembros y se fundamenta en los principios y valores de la comunidad (la vida, la autonomía, la integridad de la comunidad, la justicia, la verdad, la opción por la no violencia, el derecho a permanecer en el territorio y a no ser parte del conflicto armado). Ellos se dan a conocer en la inducción, que se realiza en un espacio formativo que dura un mes y consiste en participar en cuatro talleres que son coordinados y organizados por el equipo de formación; y se refuerzan mediante el ejercicio disciplinar del consejo interno, que se desarrolla desde la responsabilidad solidaria y se basa en el diálogo, la transparencia, el compromiso con su tierra, con su comunidad, con la preservación de la vida y con su proceso de resistencia. El incumplimiento de los principios u obligaciones por parte de algún miembro de la Comunidad genera un llamado de atención, pero si hay reincidencia, es decir, la falta se repite hasta tres veces, se genera la expulsión de quien la cometió de la Comunidad.

La resistencia civil de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó parte de la necesidad de defensa, se alimenta del proceso de formación y se proyecta desde los compromisos adquiridos y de la conciencia, de una opción que está dispuesta a sacrificar la vida (Hernández, 2004, p.393).

Su resistencia civil se ha desarrollado a través diferentes estrategias como la vida en comunidad, la organización, la formación, el trabajo comunitario, la neutralidad, la no colaboración con ningún actor armado, el no porte de armas, el retorno a los lugares de origen, la opción por una solución negociada al conflicto armado, la economía solidaria, la seguridad alimentaria, las alertas tempranas, el hermanamiento con otras organizaciones y localidades y la lucha contra la impunidad (Hernández, 2004). Cada una de ellas les ha permitido estructurarse como colectivo,

consolidarse al interior promoviendo la participación, ser consecuentes con su propuesta ideológica y asegurar su supervivencia.

La CPSJA, se constituye como movimiento social⁶⁹, en cuanto se ha estructurado en torno a un interés común, ha permanecido en el tiempo y ha desarrollado un componente identitario con el fin de visibilizar su existencia y las agresiones de las que han sido víctimas sus miembros. Simultáneamente, busca reconocimiento por parte del Estado como una parte de la sociedad civil que ha optado por la no participación en el conflicto armado de ninguna manera. Como tal y, de acuerdo con Rivero (2008) en Goldar (2009b), ha asumido la educación como parte esencial de su vida cotidiana lanzando un desafío al Estado, que se ha mostrado incapaz de ofrecerle una educación pertinente y que respete sus principios.

Considerar al movimiento social como principio educativo supone desbordar el rol tradicional de la escuela y del docente: deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios y todas las acciones, y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos (Zibechi, 2005, parr.18).

Es así como la experiencia de la CPSJA, es la de una comunidad que educa desde lo colectivo, lo cotidiano y la reflexión permanente; y, al desarrollar desde la experiencia una práctica liberadora y contrahegemónica, se constituye en una realidad emergente y emancipadora que resulta relevante para enriquecer los planteamientos y prácticas de la educación popular en Latinoamérica (Torres, 2009). En este sentido, evidencia la emergencia de un nuevo conocimiento con potencial emancipatorio a través de la práctica de la solidaridad y la creación de nuevas

⁶⁹ María Rosa Goldar (2009a) define los movimientos sociales como “aquellas conformaciones que, con distintos grados de consolidación y con alguna permanencia en el tiempo, se estructuran en torno a intereses comunes y a un fuerte componente identitario; que emergen en la sociedad con alguna capacidad de colocar temas, demandas, propuestas, etc. Que no son tenidas en cuenta por el orden social vigente. En ese sentido son fuertemente disruptivos y encarnan la posibilidad de desarrollar procesos de transformación social” (p.104-105).

narrativas que buscan denunciar la injusticia y obtener reconocimiento (Delgado, 2011a).

Para lograr el objetivo de vivir en la resistencia y sin involucrarse en el conflicto que les rodea, la Comunidad se organiza de manera sólida; su máxima autoridad es el consejo interno, organismo que tiene funciones administrativas y disciplinarias, coordina todas las actividades, resuelve los conflictos mediante el diálogo, la vigilancia, el control y la aplicación de sanciones disciplinarias a quienes violen los acuerdos aceptados en el pacto. Es una autoridad social, plural, colectivamente ejercida y popularmente elegida, que representa a la Comunidad ante diferentes instancias como los actores armados y organismos nacionales e internacionales; también es el ente al que todos los pobladores deben obediencia y acato. Sus funciones disciplinarias se relacionan con la prohibición del consumo de licor y el mantener la neutralidad (CPSJA, 2006g).

Moralmente y éticamente la Comunidad parte de una convicción: que no podemos pensar en tú o yo, sino que debemos pensar en el otro en un sentido de NOSOTROS. Por eso cada acción que realizamos la hacemos sabiendo que afecta a otros; por eso para nosotros es tan importante fortalecer los lazos comunitarios a través del trabajo, por eso celebramos nuestro proceso cada tres meses y lo hacemos con actividades que nos permiten compartir. Siempre estamos buscando la posibilidad de la discusión y el encuentro comunitario porque sabemos que la unión es una fuerza de empuje frente a los que han querido pasar por encima de nuestros derechos y nuestra dignidad (CPSJA (s.f.) citada en Rete italiana di solidarietà con le comunità di pace colombiane, Colombia vive!, 2007, p. 81-82).

El consejo interno está conformado por 8 personas que son elegidas mediante votación cada dos años, es obligatoria la continuación por dos períodos de dos de los miembros, con el fin de asegurar continuidad en los procesos. Además del consejo, hay grupos de trabajo, coordinaciones de asentamiento y comités, los primeros organizan la producción colectiva y comunitaria de alimentos, permiten la reflexión y la toma colectiva de decisiones, cada uno cuenta con una persona elegida

democráticamente que coordina, organiza el trabajo e informa en asamblea los avances o dificultades para el desarrollo de las actividades.

“Los grupos de trabajo han sido la realidad de la comunidad en cuanto a participación; las decisiones estructurales y de principios de la comunidad las toman los grupos, quienes reflexionan conjuntamente y luego entre todos se debate para decidir” (CPSJA, 2006e).

Por otra parte, hay tres coordinaciones de asentamientos (San José, La Unión y Arenas Altas) conformadas por un hombre y una mujer cada una, que se encargan de velar por el cumplimiento de los principios y organizar las reuniones en cada asentamiento (Pardo, 2005).

Los comités se encargan de aspectos temáticos (formación, comunicación, deportes, económico, seguimiento a veredas y Derechos Humanos) para organizar la vida en común y la formación política de los miembros de la Comunidad, cada comité tiene un coordinador.

El comité de comunicación es responsable de la emisora Voces Comunitarias, de igual manera, como se mencionó anteriormente, se ha encargado de la producción de videos que dan cuenta de la historia y proceso de la Comunidad. El comité de deportes organiza eventos deportivos como el campeonato interveredal de fútbol. El comité de seguimiento a veredas busca fortalecer la relación y comunicación con las veredas que conforman la Comunidad, recopila información acerca de las violaciones de Derechos Humanos, acompaña la formación de nuevas zonas humanitarias y desarrolla procesos formativos en ellas. El comité de Derechos Humanos se encarga de la interlocución con otras comunidades acerca de su

experiencia de resistencia civil, uno de los logros de este comité fue la creación de la red RECORRE (Pardo, 2005).

5.1 El comité de formación.

El comité de formación ha desarrollado permanentemente un proceso educativo para la resistencia, para la memoria, en el conocimiento de la Comunidad, y para su consolidación como equipo.

Realizan con los integrantes de la Comunidad, talleres y encuentros de formación en temas que refuerzan la interiorización de los principios y compromisos en que se sustenta el proceso de resistencia noviolenta. Dado el alto porcentaje de analfabetismo, utilizan preferencialmente técnicas pedagógicas que favorezcan la expresión no escrita: dibujos, canciones, poesía. El Comité de Formación coordina los procesos de elección democrática de los integrantes del Consejo Interno y representa una primera instancia de mediación en los conflictos familiares y/o comunitarios (Pardo, 2005, p.172).

Así, este comité desempeña una labor extensa, por una parte, realiza un trabajo formativo teniendo en cuenta las características propias de la Comunidad y se enfoca en los temas que son centrales para su sostenimiento. Por otra parte, soporta los procesos políticos que la guían y además, interviene en los conflictos que se presentan. De esta manera se demuestra que la Comunidad tiene una concepción de la educación amplia, que va más allá de la educación formal y de la adquisición de conocimientos, aprovechando diferentes acontecimientos y espacios para la formación de sus miembros.

Para el desarrollo de las diferentes actividades formativas, la Comunidad construyó el Centro de Formación para la Resistencia “Aníbal Jiménez”, conformado por varios salones para reuniones, para los jóvenes que estudiaban el bachillerato y para la realización de talleres de modistería, también una biblioteca y un espacio para la emisora, una cocina y en el segundo piso dos habitaciones para albergar a las personas que vinieran a participar en talleres y recibir a delegaciones

internacionales (CPSJA, 2006e). Sin embargo, en el año 2005 se dio un desplazamiento de la Comunidad debido a la instalación de un puesto de policía en San José por orden del entonces presidente Álvaro Uribe, razón por la cual tuvieron que abandonar su asentamiento y con él, el Centro de Formación construido (CPSJA, 2009a).

Desde su inicio, la Comunidad de Paz, ha concedido gran importancia a la formación, no sólo con las familias, coordinadores y grupos de trabajo pertenecientes a la comunidad, sino también con otras familias de la zona. El Comité de Formación concentra sus esfuerzos en fortalecer la interiorización de los principios comunitarios; motivar el análisis de la realidad y la evaluación permanente del proceso de resistencia civil; promover la gestión y transformación de conflictos; así como la prevención de la vinculación de niños y jóvenes a los grupos armados (Pardo, 2007, p.24-25).

En este comité, las mujeres han desempeñado un rol determinante como impulsoras y agentes de cambio. Durante la mayoría del tiempo de existencia de la Comunidad, el comité de formación ha estado conformado por mujeres quienes han desarrollado el trabajo de formación de la Comunidad, con los grupos y las familias, al igual que han propiciado la continua reflexión en torno a los principios, la guerra y sus consecuencias y las alternativas de la Comunidad frente a las agresiones (CPSJA, 2006e).

Lo formativo es asumido como el espacio para reflexionar acerca de las dificultades y construir colectivamente alternativas para continuar resistiendo. Así, demuestra una disposición de acogida del punto de vista de la otra persona como una fuente de aprendizaje mutuo (Delgado, 2011a). Este proceso congrega a todos los miembros de la Comunidad, desde los niños y niñas, hasta los y las adultos mayores. De igual manera, los espacios de talleres y reuniones también se constituyen en una oportunidad para el desahogo y la expresión de las emociones, el

miedo, la incertidumbre y el dolor compartidos, pero también de la esperanza y las ganas de continuar adelante (CPSJA, 2006e).

Como colectivo, la Comunidad deviene en sujeto educativo, en el sentido expresado por Delgado (2011b)

Podemos reconocer los movimientos sociales como *un sujeto educativo* en tanto expresa el deseo de ser actor, por medio de acciones productoras de significados que nutren y transforman la realidad social, cultural y política de una sociedad; es decir, que se asume como movimiento de construcción, de transformación ante las circunstancias que condicionan o limitan el ejercicio de la libertad, la autonomía y su condición de ser y hacer (p.205).

De esta manera, la Comunidad se construye y se transforma a sí misma cada vez que se revisa a través de la reflexión y se adapta colectivamente a las condiciones de vida que le impone la resistencia.

La educación que circula en la CPSJA es, —en el sentido desarrollado por Freire (1979)— comunicación, búsqueda constante, conciliación, formación de una conciencia crítica y transformación de las personas en seres para sí mismos y su Comunidad. Es una lucha política que tiene como trasfondo una acción pedagógica que busca vincular a todos los actores sociales y cuyo fin es la concientización. Es una educación que busca la libertad y el aprendizaje mutuo entre sujetos en permanente construcción.

De esta manera, la educación en la CPSJA va en contravía de aquella que promueve la deshumanización y la perpetuación de la desigualdad social mediante la reproducción del “ser más” de unos pocos que actúan como opresores y el “ser menos” de los demás que son oprimidos (Freire, 1979). La Comunidad agencia una liberación para restaurar su humanidad y la de quienes la rodean mediante el diálogo, y propicia, en el intercambio con otras comunidades, un proceso de

traducción⁷⁰, que hace posible lograr una justicia cognitiva. Este proceso, producto de la reflexión y la acción, es puesto en marcha por la CPSJA cada vez que abre en lo cotidiano el espacio para dialogar, pensar y construir colectivamente.

Así, la educación además de ser una práctica cotidiana considerada relevante, resulta necesaria para la Comunidad, que tiene claro que para su subsistencia, es tan necesaria la sostenibilidad económica como la conciencia política de lo que significa vivir en resistencia. De igual manera, la posibilidad de expresión e intercambio que permiten los espacios educativos propiciados en la Comunidad, la fortalecen, la cohesionan y les da a sus miembros la fuerza necesaria para soportar las dificultades, defender sus derechos y su dignidad.

5.2 La economía solidaria y de resistencia como eje de unión y participación.

Debido a los permanentes bloqueos alimentarios ejercidos por militares y paramilitares, la Comunidad ha desarrollado una economía de resistencia, que consiste en la búsqueda de alternativas que permitan una seguridad alimentaria e ingresos a las familias. En ese sentido se han acogido los lineamientos de una economía solidaria mediante grupos de trabajo soportados en el trabajo colectivo, la distribución equitativa de los ingresos y el precio justo de los productos. Así, comenzaron recuperando y adquiriendo tierras para poder cultivar banano primitivo y

⁷⁰ Concepto desarrollado por De Sousa (2009) que hace referencia al procedimiento capaz de crear una inteligibilidad recíproca entre las experiencias posibles y disponibles del mundo, sin destruir su identidad. Tiene un presupuesto: el de la teoría general de la imposibilidad de una teoría general, es decir, no pretende crear una gran teoría homogeneizadora. No atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el de parte homogénea, son tratadas en momentos diferentes del trabajo de traducción como totalidades o partes y como realidades que no se agotan en esas totalidades o partes. El procedimiento puede darse entre saberes, prácticas y sus agentes. Es simultáneamente un trabajo intelectual, un trabajo político y un trabajo emocional porque presupone el inconformismo ante una carencia que surge del carácter incompleto o deficiente de un conocimiento dado o de una práctica dada.

cacao, de igual manera, han adoptado el desarrollo de abonos orgánicos y realizan intercambio de semillas con otras comunidades organizadas. En este aspecto, han logrado establecer vínculos para la comercialización de sus productos, sin embargo, los paramilitares frecuentemente se los roban cuando los llevan a vender.

Los pobladores de San José tenían una experiencia previa en la organización colectiva y la cooperación para la comercialización y venta de sus productos, especialmente el cacao. La Cooperativa de Cacaoteros había sido un espacio para el aprendizaje del significado de la asociación y la solidaridad. Sin embargo, anteriormente cada uno trabajaba solo o con su familia pero las condiciones a las que los llevó la guerra contribuyeron a que modificaran sus formas de producción, pasando de una economía campesina tradicional a organizarse en una unidad colectivizada (Uribe, 2004).

El peligro al que se veían expuestos si salían solos, los bloqueos en las vías y el abandono de sus parcelas las llevó adoptar la estrategia de salir juntos a trabajar, esto es, cultivar la tierra en común, rehabilitar las viejas cacaoteras y desarrollar otros procesos productivos que en algún momento les han permitido comercializar con la Compañía Nacional de Chocolates, tener la posibilidad de exportar banano exótico y, lo más importante, tener claro que “no se puede trabajar individualmente porque la fuerza está en la unidad” (Testimonio de Luis Carlos Arenas, líder de la comunidad citado en Uribe, 2004, p. 106). Esta nueva dinámica de trabajo implicó subvertir el orden de la propiedad individual, colectivizar el uso de las tierras y desarrollar una apropiación colectiva de los productos obtenidos o de los dineros de su venta.

“Queremos vivir una lógica diferente a la del mercado, una lógica en la que lo importante es vivir dignamente sabiendo que todos en la comunidad estamos luchando juntos para lograrlo” (CPSJA, 2006e, parr. 27).

Todos participan en las tareas que colectivamente han definido con anterioridad y desarrollan una producción planificada por los comités de trabajo cuyos coordinadores son nombrados por la Comunidad quien en conjunto decide dónde y cuáles productos van a cosechar, de qué manera van a repartirse las tareas cuyos responsables deben dar cuenta al colectivo de su desarrollo (Uribe, 2004).

Como elemento central de esta dinámica, la solidaridad emerge como parte de sus prácticas de vida, a la vez que constituye uno de sus principios. El trabajo conjunto y la distribución de responsabilidades de manera democrática y participativa, convierten el espacio económico en espacio formativo y de construcción colectiva.

La instancia que organiza la producción económica al interior de la Comunidad es el comité económico, que coordina la comercialización del cacao y el banano primitivo, al igual que lidera procesos formativos para cualificar su producción; además, formula, gestiona y rinde cuentas de la realización de proyectos de interés comunitario (Pardo, 2005).

El desarrollo del trabajo colectivo obedeció a las dinámicas que les impuso la guerra, sin embargo, se ha convertido en un componente central de su emancipación y una consecuencia lógica del sentido de la participación comunitaria. Este aspecto significa también para la Comunidad (1998a) en Uribe (2004) una forma de oponerse a las formas de poder verticales que impone el capitalismo, así, es una alternativa de poder y una forma de luchar contra la explotación económica. Esta forma de

producción permitió afianzar a los miembros de la Comunidad el sentido de solidaridad como la “capacidad que tienen sus integrantes de reconocerse a sí mismos y de ser reconocidos como parte de una unidad social” (Delgado, 2011a, p.57).

5.3 La Universidad Campesina de la Resistencia.

La experiencia de la Universidad Campesina de la Resistencia ha sido poco documentada en los círculos académicos. Hablar de ella, es hablar de un proyecto y muchas intencionalidades que debido a las dificultades de la vida en resistencia han sido difíciles de concretar y de continuar. Actualmente, el trabajo de la Universidad se encuentra suspendido, pero es importante derivar los aprendizajes de esta experiencia y su intencionalidad.

Se llama universidad (y no escuela ni colegio) porque quieren recuperar el concepto primario de la palabra. Es universal, es humanista y ayuda a transformar la realidad. La Universidad Campesina es móvil, no tiene aulas (su metodología es teórico-práctica), en lugar de profesores, tiene ‘facilitadores’ que trabajan ad honorem; y tampoco gradúa a sus alumnos, pues nunca se termina el aprendizaje. Gloria Cuartas, ex - alcaldesa de Apartadó e impulsora de la experiencia (Korol, s.f.).

La Universidad se planteó un trabajo por sesiones a las que asisten representantes de cada una de las comunidades que pertenecen a RECORRE, allí, comparten sus experiencias e intercambian los saberes acerca de cada tema. Adicionalmente, se realizan cursos preparatorios previos a las sesiones de acuerdo al asunto que se vaya a tratar. A estos encuentros asisten delegados que tienen un mayor conocimiento al respecto. Desde el año 2004 hasta el 2010 se realizaron entre una y dos sesiones cada año, al igual que varios cursos preparatorios sobre los cuatro temas de la UCR: lo agroalimentario, lo jurídico-filosófico, la salud y la educación.

En agosto de 2004 se realizó el primer curso en la Comunidad de Paz de San José de Apartadó, vereda Arenas Altas; el tema que se trabajó en esta primera sesión fue lo agroalimentario. A este encuentro, que tuvo una duración de un mes, asistieron casi cincuenta personas, representantes de 15 comunidades del país (CPSJA, 2006e).

Entre marzo y abril de 2005 se realizó la segunda versión de la UCR cuyo tema fue de nuevo lo agroalimentario. El encuentro se realizó en la Parroquia de Remolinos del Caguán, Caquetá y contó con la asistencia de representantes de 12 comunidades. En septiembre del mismo año se realizó un preencuentro sobre el tema jurídico en Bodega Alta, Cauca, resguardo de la comunidad Nasa (CPSJA, 2007).

Durante el año 2006, con la financiación del consejo noruego, se realizó un diagnóstico con 4 comunidades pertenecientes a RECORRE ubicadas en el Cauca, Antioquia, la Sierra Nevada y el Catatumbo. El 27 de septiembre del mismo año se efectuó un encuentro preparatorio para el curso sobre el tema agroalimentario (CPSJA, 2006h).

En junio de 2007 se realizó en Canoas (vereda de Santander de Quilichao, Cauca) un precurso cuyo tema fue lo agroalimentario. Posteriormente, del 10 al 21 del mismo mes, se efectuó en la Comunidad de Paz de San José de Apartadó la tercera sesión de la escuela agroalimentaria cuyo tema central fue el manejo de abonos. Después, del 22 al 24 del mismo mes, en el mismo lugar, se realizó la planeación del eje educativo de la Universidad. En el mismo año, entre el 25 y el 27 de agosto, se realizó en San Josecito un taller con maestros comunitarios y en septiembre 28 y 29 se realizó en Bogotá una asamblea de las organizaciones

pertenecientes a la UCR en la que se organizó un cronograma de visitas para realizar un diagnóstico agroalimentario focalizado con un grupo de comunidades (Universidad Campesina de la Resistencia, 2008).

En el año 2008, el 16 y 17 de marzo se realizó la asamblea de planeación anual de la UCR y en octubre se llevó a cabo el Campus Global (Universidad internacional creada por el Centro de Paz Tamera, en Portugal) en San Josecito, CPSJA (UCR, 2008). En el siguiente año, 2009, se realizó con el apoyo de la educadora popular Lola Cendales un taller de pedagogía para una educación alternativa dirigido a maestros y cuyo objetivo fue la reflexión sobre lo educativo y trabajar los aportes de Freinet y Freire.

Finalmente, en febrero de 2010, la UCR participó de nuevo en el Campus Global, que esta vez se realizó en la vereda Mulatos, de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó (Winiecki, 2010).

El Gatito Pelusa: "Era una vez un gatito que vivía muy feliz en un gran salón, que le permitían cambiar de silla cada vez que quería dormir, pero un día llegaron los de educación alternativa, y esto se le convirtió al gato en una gran pesadilla, le jalaban las orejas, le pisaban la cola, y hasta le ocuparon la silla, hoy pelusa ya no es un gato feliz, pero así aprendió a resistir" (Extracto de la memoria del taller Pedagogía para una Educación Alternativa de la Universidad Campesina de la Resistencia. CPSJA, 2009b, parr.21).

Gracias a la solidaridad de organizaciones internacionales y ayuntamientos españoles, fue posible financiar la realización de las diferentes sesiones de la UCR. Sin embargo, las dificultades de seguridad de las comunidades para salir de sus territorios y el alto costo de movilización hicieron que no todos los representantes pudiesen asistir a todos los cursos. Cada comunidad participante en RECORRE y en la UCR enviaba a un delegado o delegada para que asistiera a los cursos.

Los representantes que asistían al curso se comprometían a multiplicar los saberes con su comunidad, en este aspecto se presentaron limitaciones debido a la

presión que ejercen los grupos armados, lo que restringió las posibilidades de encuentro interno con este fin. Las personas que fueron delegadas no siempre pudieron volver a asistir debido en algunos casos a que la presión de los grupos armados impidió su movilización, en otros, a que fueron detenidas por el Estado y en otros a las dificultades económicas que les imposibilitaron transportarse.

De igual manera, las comunidades se vieron continuamente afectadas por el “hostigamiento, persecución y judicialización de líderes, detenciones masivas, enfrentamientos entre actores armados del conflicto, amenazas a líderes y miembros de las comunidades, retenes ilegales de las nuevas —y más radicales— autodefensas ultraderechistas” (UCR – Red RECORRE, 2008).

A pesar de lo anterior, las comunidades continuamente manifestaron su interés y voluntad para seguir participando en la Universidad, lo cual demuestra la legitimidad que adquirió como un espacio propio, en el que podían intercambiar sus saberes sin que mediaran conocimientos impuestos y aseguraban que lo que aprendieran y compartieran sería de utilidad para aplicarlo en sus comunidades y ayudarles a resistir y subsistir desde la resistencia. De esta manera, en la UCR no circuló un conocimiento regulador o que ejerce control sino uno emancipador.

El objetivo de la UCR fue formar a las personas para vivir en resistencia y fortalecer los diferentes procesos que llevan a cabo las comunidades. En este sentido, a partir del año 2008, se comenzó a plantear la elaboración de un Proyecto Educativo para la Resistencia (PER) que estaría a cargo de la coordinación del eje educativo de la Universidad, en cabeza de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó.

La Universidad se organizó desde una coordinación conformada por la Comunidad de Paz de San José de Apartadó, los Kankuamos, la Asociación Campesina del Valle del Rio Cimitarra- ACVC, la Asociación Campesina del Catatumbo- ASCAMCAT y una Secretaría Técnica.

La Universidad Campesina trabaja en pro de la resistencia civil, no importando la distancia pero tejiendo la unidad para construir una propuesta de vida, recuperación de la memoria, la defensa de los Derechos Humanos, recuperación de las semillas nativas, por la defensa de nuestro territorio y la autodeterminación de los pueblos (UCR, 2008, parr. 4).

La forma de trabajo que planteó la Universidad fue la de una traducción entre organizaciones con diferentes orígenes y contextos culturales, así, permitió establecer una inteligibilidad mutua entre ellas al identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y explorar las diferentes respuestas que proporcionan. De esta manera, puso en práctica la hermenéutica diatópica al plantear la incompletud de todas las culturas y la posibilidad del enriquecimiento a través del diálogo y la confrontación con otras culturas (De Sousa, 2009).

Dentro de este proceso, la zona de contacto⁷¹, de las comunidades en la UCR fueron los cuatro temas señalados anteriormente. Por otra parte, los momentos en los que se pudieron llevar a cabo los encuentros contemplaron una conjugación de tiempos, ritmos y oportunidades de los diferentes colectivos participantes, buscando siempre el consenso. Quienes apoyaron el proceso fueron personas de las mismas comunidades y otras personas cercanas a ellas, de manera que se conservó la inteligibilidad de los saberes producidos. De esta manera, en la UCR se logró crear constelaciones de saberes y prácticas contrahegemónicas. Al mismo tiempo, se

⁷¹ Definida por De Sousa (2009) como el campo social donde diferentes mundos de vida normativos, prácticas y conocimientos se encuentran, chocan e interactúan.

desarrolló un ejercicio de creación de justicia cognitiva al reconocer los saberes de las diferentes comunidades y propiciar su diálogo mutuo (De Sousa, 2009).

Actualmente, la Universidad no se encuentra activa, al igual que la construcción del proyecto educativo para la resistencia PER, cuyas bases se esbozaron pero no ha tenido un mayor desarrollo; quedaron suspendidos. Las temporalidades propias de la vida en resistencia impusieron una pausa en su accionar. Sin embargo, su experiencia sentó las bases de una nueva forma de educación para la vida, la paz y la resistencia.

6. Conclusiones

La Comunidad de Paz de San José de Apartadó, en sí misma, plantea desafíos a diferentes conceptos tradicionales, tanto de la política como de la pedagogía, es una fuente de rupturas epistemológicas. Su existencia surgió de la inconformidad frente a la situación de inseguridad y el desinterés por parte del Estado con respecto a la situación de los habitantes de la zona y se convirtió en un proceso en el que los mismos pobladores, en busca de defender su condición de campesinos y seres humanos que quieren vivir en paz, construyeron su propia comunidad. Los y las miembros de la CPSJA son un conjunto de personas que tomaron una decisión y se han mantenido coherentes con ella a pesar de las dificultades que han enfrentado y que no cesan.

Este, el caso de la CPSJA, es un ejemplo de persistencia y coherencia con la elección de una vida en comunidad y en resistencia. La Comunidad plantea un desafío a la soberanía estatal, a un Estado incapaz de responder a sus demandas,

respetar su decisión de vivir en paz y que les agrade de forma sistemática. Desde el punto de vista teórico y epistemológico, esta es una experiencia que armoniza con los planteamientos de Boaventura De Sousa Santos porque desafía los planteamientos de la globalización hegemónica y se convierte en una alternativa contrahegemónica que contribuye a dismantelar el velo que la modernidad y el poder hegemónico han puesto a nuestros ojos. Por tanto, es necesario visibilizarla y destacar los aportes que, desde su vivencia durante estos quince años de existencia, ha realizado para construir una nueva sociedad.

La Comunidad se fundamenta en unos principios que adquieren vida en tanto son practicados, reflexionados y estudiados por todos sus miembros. Ellos constituyen la base para la vivencia de un poder transgresivo y alternativo, configurador de subjetividades rebeldes que plantean nuevas formas de relacionarse, desde un poder circular, basado en la solidaridad como fuente de poder y conocimiento.

A través de la educación que se practica en la Comunidad de Paz de San José de Apartadó se forma una ciudadanía consciente de las opciones que asume, de las normas que acepta y que construye colectivamente; forma además para la convivencia, enseña desde la práctica otra manera de abordar los conflictos, a partir del diálogo, el respeto y el reconocimiento de las diferencias. Muestra también que la formación es un proceso permanente, no sólo un paso para obtener un título sino una oportunidad para conocerse y reconocerse en el otro.

La experiencia de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó contribuye a ampliar el concepto de educación y su práctica, que suele ser asumida sólo dentro de los parámetros de lo formal y la medición de su calidad leída en términos de los

resultados en pruebas estandarizadas. Lo que demuestra esta Comunidad es que el proceso formativo va más allá de los currículos y las pruebas; cada vez que la CPSJA se reúne, tiene en cuenta los aportes de cada uno de sus miembros y construye colectivamente a partir del reconocimiento de cada persona como un interlocutor con un saber válido, forma. Ella educa cada vez que reconstruye su memoria, que mediante lo simbólico llama la atención de la sociedad para que la violencia e injusticia no se repitan, de esta manera educa también a esa sociedad a la vez que se consolida como colectivo. Así, esta Comunidad enseña a través de su experiencia que es posible desarrollar una educación para la vida y para la construcción de vínculos entre las personas.

Esta Comunidad de Paz es una muestra de cómo a partir del dolor, de la indiferencia y de las dificultades, es posible renacer, fortalecerse y desarrollar una iniciativa para vivir la vida de otra manera mediante la voluntad, la convicción y la fuerza nacidas del trabajo como colectivo. La Comunidad de Paz de San José de Apartadó es resiliente y desafiante, su experiencia renovadora provoca cuestionamientos urgentes en estos tiempos de desesperanza y rompimiento de los vínculos sociales.

Finalmente, esta experiencia constituye una red de aprendizaje colectivo, tanto a su interior como en la relación con otras organizaciones en resistencia, como tal, moviliza zonas de encuentro y fortalece, democratiza y cualifica un conocimiento subalterno, contrahegemónico y emancipador.

7. Referencias

- Aguiló, A. (2009a). El concepto de poder en la teoría política contrahegemónica de Boaventura De Sousa Santos: una aproximación analítico-crítica. *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 24, sin página. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/181/18112178004.pdf> Consulta: febrero de 2012.
- Aguiló, A. (2009b). La ciudadanía como ejercicio de emancipación: retos para el ejercicio de ciudadanías de alta intensidad. *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, 9, 13 - 24
- Asociación Campesina de Arauca - ACA. (s.f.). *Asociación Campesina de Arauca*. Recuperado de: <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?rubrique19> Consulta: mayo de 2011.
- Asociación Campesina del Catatumbo – ASCAMCAT. (s.f.). *Asociación campesina del Catatumbo*. Recuperado de: <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?rubrique17>. Consulta: mayo de 2011.
- Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra – ACVC. (2009). *Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra*. Recuperado de: <http://www.prensarural.org/acvc/presentacion2009.pdf> Consulta: mayo de 2011.
- Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca - ACIN. (s.f.). *ACIN – CXAB WALA KIWE*. Recuperado de: <http://nasaacin.org/sobre-acin/85-historia-de-acin/83-acin> Consulta: mayo de 2011.
- Asociación de Juntas de Acción Comunal de Cartagena del Chairá - Asojuntas. (2009). *Proceso organizativo y comunitario*. Recuperado de:

www.pazdesdelabase.org/pdf/asojuntas/.../sintesisestimoniales.pdf Consulta:
Mayo de 2011.

Comunidad de paz de San José de Apartadó. (2004). *Universidad Campesina de la Resistencia*. Recuperado de:
<http://www.derechos.org/nizkor/colombia/doc/univcamp.html>. Consulta: febrero
2011.

Comunidad de Paz de San José de Apartadó. (2006a). *Parque de la memoria*.
Recuperado de: <http://cdpsanjose.org/?q=node/15> Consulta: febrero de 2011.

Comunidad de Paz de San José de Apartadó. (2006b). *Red de Comunidades en Resistencia y Universidad Campesina de la Resistencia Civil*. Recuperado de:
<http://www.peaceobservatory.org/es/2852/red-de-comunidades-en-resistencia-y-universidad-campesina-de-la-resistencia-civil>. Consulta: febrero
de 2011

Comunidad de Paz de San José de Apartadó. (2006c). *Breve historia y estado de la Red de Comunidades y la Universidad Campesina de la Resistencia*.
Recuperado de: <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article149> Consulta:
marzo de 2011.

Comunidad de Paz de San José de Apartadó. (2006d). *Declaración relativa a la Comunidad de Paz de San José de Apartadó*. Recuperado de:
<http://cdpsanjose.org/?q=/node/9>. Consulta: mayo de 2011.

Comunidad de Paz de San José de Apartadó. (2006e). *La historia vivida*.
Recuperado de: <http://cdpsanjose.org/?q=/node/10> Consulta: Febrero de
2011.

- Comunidad de Paz de San José de Apartadó. (2006f). *Nuestros principios en la Comunidad de Paz de San José de Apartadó*. Recuperado de:
<http://cdpsanjose.org/?q=/node/8>. Consulta: mayo de 2011.
- Comunidad de Paz de San José de Apartadó. (2006g). *Reglamento interno de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó*. Recuperado de:
<http://cdpsanjose.org/?q=/node/7>. Consulta: mayo de 2011.
- Comunidad de Paz de San José de Apartadó. (2006h). *La universidad campesina camina con pasos de esperanza*. Recuperado de:
<http://cdpsanjose.org/?q=node/16>. Consulta: mayo de 2011.
- Comunidad de Paz de San José de Apartadó. (2007). *Peregrinación por Francisco*. Recuperado de: <http://cdpsanjose.org/node/47> Consulta: febrero de 2011.
- Comunidad de Paz de San José de Apartadó. (2009a). *Nuevo derecho de petición al presidente de Colombia*. Recuperado de: <http://cdpsanjose.org/?q=node/150>
Consulta: abril de 2012.
- Comunidad de Paz de San José de Apartadó. (2009b). *Pedagogía para una educación alternativa (Parte 2)*. Recuperado de:
<http://cdpsanjose.org/?q=node/120> Consulta: febrero de 2011.
- Comunidad de Paz de San José de Apartadó. (2011). *Desde la memoria resistimos civilmente ante tanta agresión y muerte*. Recuperado de:
<http://cdpsanjose.org/?q=node/183> Consulta: marzo de 2012.
- Consejo comunitario de la cuenca del Río Naya. (s.f.). *Consejo comunitario de la cuenca del Río Naya*. Recuperado de:
<http://www.prensarural.org/recorre/naya.htm>. Consulta: mayo de 2011

Consejo comunitario de la cuenca del Río Naya. (s.f.) *Misión*. Recuperado de:

http://www.pazdesdelabase.org/pdf/cconaya/publicaciones/consejocomunitario_rionaya.pdf Consulta: mayo de 2011.

Consejo Comunitario la Nupa Río Caunapí Afluentes Mira y Carretera Municipio de

Tumaco Dpto de Nariño (Colnurcamica). (2003). *No nos queda más alternativa: Aquí estamos y aquí nos quedamos*. Recuperado de:

<http://www.prensarural.org/recorre/nupa20031210.htm>. Consulta: mayo de 2011.

Cuartas, G.; Barreto, M.; Rico, D.; Lancheros, E. (2007) *Ante la impunidad y la*

indiferencia. La experiencia de memoria, verdad y vida de la Comunidad de

Paz de San José de Apartadó. Bogota: Fundación Universidad Autónoma de Colombia.

Delgado, R. (2011a). Acción colectiva y educación popular: contribuciones para un

conocimiento emancipatorio. *Folios*, 33, 53 – 60

Delgado, R. (2011b). Educación para la ciudadanía desde la acción colectiva. *Magis*

revista internacional de investigación en educación, 4, (7), 201 – 210

De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y político en la*

postmodernidad. Bogotá: Siglo del Hombre editores, Facultad de Derecho Universidad de los Andes.

De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Bilbao: Desclée de

Brouwer.

De Sousa Santos, B. (2005). *Reinventar la democracia reinventar el Estado*. Buenos

Aires: CLACSO.

- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI; CLACSO.
- De Sousa Santos, B.; García Villegas, M. (eds.) (2004). *Emancipación social y violencia en Colombia*. Bogotá: Norma.
- Diario *El Colombiano*, edición del 21 de marzo de 2005.
- Federación Agrominera del Sur de Bolívar. (s.f.). *Federación Agrominera del Sur de Bolívar*. Recuperado de:
<http://www.prensarural.org/recorre/fedeagromisbol.htm> Consulta: mayo de 2011.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno.
- Giraldo, J. (2010). *Fusil o Toga Toga y Fusil*. Bogotá: Editorial Códice.
- Goldar, M. (2009a). Los movimientos sociales hoy y los desafíos de la educación popular. *Revista latinoamericana de educación y política La Piragua*, 28, 103 – 114
- Goldar, M. (2009b). La construcción de paradigmas emancipatorios desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos. *Revista latinoamericana de educación y política La Piragua*, 30, 69 – 79
- Gómez, J (2005). Comunidades de Paz. *Revista Ejército*, 125. Recuperado de <http://www.ejercito.mil.co/?idcategoria=79446> Consuta: octubre de 2011.
- Hernández, E. (2004). *Resistencia civil artesana de paz. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

- Kerr, E. (2010). Doce años de resistencia pacífica: la guerra sigue. *Colombia. Boletín especial Peace Brigades International Colombia*, 14, 19-23.
- Korol, C. (s.f.). *Gloria Cuartas, luchadora por los derechos humanos en Colombia*. Recuperado de: <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/288/59/>
Consulta: marzo de 2011
- Lozano, J. (director). (2006). *Hasta la última piedra*. Suiza: Earthling productions.
Video.
- Martínez, M. (2007). *Volvamos a ser indígenas*. Recuperado de:
<http://www.nodo50.org/tortuga/Kankuamos-volver-a-ser-indigenas> Consulta:
mayo de 2011.
- Muñoz, J. (2008). La paz bajo la sombra indeleble de la guerra: una experiencia de construcción de ciudadanía en la comunidad de paz de San José de Apartadó (Antioquia, Colombia). *Boletín de Antropología*, 22, (39), 159-184.
- Pardo, R. (2005). *Procesos locales de resistencia para la defensa civil no violenta en contextos de conflicto armado. Estudio de caso: Comunidad de paz de San José de Apartadó, Colombia*. Roma: Pontificia Universidad Gregoriana, Facultad de Ciencias Sociales.
- Pardo, R. (2007). Una lección de resistencia, dignidad y valentía. En Rete italiana di solidarietà con le comunità di pace colombiane, Colombia vive!. *Sembrando vida y dignidad. Comunidad de Paz de San José de Apartadó: 10 años de resistencia no violenta a la guerra* (pp. 20-30). Pisa: Gandhi Edizioni.
- Pardo, R. (2009). *La Comunidad de Paz de San José de Apartadó, Colombia: una lección de resistencia, dignidad y valor*. Recuperado de: <http://wri-irg.org/node/8341> Consulta: marzo de 2012.

Proceso de Comunidades Negras. (s.f.). *Proceso de Comunidades Negras*.

Recuperado de: <http://www.prensarural.org/recorre/pcn.htm> Consulta: mayo de 2011.

Rete italiana di solidarietà con le comunità di pace colombiane, Colombia vive!

(2007). *Sembrando vida y dignidad. Comunidad de Paz de San José de Apartadó: 10 años de resistencia no violenta a la guerra*. Pisa: Gandhi Edizioni.

Sánchez, G. (2008). Tiempos de memoria, tiempos de víctimas. *Análisis político*, 21, (63), 3-21.

Steiner, C. (1991). Banano explosivo. *Boletín Cultural y bibliográfico*, 27, (26), 69-71.

Torres, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Revista latinoamericana de educación y política La Piragua*, 30, 11 – 31

Universidad Campesina de la Resistencia – Red RECORRE. (2008). *Informe de actividades “Objeción fiscal antimilitarista de España”*. Recuperado de: <http://www.antimilitaristas.org/spip.php?Article3780> Consulta: febrero de 2011

Uribe, M. (2001). Esfera pública – acción política y ciudadanía. Una mirada desde Hannah Arendt. *Estudios Políticos*, 19, 164-184.

Uribe, M. (2004). Emancipación social en un contexto de guerra prolongada el caso de la comunidad de paz de San José de Apartadó. En B. De Sousa y M. García (eds.), *Emancipación social y violencia en Colombia* (pp. 75-117). Bogotá: Norma.

U'wa. (s.f.). *U'wa*. Recuperado de:

www.censat.org/redir.php?r=/biblioteca/display/fileid/465 Consulta: mayo de 2011

Voces de Paz (dirección). (2009). *“Hombro a hombro” Construyendo comunidad.*

Colombia: Emisora Voces de Paz. Video.

Winiecki, M. (2010). *El milagro de mulatos. Centro planetario del futuro en la selva*

colombiana. Recuperado de: www.verlagmeiga.org. Consulta: Marzo de 2011.

Zibechi, R. (2005). *La educación en los movimientos sociales.* Recuperado de:

<http://www.cipamericas.org/es/archives/1300> Consulta: febrero de 2011.

VII. La experiencia educativa de los movimientos sociales del Sur de Santander

Javier Andrés Silva Díaz

1. Caracterización general

1.1 Introducción.

La importancia de los movimientos sociales del sur de Santander (Colombia) en la construcción de un modelo de educación y cooperación para el desarrollo, radica en el hecho de haberse constituido, desde mediados de los años sesenta, como ejes estratégicos de la propuesta de cambio y desarrollo social de las provincias de esta zona. El aporte a la construcción de un modelo educativo para el desarrollo local es una de las consecuencias positivas del movimiento impulsado por un grupo de actores sociales liderados en su momento por el Padre Ramón González.

Esta experiencia se ubica en las provincias de Guanentá, Comunera y Vélez, al sur del departamento de Santander (Colombia), en donde existe una importante experiencia de desarrollo iniciada por la Iglesia Católica desde 1960.

El surgimiento de esta experiencia y su permanencia en el tiempo, ha contado con la participación de diversos actores motivados por la voluntad de establecer un cambio para mejorar las condiciones de vida de la población urbana y rural, a través de la realización de una propuesta propia de desarrollo.

El punto de partida para el análisis de la experiencia es un proyecto social concebido por el Padre Ramón González, quien desde su tesis universitaria titulada “Marco teórico para un proyecto de cambio y desarrollo integral en el cual pienso

trabajar durante toda mi vida (Antigonish – Canadá 1963)”, motivó el inicio y expansión de un ambicioso proyecto de gestión social, proyecto que contó con el apoyo de múltiples actores locales y nacionales y que logró su plena realización y consolidación.

A lo largo del tiempo, este proyecto social ha venido utilizando mecanismos de transformación social como la educación, la organización de la comunidad y la comunicación. A su vez, la experiencia educativa de los movimientos sociales ha dado origen a estructuras asociativas fuertes, centradas en el trabajo de las organizaciones y los movimientos sociales.

De forma adicional, la experiencia de desarrollo derivada de los movimientos sociales no solo ha logrado promover un buen número de cooperativas rurales de ahorro y crédito, sino que a través de sus prácticas continuas de educación popular ha logrado organizar a sus líderes dentro de movimientos sociales e impactar favorablemente en las condiciones de desarrollo de varios municipios de esta región colombiana.

Este análisis tiene como objetivo precisar cuáles han sido las prácticas educativas escogidas por el modelo de desarrollo del Sur de Santander y verificar cómo, a partir de la educación popular y la cooperación, se ha logrado generar un ambiente favorable para el desarrollo local. Para este caso, es evidente la existencia de un conjunto de experiencias empíricas que pueden ser interrogadas para comprender el desarrollo de los movimientos sociales a partir de la educación, su contribución al desarrollo de la economía social y el aporte que las distintas disciplinas involucradas ha generado, tanto a la experiencia específica como, al sistema cooperativo colombiano.

Por lo anterior, es importante reconocer el aporte del movimiento social en tres grandes áreas educativas. La primera relacionada con la experiencia de educación popular impulsada por el Secretariado de Pastoral Social de la Diócesis de Socorro y San Gil (SEPAS); dentro de estas manifestaciones de educación popular se tendrá en cuenta el origen, desarrollo y expansión de las escuelas de liderazgo. La segunda área educativa es la relacionada con los ejercicios de educación y formación impulsados por las empresas de naturaleza solidaria quienes, en desarrollo del principio cooperativo de educación, han capacitado a diversos actores cooperativos, asociados y directivos. La tercera y última experiencia a analizar, será la consolidación de UNISANGIL como institución universitaria que recoge las experiencias de educación de los movimientos sociales del sur de Santander.

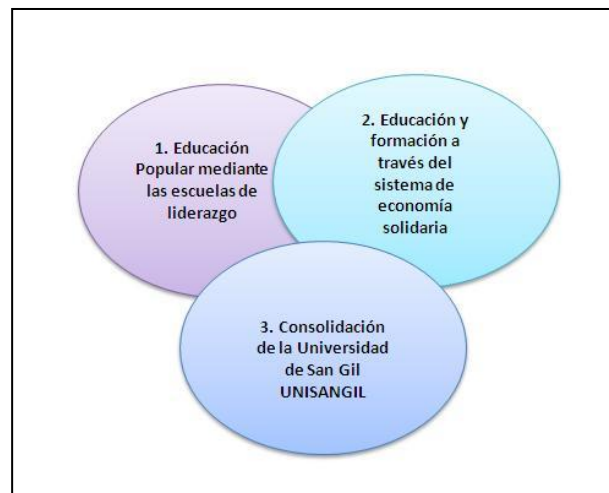


Figura 1. Experiencia educativa de los movimientos sociales del sur de Santander
Fuente: Elaboración propia del autor

1.2 Contexto social y cultural.

1.2.1 Contexto actual.

Como se mencionó anteriormente, la experiencia de los movimientos sociales del sur de Santander surge como parte del proceso de desarrollo local y como respuesta a las iniciativas de desarrollo educativo. Estas iniciativas, se orientaron hacia los líderes campesinos del sur de Santander, líderes que en distintos grados y de distintas formas se organizaron a partir de movimientos sociales.

La experiencia se ubica en el Departamento de Santander, centro oriente del país (Figura No. 2) y de allí se resaltan especialmente las tres provincias del sur: Guanentá, Comunera y Vélez. La región comprende 47 municipios con una extensión de 10.954 kms² y la población total de las tres provincias asciende a 392.783 habitantes. Estas provincias constituyen el área de cobertura de la Diócesis de Socorro y San Gil con 72 parroquias (2003).

Uno de los actores institucionales de la experiencia de desarrollo local y educativo es el Secretariado de Pastoral Social de la Diócesis de Socorro y San Gil (SEPAS).

De acuerdo con Dávila y Silva (1996), en la zona hay producción artesanal y agropecuaria diversa y heterogénea, producto de una economía campesina significativa que convive con una economía industrial y comercial. Vale la pena resaltar que en cuanto a economía agrícola son importantes los cultivos de frijol y de tabaco. Según el clima de la zona, hay producción diversa y existe presencia de actividad ganadera. Con respecto al orden público, la zona no ha estado exenta del conflicto armado aunque mantiene cierta estabilidad frente a otras regiones del país.

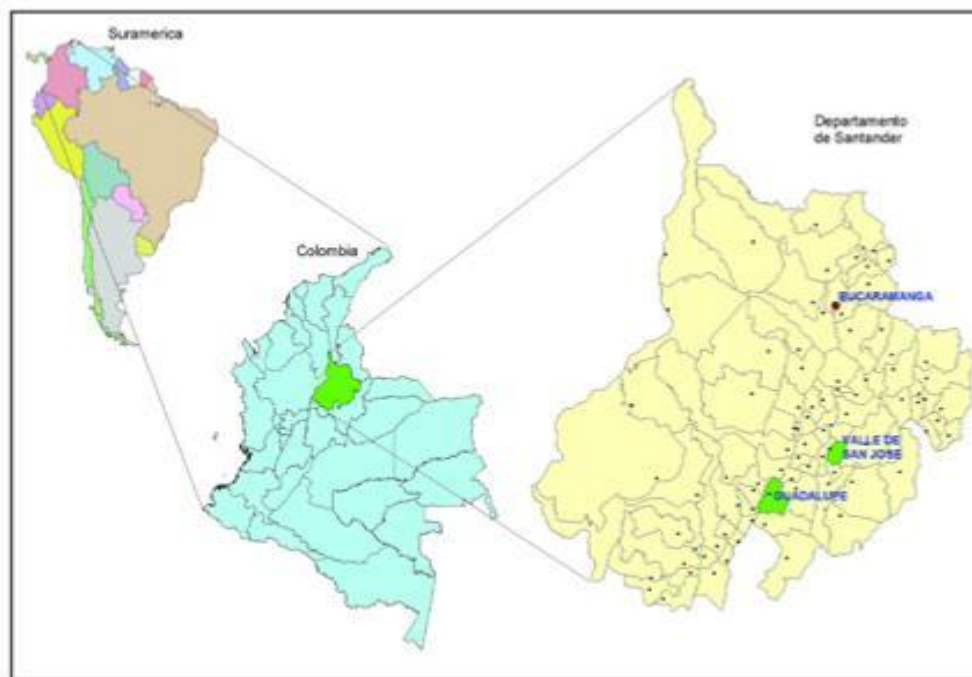


Figura 2. Mapa de la zona estudiada
Fuente: Dávila, R., 2004, p. 7

1.2.2 Contexto en el inicio del proceso.

Sin duda alguna, este proceso de desarrollo local y fortalecimiento de las prácticas educativas tuvo como gran gestor a la Iglesia Católica. Gracias al cambio radical que tuvo la Diócesis de Socorro y San Gil a partir de la década de 1960, el modelo de desarrollo propuesto por el Padre González tuvo gran acogida y despliegue, especialmente de parte de los líderes comunitarios y los movimientos organizados alrededor de la iglesia, la producción campesina y las cooperativas rurales, especialmente de ahorro y crédito.

En 1945 se creó la Acción Social Católica en la Diócesis de Socorro y San Gil, entidad que promovió la creación de 27 sindicatos agrarios entre 1948 y 1961. En la década de los cincuenta la Diócesis impartía capacitación obrera y agraria a

personas provenientes de las 30 parroquias existentes. En 1955, la Acción Social impulsó el cooperativismo como opción pastoral de la Diócesis.

Como impulsores de las cooperativas en la región de estudio se destacan los sacerdotes Francisco Mejía y Marco Fidel Reyes quien fue director de la Acción Católica en San Gil hasta 1963, año en que fue nombrado el Padre Ramón González. En 1967 se creó el SEPAS en San Gil, Secretariado que impulso decididamente la propuesta educativa en el marco del proyecto de desarrollo local del sur de Santander.

El objetivo más importante de la Diócesis, consistió en buscar una alternativa de desarrollo diferente a las vías armadas con el fin de promover un cambio económico en esta zona. Desde el principio, esta propuesta de desarrolló observó en la educación dirigida a los líderes organizados en movimientos y organizaciones sociales, una estrategia de cambio fundamental. La idea inicial se basó en “un movimiento de educación de adultos, para su propio desarrollo económico, por medio de grupos de acción” (González, R, 1963, p. 12 – citado por Bucheli; 2006); un movimiento que “partiera del pensamiento social de la Iglesia y del Evangelio para la construcción de una nueva sociedad” (González, R, 2000 – citado por Bucheli; 2006).

Es precisamente en la década de 1960 cuando surgen movimientos de cambio de distintas formas o manifestaciones, incluida la organización política para la transformación del continente. Todos estos movimientos se impulsaban desde distintos escenarios: el escenario sindical, el escenario político, el escenario eclesial con la teología de la liberación y también desde otros escenarios como los movimientos populares y las Comunidades Eclesiales de Base en Brasil.

Especialmente desde la Iglesia Católica, se decía que el desarrollo era el nuevo nombre de la Paz. Este debía ser entonces integral cubriendo todas las dimensiones de las personas y a todas las personas por igual. Este desarrollo integral, según Pablo VI, podría estar apoyado por las organizaciones y entre ellas las empresas de tipo cooperativo como instrumento para permitir el desarrollo de la región y del país.

En medio de esta inquietud de cambio y desarrollo social, surgieron varias posibilidades. Muchos de los que pensaban que el cambio era supremamente necesario, resolvieron alzarse en armas. Otros por el contrario le apostaron a las propuestas de cambio social y regional a partir de la unión y esfuerzos de experiencias y movimientos sociales. En esta segunda opción, la Iglesia y el sistema cooperativo jugaron un papel importante en el modelo de desarrollo local y educativo.

2. Dimensión epistemológica

2.1 Los movimientos sociales como espacios educativos en el sur de Santander.

Los movimientos sociales radicados en las provincias del Sur de Santander surgieron como manifestaciones organizadas de individuos que, con distintos grados de consolidación y apoyados por la Iglesia Católica, se estructuraron en torno a intereses comunes con el fin de aliviar situaciones de injusticia social y económica.

Al analizar la situación sociopolítica de la zona objeto de estudio, se puede precisar que el trabajo más importante de los movimientos sociales del Sur de Santander, ha sido la lucha permanente para enfrentar las situaciones sociales

adversas existentes en la región, haciendo especial énfasis en los pobres y las clases menos favorecidas. Es así, como el motor inspirador de la propuesta de desarrollo y posteriormente de educación, se basa en situaciones eminentemente sociales, tanto públicas como privadas.

El escenario propio sobre el cual se crearon y desarrollaron los movimientos sociales no fue otro que el de los sectores excluidos de la sociedad regional, sectores que en sí mismos descubrieron su gran potencial de cambio, transformación e impacto social.

Este potencial de cambio tuvo gran despliegue gracias al trabajo de formación de líderes comunitarios, quienes no solo lograron el aprendizaje de diversos oficios, sino que apoyaron procesos de formación más complejos hasta llegar a influir en otros escenarios de la actividad comunitaria, política y social de la región.

Se puede afirmar por lo anterior, que los movimientos sociales de esta región recogieron gradualmente varios de los postulados que diversos autores han venido atribuyendo a las características y funciones especiales de los movimientos sociales; por ejemplo, la facultad de crear marcos propicios para la construcción de espacios educativos, para el ejercicio de la ciudadanía, para desarrollar nuevas y mejores formas de democracia participativa o para desarrollar elementos de acción colectiva, entre otras características. Todo lo anterior, con el único propósito de propiciar cambios sociales con decisión y radicalidad.

El ejercicio desarrollado por los movimientos del Sur de Santander no es otro que el de la acción colectiva, herramienta que se encargó de generar conciencia sobre

los múltiples factores de injusticia social que albergaba la comunidad, unido esto a factores de opresión y exclusión. Por ello, entre los diversos factores encontrados en esta experiencia, sobresale el potencial educativo o formativo que la acción colectiva propició sentando las bases para convertir a esta región, no solo en un escenario ideal para el cambio, sino en una zona de paz en el marco de la acción solidaria, específicamente, cooperativa.

Las experiencias educativas y la inquietud de cambio generada a partir de situaciones locales ampliamente reconocidas por la Iglesia y la misma comunidad, propició la emergencia de actitudes de resistencia que rechazaban las prácticas reconocidas como injustas, especialmente en los aspectos referidos a la calidad de vida, la generación de ingresos, los aspectos relacionados con el género o la posibilidad de buscar nuevas formas de asociatividad.

En este marco, se reconocen los movimientos sociales del Sur de Santander como sujetos educativos que a través de la formación de líderes y la construcción de distintos escenarios educativos como las organizaciones cooperativas y eventualmente las Universidades regionales, se convirtieron en actores que propiciaron el cambio social, político y económico de la región.

En este punto, se hace conveniente compartir lo señalado por el profesor Ricardo Delgado Salazar⁷² (2011, p.205) cuando precisa que “Podemos reconocer los movimientos sociales como un sujeto educativo en tanto expresa el deseo de ser actor, por medio de acciones productoras de significados que nutren y transforman la

⁷² Psicólogo, Magíster en desarrollo educativo y social, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesor investigador y coordinador de la línea de investigación Educación para el conocimiento social y político. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana.

realidad social, cultural y política de una sociedad; es decir, que se asume como movimiento de construcción, de transformación ante las circunstancias que condicionan o limitan el ejercicio de la libertad, la autonomía y su condición de ser y hacer”.

En este sentido, es necesario precisar que para el momento en que se originó la experiencia de desarrollo y se motivó la formación de líderes para el cambio social (año 1962), se pudo evidenciar un cuadro de realidad reseñado en tres grandes componentes.

En cuanto al componente de sociedad, se pudieron identificar claramente tres fenómenos: el conformismo, especialmente marcado en la clase campesina; la inconsciencia como actitud que hacía que la población ni siquiera se planteara la necesidad de conocer sus problemas y menos que pensara en la posibilidad de actuar sobre situaciones injustas que podían llegar a cambiarse; y la actitud de masa, que hacía que las personas no hicieran valer sus derechos y su dignidad.

En cuanto al componente económico, se anotaban problemas de época como: agricultura tradicionalista, pobreza de suelos, infraestructura vial deficiente, estructura de la propiedad de la tierra típicamente minifundista y de explotación por el sistema de aparcería y arrendamiento; producción de autoconsumo y subsistencia, y un sistema de comercialización centralista y deficiente en manos de intermediarios. En general, la economía era agraria, rural y con un mínimo de excepciones de pequeña industria.

En el aspecto religioso se destacaban como elementos importantes: un marcado interés por la organización y la vida comunitaria, pero con el apoyo de la Iglesia; y una religiosidad tradicional con poca planificación de la acción pastoral y escasa confianza colectiva frente a la magnitud de los problemas sociales y políticos.

En razón a los aspectos mencionados anteriormente, se pudo considerar como problema fundamental, tanto en el marco de la problemática social como política, el hecho de que tanto líderes como pobladores en general se habían sentido a lo largo del tiempo oprimidos y heridos en su dignidad y orgullo de pueblo; necesitados de los poderosos y desconfiados ante los mismos; oprimidos culturalmente y atacados en su identidad en las formas más sutiles.

Como se menciona en el documento *Formación en acción – Documento de evaluación interna 1980 – 1990*⁷³:

El Pueblo que vive en la Diócesis de Socorro y San Gil, es un pueblo históricamente dependiente, oprimido por diferentes fuerzas, que a través de los siglos lo han utilizado, que no le han dejado ser, y que no ha tenido la fuerza propia y suficiente para lograr la liberación que quiere. Condicionado por la necesidad de subsistir, busca posibilidades que le permitan ser un pueblo con madurez propia, para conducirse hacia un futuro mejor. (Formación en Acción, 1991, p. 4)

La idea general del Padre Ramón González, promotor del proyecto de desarrollo local de la región, fue combinar el impulso de la Iglesia Católica con el de los movimientos y organizaciones sociales que gradualmente expresaban fuertes resistencias con respecto a su entorno socio económico y político. A esta

⁷³ Secretariado diocesano de Pastoral Social. San Gil. 1991

combinación de factores, debía por lo tanto añadirse la experiencia de las empresas de economía solidaria, y en especial del modelo cooperativo⁷⁴, como herramienta práctica para desarrollar procesos de transformación e inclusión social.

Organizados los movimientos sociales con el apoyo de la iglesia católica y escogiendo el fomento de empresas de economía solidaria como motor de la experiencia, se procedió a diseñar un modelo de desarrollo local basado en la educación, elemento común tanto en el ideario de la Iglesia Católica, como de las comunidades de la región y principio fundamental del modelo cooperativo.

Por ello, el modelo de desarrollo escogido por los movimientos sociales, además de tener a la educación como columna vertebral del proceso, también es llamado un modelo solidario para el desarrollo.

Este modelo tuvo entre sus grandes objetivos mejorar las condiciones de bienestar y calidad de vida de los habitantes con un claro empeño en reorganizar diversos factores de justicia social.

Dicho modelo de desarrollo se resume de la siguiente manera:

El modelo excluye que se pueda pensar o concebir el desarrollo sin identidad cultural, sin igualdad, sin participación pública, sin mantener el equilibrio del medio ambiente, sin satisfacer las necesidades básicas, sin profundizar la democracia en términos sociales y económicos, sin valores trascendentales, sin ética o sin justicia. Por el contrario exige que se tome en cuenta todos los aspectos de la vida de las personas o comunidades en situación real, con sus potencialidades y debilidades, con sus experiencias y aspiraciones, para organizar a partir de ahí, el proceso que conduzca a la realización total. (González, S. citado por Fajardo; 2011).

⁷⁴ El Modelo cooperativo hace parte de la estructura de empresas de economía solidaria. Se caracteriza según la Ley 454 de 1998 como un movimiento compuesto por organizaciones cooperativas de derecho privado, sin ánimo de lucro, en donde los asociados a la vez son dueños y usuarios de su propia empresa. Se rige por los valores y principios del cooperativismo reconocidos universalmente.

A estos sectores excluidos se ha llegado, desde hace 50 años, con una propuesta de desarrollo basada en la conformación de escuelas de capacitación y empresas cooperativas, con el ánimo de expandir los principios y valores solidarios (cooperación, autonomía, dignidad, democracia, etc.) a partir del fortalecimiento de los movimientos sociales y otros movimientos existentes en la sociedad civil vinculada a la región.

La cooperación también surgió como instrumento para la educación de los líderes comunitarios, la creación de redes de organizaciones y movimientos sociales, la organización de la sociedad civil para la construcción de democracia participativa y la definición de la provincia como unidad sociológica que agrupaba una colectividad con elementos comunes.

Estas estrategias basadas en la cooperación y las cooperativas se reafirman de la siguiente manera:

El cooperativismo nos permitía ofrecer respuestas inmediatas a las necesidades económicas más sentidas de la gente sin perder el horizonte de una nueva sociedad solidaria que deseábamos construir en el largo plazo. La empresa cooperativa es al mismo tiempo una verdadera escuela de formación económica y social, es una escuela de democracia y de participación ciudadana. La solidaridad atravesaba todo nuestro proyecto desde el principio hasta el fin y por este motivo las empresas cooperativas se convertían en una verdadera herramienta de primer orden para el cambio que estábamos buscando. (P. González, 1997, p.16 citado por Bucheli, 2006).

La reorganización de la sociedad civil y el fomento de la educación al lado del fortalecimiento solidario y cooperativo de los movimientos sociales, permitió que los habitantes de la región se reconocieran como ciudadanos valiosos, autónomos y capaces de agenciar cambios de transformación social.

Consolidado el proyecto de desarrollo a partir de los actores mencionados anteriormente, se determinó que los ejercicios de educación popular, además de fortalecer las características básicas de la población como la participación, la ciudadanía y la democracia, deberían tener un amplio espacio en la propuesta de desarrollo.

Los movimientos y organizaciones sociales en sí mismas se convirtieron en espacios fértiles para el desarrollo de la educación popular a través de diversas prácticas orientadas a agenciar cambios sociales, a reconocer, reivindicar y responder a las necesidades de los sujetos populares y proyectar su acción política transformadora. La creación de escuelas de liderazgo en diferentes municipios de la región, escuelas de capacitación agraria, escuelas y centros de formación cooperativa, entre otras experiencias de educación popular, jugaron un papel importante en el proceso inicial y de consolidación de la experiencia.

Pero gracias a que el motor socio económico escogido fue el de las empresas solidarias que mantienen el principio educativo como el más fuerte en términos de organización y gestión, es necesario mencionar que la experiencia de los movimientos sociales del sur de Santander se caracteriza por realizar dos aportes importantes. El primer aporte consiste en que la experiencia plantea elementos consistentes de educación a través de los ejemplos mencionados anteriormente; el segundo, que además de la educación y con el fin de promover el desarrollo local, plantea una posición económica importante como forma de resistencia.

Esta posición económica, entendida también como una resistencia frente al orden social vigente, radica en el hecho de haber escogido el modelo solidario como punto de apoyo socio económico, modelo que basa su gestión en prácticas de operación

basadas en la solidaridad, característica que lo diferencia de la racionalidad económica basada en el lucro y la acumulación de capitales.

2.2 Espacios educativos creados por el movimiento hacia afuera.

La propuesta inicial del movimiento de desarrollo local del Sur de Santander establecida hacia 1963, planteaba la creación de un plan de trabajo para la Diócesis de Socorro y San Gil con el objetivo de acelerar el desempeño económico. Esta iniciativa no solo proponía el crecimiento económico como fin último, sino que se basaba en distintas propuestas, principios y valores desde los cuales la acción de los movimientos y organizaciones sociales debería centrar su atención y acción permanente. Según palabras del Padre González promotor de la idea, este desarrollo de posibilidades humanas no se podría seguir sino con el fortalecimiento de la *educación* y los principios tomados de otras experiencias de gestión local a partir de la formación y la cooperación, como las ya desarrolladas por movimientos internacionales como el de Antigonish en el este de Canadá.

Según aclaración expuesta por el mismo Padre Ramón González en su documento de 1963:

Al hablar de un movimiento económico, social y político o religioso, lo primero que nos preguntamos es ¿cuál es el fin que se propone y qué medios se emplearán para conseguir esos fines? Nuestro programa podríamos definirlo como movimiento de Educación de Adultos para su propio desarrollo económico, por medio de grupos de acción. (González, R. 1963, p. 12-13 citado por Bucheli, 2006, p. 50)

El componente educativo de la propuesta de cambio global para la región se presentó como el medio para lograr todo a lo que una persona tiene derecho: la vida

plena y abundante en materia física, económica, social, cultural y espiritual, denominándolo el “*desarrollo de las posibilidades humanas*”.

Para el proyecto de desarrollo local era imprescindible hacer énfasis en la población adulta y su educación. Los gestores del proyecto tomaron los principios de la ONU en relación con la organización popular. El conjunto de estos aportes serían un insumo para la situación de la zona.

Los principios de acción local y educativa fueron los siguientes:

- a) Ayudar al campesino adulto con una educación integral que abarcara la cultura básica y la preparación para la vida social y económica.
- b) Favorecer la creación de un movimiento de desarrollo que tuviera como doctrina de vida una acción solidaria organizada.
- c) Centrar las actividades en las comunidades de las parroquias para obtener el mayor número de inquietudes e iniciativas.

Estos principios de acción tenían como objetivo lograr la integración de los diferentes frentes de trabajo con el fin de impulsar iniciativas de desarrollo y bienestar para la población. Este esquema de integración solo fue válido desde el impulso a la educación promovido por los movimientos y organizaciones sociales. En palabras del Padre González: “La educación debe ser la primera preocupación del campesino: apoyar la obra de Acción Cultural Popular y todo movimiento que, como éste, busque nuestra elevación cultural” (González, R. 1960. P.39 citado por Bucheli, 2006)

Según lo anterior, el impulso a la educación, la divulgación y la socialización de los saberes producidos, se desarrolló a partir de los líderes comunitarios

denominados “líderes ideólogos” los cuales eran sujetos inquietos por los efectos derivados de los procesos de apertura económica, de descentralización administrativa y, en general, de las políticas que pudieran afectar el proceso de manera negativa o positiva.

Dentro del interés de los promotores del cambio en la región, se hizo evidente la creación y existencia de otros saberes que podían ser desarrollados en el seno de las comunidades, los movimientos sociales, las agrupaciones de campesinos y, en general, dentro de la población de la zona, especialmente la más marginada.

Los líderes ideólogos que trabajaron al interior del movimiento pusieron de manifiesto todas aquellas carencias latentes en la población y su clara intención de establecer propuestas de cambio y transformación social sin desaprovechar su propia cultura y experiencia.

Sin desconocer las herramientas educativas con las que contaba la Iglesia ni el apoyo de algunas Universidades y Centros de Formación, la propuesta de desarrollo buscaba también generar sus propias herramientas a través de los líderes y las escuelas de liderazgo. Esto significa, que la propuesta tuvo desde un comienzo la intención de poner a dialogar las herramientas formales de educación con las generadas por la propia comunidad; este ejercicio unido a la intención de crear otras formas de sociedad, de comercio, de manifestaciones democráticas y por supuesto de educación, alcanzan similitud con lo expuesto por Boaventura de Sousa Santos con respecto a la ecología de saberes expuesta así:

La ecología de saberes trata de crear una nueva forma de relación entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento. Consiste en conceder “igualdad de oportunidades” a las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas cada vez más amplias, buscando la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de “otro mundo posible” o sea, de una sociedad más justa y más democrática, así como de una sociedad más equilibrada en sus relaciones con la naturaleza. (Santos, 2009, p. 116).

A partir de los líderes ideólogos se propició la creación del *programa de formación y entrenamiento de líderes para el cambio y el desarrollo de las comunidades campesinas*, el cual facilitó la divulgación y socialización de los saberes producidos en el Secretariado de Pastoral, en las comunidades de base y en las propias cooperativas rurales.

A través de su acción, y con la utilización de todos los recursos de formación teórica, este programa buscaba la capacitación práctica de los dirigentes, como elementos claves en la promoción y cambio de las comunidades y grupos. La formación integral sería el objetivo clave a través de todos los cursos, de todas las materias y en todos los momentos previstos para desarrollar el proceso.

Se buscaba capacitar a los dirigentes del momento con el fin de que pudieran guiar conscientemente a sus comunidades hacia el cambio y desarrollo y formar integralmente a quienes dieran esperanza de tener vocación para ser dirigentes del futuro.

Como principios ideológicos del proceso se identificaron: la dignidad de la persona humana, la democracia real como presupuesto de una participación decorosa, el cambio personal y la búsqueda continua de un modelo de nueva sociedad construida entre todos.

En este punto es necesario precisar que toda la propuesta de desarrollo local del Sur de Santander estuvo basada en el desarrollo humano y sus posibilidades de interacción social. Por ello, en el marco de las grandes injusticias sociales y económicas que vivía la población, se rescata el interés por fomentar prácticas democráticas en el seno de las comunidades rurales, urbanas y desde luego, en todo el conjunto de los movimientos sociales reunidos alrededor de las formas cooperativas.

Se hace de especial interés en el relato de esta experiencia, analizar la relación entre la promoción de prácticas democráticas y el interés por desarrollar nuevas formas de comercio más justas, equitativas y solidarias. Un elemento importante a resaltar es la necesidad de inclusión social que los habitantes sentían, unido esto al interés por alcanzar mayores niveles de distribución social representada en derechos económicos y sociales.

Pero también es necesario precisar, que para que esta distribución fuera medianamente efectiva, las formas de empresa capitalista existentes no garantizaban respaldo alguno a esta iniciativa. Por ello, en el marco de la propuesta de desarrollo, se optó por el impulso a las formas cooperativas y solidarias en donde se tuvieran en cuenta por los menos aspectos sociales y económicos en las formas de comercializar, mayor participación democrática de las comunidades, acceso a la toma de decisiones y generación de canales más formales de comunicación.

Se podría entender entonces que este proceso de desarrollar mejores escenarios democráticos, no fluyó por el mero interés de participación de los individuos, sino como un proceso integral que involucraba transacciones económicas de los productos agrícolas y diversificación de actividades a través de prácticas como el

ahorro y el crédito, es decir, un proceso económico. Este proceso se podría entender a la luz de lo expuesto por Boaventura de Sousa Santos cuando se refiere a “La economía es también gente, trabajadores, familias, necesidades, aspiraciones, deseos, pasiones, que deben ser regulados de alguna manera, y eso es el proceso de socialización de la economía” (Santos, 2006, p.74).

En razón a lo anterior, cuando se habla de principios ideológicos de la experiencia y entre ellos de la democracia real como fundamento de una participación decorosa, se puede decir que de lo que se trata realmente es de alcanzar altos niveles de participación democrática o de alta intensidad.

Un elemento a resaltar en el desarrollo de esta propuesta fue la metodología aplicada y sus características generales. Para su desarrollo se debían tener en cuenta los siguientes principios: Aprender haciendo; ambientación y orientación de una conciencia crítica; establecimiento de un vínculo de fraternidad y confianza que fundamentara las relaciones entre las personas; educar y entrenar mediante grupos de acción que permitieran vivenciar más que teorizar; el control de todas las actividades debía descansar sobre los propios participantes de los procesos; ambiente máximo para fomentar el espíritu de iniciativa y creatividad de los participantes de los programas.

A todas las unidades operativas de SEPAS se les entregó la responsabilidad de ser formadores de líderes, pero con especial encomienda a los Institutos de Liderato Social de El Páramo y Zapatoca y El Equipo Móvil. Cada uno de estas unidades operativas debió en su momento crear, imaginar y operativizar los programas que más respondieran a la realidad de la región y a la demanda.

A su vez los participantes y actores del proceso fueron:

- a) Los líderes naturales de las comunidades
- b) Los agentes de pastoral
- c) Los dirigentes de las organizaciones populares
- d) Los directivos y líderes gremiales
- e) Los animadores de procesos e instituciones comprometidas con las comunidades.
- f) Los agentes institucionales (maestros y funcionarios municipales)
- g) Los animadores y coordinadores de procesos comunitarios
- h) La comunidad en general

Entre las modalidades de enseñanza se pueden resaltar:

- a) Algunos casos de programas de educación formal (nivel: primaria y secundaria básica).
- b) Prioritariamente programas de Educación no Formal
- c) Programas realizados en Convenio Diócesis-Estado-Ministerio de Educación.
- d) Convenios Inter-Institucionales de apoyo, especialmente financiero.
- e) Mediante Alianzas Estratégicas para el impulso de procesos específicos (por ejemplo ARTESANOS DE PAZ).
- f) Procesos de Educación presencial, semipresencial, a distancia, escolarizada y completamente desescolarizada.
- g) Combinando metodologías que incluían la realización de talleres, estudio de módulos o cartillas, realización de estudios de investigación sobre la propia realidad

adaptados al nivel y tipo de programas (ejemplo: mapas de conflicto, diagnósticos socioeconómicos de las comunidades de origen de los participantes, etc.)

Buena parte de estos procesos de educación y divulgación de los saberes producidos dieron inicio a programas de educación formal que se vincularon al proyecto de la Universidad de San Sil (Santander) UNISANGIL a finales de los años 80, esto sin desconocer el aporte permanente que el movimiento cooperativo, y de economía solidaria en general, mantiene en los procesos de educación y formación comunitaria.

2.3 Rasgos que caracterizan la emergencia del conocimiento emancipatorio.

¿Por qué el conocimiento producido es emancipatorio?

Pensar en la emancipación desde el conocimiento es reconocer los saberes y prácticas comunitarias de los movimientos sociales como formas valiosas de conocimiento. Reconocerlas a su vez como posturas generadoras de nuevas subjetividades y motivadoras de cambios sociales encaminadas a generar ambientes solidarios, justos, equitativos y democráticos. En últimas, pensar en las prácticas emergentes de educación como detonadores de un cambio social fundamental.

Se debe considerar entonces al conocimiento como un producto cultural útil para la transformación de las realidades locales. En este sentido, Boaventura de Sousa Santos habla de “el paradigma del conocimiento prudente para una vida decente”, postulado que implica el paso de la ciencia moderna a un nuevo sentido común.

He subrayado la necesidad de crear nuevas formas de conocimiento basadas en una nueva retórica, en una retórica dialógica empeñada en constituirse en un espacio para la emancipación, es decir, en un espacio para el nuevo sentido común emancipatorio. Tengo en mente algunas formas de conocimiento que nos ayudan a transitar del colonialismo a la solidaridad, y que son relativamente tolerantes al caos, porque el caos tiene la capacidad de crear un orden emancipatorio que facilita la transición hacia el nuevo paradigma. (Santos, 2002).

Por su parte Peter McLaren⁷⁵ (1984) señala que el *conocimiento emancipatorio apunta a crear las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por la acción colectiva apoyando los fundamentos para la igualdad y la justicia social (p. 208).*

En el desarrollo de la experiencia de educación de los movimientos sociales del Sur de Santander es necesario tener presente, en todo momento, que el fin último de la propuesta consistía en generar y sostener un modelo de desarrollo local basado en la educación y la solidaridad. El modelo de desarrollo fue pensado como una forma de resistir frente a los altos índices de injusticia social manifestados en la región y representados por la diferencia en el ingreso de los trabajadores, la concentración de los factores productivos, especialmente la tierra y el capital de trabajo, y las deficiencias en la redistribución de los ingresos para ser aplicados en salud, vivienda y educación.

Para ejercer de mejor manera esta resistencia, la propuesta de desarrollo local generó condiciones para que la educación y el conocimiento de su realidad y de

⁷⁵ Reconocido como uno de los fundadores de la pedagogía crítica en el mundo. Profesor de educación en la Universidad de California UCLA.

nuevas posibilidades de desarrollo, se convirtieran paralelamente en herramientas de emancipación logrando un desplazamiento positivo del colonialismo a la solidaridad. Recuérdese que la solidaridad fluye en el total de la propuesta de desarrollo como una característica imprescindible y necesaria.

Siendo el desarrollo del ser humano un elemento fundamental en la propuesta solidaria de desarrollo local, las relaciones humanas se reconocieron con capacidad de crear nuevas subjetividades permitiendo el reconocimiento del otro o de los demás como sujetos valiosos, diferentes y necesarios en la vida de la comunidad.

Para desarrollar las dimensiones de reconocimiento, reivindicación y solución de necesidades sociales, los movimientos del Sur de Santander se valieron en principio del impulso de la Iglesia Católica, las formas empresariales asociativas y las prácticas de educación popular⁷⁶, con el ánimo de transformar su realidad social, económica y política presentando opciones éticas y participativas desde el seno de la misma comunidad.

En principio, una de las intenciones de la Iglesia Católica a través del Secretariado de Pastoral de San Gil y la Diócesis, fue tratar de disminuir la tensión existente entre el conocimiento al cual tenían acceso las comunidades, de por sí deficiente, y el conocimiento que se empezaba a gestar al interior de los movimientos y experiencias sociales, especialmente de tinte agrícola. Entender las difíciles

⁷⁶ Para Paulo Freire, la Educación Popular tiene como objeto transformar al sujeto a partir de un proceso de educación contextual, en donde el oprimido tenga las condiciones para descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico. En este sentido, la Educación Popular se puede definir como una labor educativa diseñada para fomentar el sentido crítico de sus participantes y para permitir que tomen conciencia de cómo las experiencias personales de un individuo está conectadas con problemas sociales de índole más generalizada.

condiciones que vivían los habitantes de la región era el paso inicial para generar un proyecto propio de desarrollo social y económico. Así, recuperar mejores condiciones en el ámbito educativo e impulsar nuevas formas de conocimiento, eran los requerimientos iniciales de una propuesta de construcción de conocimiento que a la vez fuera emancipatorio.

Para lograr este objetivo y a la vez mantener a la Iglesia Católica interesada en el proyecto, pese a la inclusión de nuevas tendencias con características emancipatorias, el Padre Ramón González reunió varios planteamientos expuestos en el Concilio Vaticano II e inició su aplicación en el marco de la propuesta de desarrollo local. Esto, a pesar de las contradicciones desatadas por sus acciones al interior de la iglesia diocesana.

De esto puede dar cuenta el relato realizado por el profesor Miguel Fajardo⁷⁷ al referirse a la tarea del Padre González:

Sus propósitos fueron claros: pasar de una pastoral asistencialista a una promoción de la liberación humana; pasar de una Iglesia poco comprometida con las angustias y esperanzas de la humanidad a una Iglesia constructora de historia y de sociedad; pasar de una Iglesia de masas a una Iglesia de comunidades. (Fajardo y Toloza, 2009, p. 47)

A través de las dos formas iniciales de educación popular, es decir, la fomentada por las escuelas de liderazgo repartidas en la región y la impulsada por las empresas cooperativas como aplicación del principio de formación y educación para

⁷⁷ Director del Centro de Investigación de la Fundación Universitaria de San Gil UNISANGIL. COLOMBIA. Miembro del Comité Ejecutivo de Dirección del Centro Internacional de Investigación e Información sobre la Economía Pública, Social y Cooperativa CIRIEC –Capítulo Colombia. (2012)

sus miembros y directivos, se comenzaron a generar prácticas propias de resistencia frente a la economía clásica.

De una parte, las escuelas de liderazgo empezaron a formar actores reflexivos capaces de influir sobre su entorno, no solo en los ambientes políticos sino también en los ambientes socioeconómicos. Las escuelas de liderazgo propiciaron la formación de nuevos sujetos capaces de establecer relaciones públicas entre la comunidad, el gobierno regional, la iglesia y las asociaciones cooperativas que promovían el desarrollo económico de la región. De otra parte, los asociados a las formas cooperativas formados a través de sus propias organizaciones, adquirieron conocimientos que les permitieron operar su propio sistema de economía solidaria generando núcleos de desarrollo local en cada municipio. Como se ha manifestado en repetidas ocasiones, las formas de economía solidaria fueron escogidas como operadoras del proceso educativo y económico. Para finales de los años noventa, cada uno de los municipios del sur de Santander había consolidado su propia organización cooperativa como motor de desarrollo local, experiencias que van desde la creación de cooperativas de ahorro y crédito, hasta multiactivas de producción, consumo y distribución.

En este punto vale la pena resaltar el trabajo realizado en los municipios de Barichara, Valle de San José, Guadalupe, Curití, Zapatoca o Villanueva, en donde los asociados organizados en comunidades y vinculados a empresas cooperativas, lograron influir positivamente sobre las condiciones de bienestar y desarrollo de la comunidad.



Figura 3. Cooperativa ECOFIBRAS Curití (Santander)
Fuente: Fotografía del autor © 2011

Para el caso de los movimientos sociales del Sur de Santander, generar nuevas formas de desarrollo local a partir de la educación y la conformación exitosa de asociaciones de economía solidaria, fue una forma de generar canales de resistencia y emancipación frente a las políticas tradicionales de la región.

En síntesis, es posible mencionar que a partir del proyecto de desarrollo y cambio social impulsado en la zona de estudio, se logró la emergencia de nuevos conocimientos y actitudes con rasgos emancipatorios. De una parte, surgieron importantes resistencias frente al panorama de injusticia social vivido en la región. De otra parte, y gracias a la formación de escuelas de liderazgo y el impulso a las formas solidarias, se permitieron otras formas de sociabilidad como elementos centrales de la experiencia cooperativa y solidaria, formas que impulsaron decididamente acciones democráticas y participativas que permitieron a los habitantes y miembros de las comunidades y movimientos sociales, aportar nuevos elementos para la construcción de un modelo de cambio local.

Desarrollar un modelo propio para el cambio representa en sí mismo la construcción de nuevos conocimientos colectivos que recogieron, no solo los contenidos aportados por la Iglesia católica sino, las propias construcciones que contenían símbolos y representaciones culturales de la región.

Una representación sintética del modelo propuesto en la región, es la esbozada por el padre Ramón González citado por Fajardo y Toloza (2009):

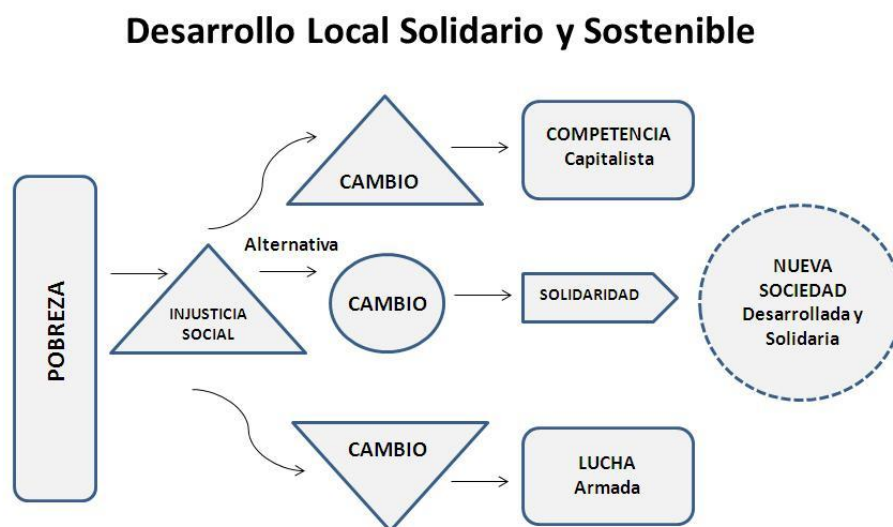


Figura 4. Modelo de Desarrollo Local del Sur de Santander
Fuente: Fajardo. M, Toloza, B. (2009)

El Modelo de desarrollo local solidario y sostenible impulsado por el Padre González, parte de la realidad vivida en la región representada especialmente por situaciones de injusticia social que repercuten en aspectos como la desigualdad en la distribución de ingresos y el aumento gradual de los índices de pobreza, entre otros.

Estas situaciones, dan lugar a pensar en una propuesta de cambio a partir de la solidaridad en donde la educación tiene una posición privilegiada para generar comprensión con respecto a los modelos económicos imperantes y las situaciones de desequilibrio social representadas a su vez por las resistencias armadas de la región. La propuesta se centra en desarrollar una nueva sociedad más justa y solidaria a partir de un cambio “desde adentro”.

Son varias las características que se encuentran dentro de este modelo. Entre ellas, se precisa que el modelo es integral, descentralizado, sustentable, democrático, participativo, solidario, equitativo y contra hegemónico, entre otras características.

Pero en lo referido directamente con los rasgos emancipatorios de la propuesta, vale la pena precisar el carácter contra hegemónico del modelo:

(...) Por tanto es necesario encontrar un modelo de desarrollo no centrado ni en la acumulación de la riqueza, ni en las supuestas leyes de mercado. El nuevo modelo debe ser equitativo, sustentable y solidario con las personas excluidas socialmente. (Fajardo y Toloza, 2009, p. 67)

Esta postura contra hegemónica de la experiencia, intenta entonces romper con la ignorancia derivada del colonialismo y de las formas convencionales de conocimiento, al intentar promover una nueva estructura social basada en la solidaridad y la educación. Se intenta entonces crear un estado de saber permanente a partir de la solidaridad y de la inclusión de los nuevos saberes producidos al interior de la comunidad, las organizaciones rurales y los movimientos sociales.

2.4 La solidaridad como forma de construcción del conocimiento.

En la nueva teoría de la emancipación propuesta por Boaventura de Sousa Santos, se plantea la necesidad de combatir los excesos de regulación de la modernidad a través de una nueva ecuación entre subjetividad, ciudadanía y emancipación. Esta ecuación pretende crear un nuevo sentido común de lo político para revalorizar el principio de la comunidad con ideas basadas en igualdad, autonomía y solidaridad.

Estas ideas generales encuentran profunda coincidencia con el modelo desarrollado en el sur de Santander donde no solo se hace eco al conocimiento como medio para la emancipación social, sino a la acción de la ciudadanía a través de prácticas democráticas posibles y al establecimiento de la solidaridad como instrumento fundamental. Se podría precisar que todo el modelo de desarrollo de esta región se basa en una propuesta clara de emancipación, en la educación como motor del cambio y en la solidaridad como práctica permanente. Este apartado intenta describir a la solidaridad como forma de construcción del conocimiento y apoyo fundamental de todo el modelo estudiado.

Pero antes de describir el impacto de la solidaridad en la construcción de conocimiento, se hace necesario realizar algunas precisiones conceptuales en torno al concepto de solidaridad.

Como lo expresa el profesor Alveiro Monsalve Zapata⁷⁸ (2007) en su texto “100 claves de la Economía Solidaria”, la solidaridad tiene un significado filosófico en el desarrollo práctico de las empresas asociativas y gracias a ella existe la ayuda

⁷⁸ Economista colombiano especializado en Gerencia de Mercadeo y Estadística Económica. Educador en temas afines a la economía solidaria y gestión de empresas cooperativas. Profesor de la Unidad de Estudios Solidarios de la Pontificia Universidad Javeriana.

mutua. La solidaridad es sustancial en el proceso de la cooperación ya que su incorporación como valor social a las formas asociativas organizadas se remonta al solidarismo. De otra parte, dentro de las empresas asociativas, este valor asegura que la acción cooperativa será, no sólo un interés particular sino, el mejor resultado de la acción de personas y el propósito de su unión colectiva.

Para Hernando Zabala Salazar⁷⁹ (1998), la solidaridad puede manifestarse en diversos órdenes, pudiendo hablarse de solidaridad política, religiosa, de personas, de fuerzas económicas e incluso, solidaridad de clases. En opinión de muchos pensadores, todo interés común crea relaciones de solidaridad y por tanto hay tantas formas de solidaridad como posibilidades de mutuo esfuerzo.

Para el caso específico de la experiencia en cuestión, Boaventura de Sousa Santos también plantea que los movimientos sociales luchan no por una emancipación política sino personal, social y cultural, con grupos sociales con intereses comunes potencialmente universales. Estos intereses comunes plantean a su vez obligaciones políticas horizontales entre los ciudadanos que encuentran su mejor desarrollo a partir de la participación ciudadana y el ejercicio de la solidaridad. Por ello, el mismo autor sugiere la necesidad de volver a priorizar el principio de comunidad y en ella gestar sujetos y subjetividades cuyo poder se fundamente en el amor, la imaginación creadora, la solidaridad, la participación y la cooperación, elementos capaces de crear saberes, sentires, acciones, condiciones y relaciones para el desarrollo integral de los seres humanos en relaciones armónicas con su entorno.

⁷⁹ Director Ejecutivo del Centro de Integración y Desarrollo Cooperativo de Antioquia CINCOA.

Muchas de estas condiciones se encuentran de forma inmejorable en la experiencia de desarrollo del sur de Santander. Esta experiencia representa un proyecto concreto de emancipación social basado en los pobres y su gran potencial, en el aporte de la comunidad, en el desarrollo de la democracia y la ciudadanía, en las formas organizadas de cooperación, en la participación y en las relaciones de solidaridad.

Reforzado este concepto, ahora se hace necesario precisar el impacto de la solidaridad en el marco del modelo de desarrollo acogido por la experiencia. En este punto es necesario recordar que la experiencia optó por la inclusión de las formas cooperativas y solidarias como motores del modelo de desarrollo y, a partir de estas formas, desarrolló un esquema socio económico con el fin de satisfacer las necesidades más inmediatas de la comunidad. A todo este proceso se le incluyó el fortalecimiento de la educación como elemento y valor primordial.

Para agrupar todas estas características, se considera prudente citar algunos de los instrumentos aportados por el autor chileno Luis Razeto⁸⁰. Esta autor es uno de los que se acerca a tratar el tema de la economía solidaria con argumentos que persiguen una construcción como ciencia, a partir del reconocimiento de la solidaridad como parte de la práctica y de la teoría dentro de la economía.

Al respecto, Razeto argumenta:

⁸⁰ Socio economista chileno promotor del concepto de la economía de la solidaridad. Conocido por sus trabajos y reflexiones sobre la economía popular, la economía del trabajo y de la solidaridad. Profesor a la Universidad Bolivariana de Chile. Es parte del comité de consulta de la Red de Investigadores Latinoamericanos de Economía Social y Solidaria.

(...) se trata de desarrollar un proceso interno al discurso ético y axiológico, por el cual se recupere la economía como espacio de realización y actuación de los valores y fuerzas de la solidaridad; por otro, de desarrollar un proceso interno a la ciencia de la economía que le abra espacios de reconocimiento y actuación de la idea y el valor de la solidaridad (...) de incorporar la solidaridad en la teoría y en la práctica de la economía. (Razeto, 2004, p. 61)

Así, el hecho de reconocer nuevas posibilidades de actuar en la economía, en la comunidad y en las organizaciones económicas, difundir estas posibilidades y desarrollarlas a lo largo del tiempo, ya es en sí misma una forma de aportar nuevos conocimientos y subjetividades desde la solidaridad, tanto a la experiencia, como a la realidad de otras comunidades.

Para el mismo Razeto, la solidaridad que está presente en las diversas formas de producción, distribución y consumo, se denomina el *factor C*. El autor lo define como la fuerza creadora, organizativa y eficiente de la voluntad y la conciencia colectiva, comunitaria y asociativa. En resumen, el factor C representa a la solidaridad y a la comunidad, pero en nuestro análisis, también representa la construcción colectiva de conocimiento que aporta instrumentos de desarrollo y gestión para la comunidad.

Por último, es necesario recordar que uno de los aspectos más importantes que motivó el deseo de cambio en la región de estudio, fue la pobreza unida a la alta dependencia de sus habitantes hacia los modelos económicos que generaban exclusión, miseria y opresión. Pensar en la educación dentro del modelo, es pensar en una forma de emancipación que le permite a la población liberarse de estas prácticas y buscar en su pobreza detonantes para la movilización, la participación y el mejor ejercicio de la ciudadanía. De allí que la educación necesite de la solidaridad

pues ésta solo es posible en libertad; la carencia de un entorno de libertad dificulta la aparición de comportamientos generalizados de solidaridad.

La verdadera emancipación precisa de altos componentes de solidaridad y educación como lo expresa el autor José María Larrañaga⁸¹ en el texto Derecho a Solidarizarse: “(...) la emancipación es un fin que se ha de conquistar y un medio en el que el hombre se auto realizará solidariamente. No hay conquista de la libertad, ni auto realización individual, sino en la solidaridad” (Larrañaga, 2005, p. 62).

3. Dimensión política

3.1 Introducción.

La dimensión sociopolítica establece los mecanismos de visibilización y reconocimiento de las dinámicas que adquieren relevancia en el ámbito educativo de los movimientos y organizaciones sociales, con el propósito de reconocer su intencionalidad política, su interés emancipatorio y los procesos de movilización de los diferentes actores.

Para comprender de mejor manera la dimensión política que rodeó la experiencia educativa de los movimientos sociales del Sur de Santander, es necesario tener en cuenta que esta experiencia se gestó al calor y bajo la influencia del Concilio Vaticano II, cuando la revolución cubana empezaba a mostrarse como una alternativa para el cambio en América Latina y cuando los movimientos populares, gremiales y estudiantiles se encontraban en fuerte ascenso. Fue por esa época

⁸¹ Miembro del Consejo Superior de Cooperativas del País Vasco. Coautor del texto Derecho a Solidarizarse. DANSOCIAL © 2005.

cuando se veían grandes posibilidades de ensayar algo diferente y hasta era obligatorio hacerlo, si no se quería ser inferior a los retos que planteaban la historia y la realidad.

Por una parte, la población estaba deseosa de algo nuevo, de algo diferente a las luchas entre conservadores y liberales, diferente a los programas asistencialistas de la Alianza para el Progreso, puestos en marcha por Estados Unidos para contrarrestar los efectos revolucionarios del modelo cubano; diferente también a los pactos políticos del Frente Nacional que no beneficiaban sino a los dirigentes y caudillos y que en vez de mejorar, empeoraban cada vez más la situación política y económica del país y de la región.

Por otra parte, la Iglesia se veía obligada a hacer algo si quería aplicar los cambios propuestos por el Concilio Vaticano II, por el encuentro en Medellín y por aquellos que surgieron de la propia desestructuración del modelo piramidal de Iglesia. Por eso, la Iglesia desplazó algunos recursos hacia los sectores populares, abandonando, en cierta forma, a las clases medias y alta, junto a las que había sorteado los embates doctrinales y políticos del siglo XIX y primera mitad del XX.

De lo anterior, se recogen los siguientes apartes de diferentes entrevistas realizadas al Padre Ramón González:

Aparecían entonces varias escuelas y teorías del Desarrollo que para nosotros resultaban verdaderos enlatados, porque hablaban de unos términos que para nosotros no tenían significado, ya que éramos una región rural, marginal, por fuera de las posibilidades de esos modelos de desarrollo tan modernos. (González, R, 1991 citado por Bucheli, 2006)

Fue entonces cuando se pensó en la Diócesis estimular un MODELO DE DESARROLLO DIFERENTE, PARTIENDO DE NOSOTROS MISMOS, DE NUESTROS VALORES Y RECURSOS. No para asemejarnos a los demás, sino para ser nosotros mismos, lo que en realidad deseábamos ser. Pensamos que era posible estimular un DESARROLLO HACIA ADENTRO, al interior de las propias comunidades. Era la única posibilidad, entre otras cosas, porque nuestras provincias estaban por fuera de los planes de los desarrollistas del nivel nacional. (P. Ramón González)

Con estos antecedentes se puede afirmar que se inició una experiencia de desarrollo que fundamentaba su propuesta en un Programa de formación y entrenamiento de líderes para el cambio y el desarrollo de las comunidades campesinas.

3.2 Estrategias socio políticas de la experiencia.

Las reflexiones del proceso realizadas por líderes y otros protagonistas del proceso fueron orientando la formulación de las estrategias propias de la experiencia. Éstas han estado presentes desde el año 1963 y con el paso del tiempo se han venido complementando. En el texto Experiencia Social en el Sur de Santander, documento publicado por INDECOL⁸² en 1987, se presentan las estrategias de la siguiente manera:

a) Tomar la provincia como unidad de desarrollo: El punto de partida, sin duda alguna, consistió en pensar en un movimiento local, con una esperanza de desarrollo desde adentro y para ello el parámetro más importante fue la definición del territorio. Asumir el territorio como punto de partida de todo el modelo de desarrollo precisó la

⁸² Instituto de Entrenamiento Cooperativo y Organización Popular - San Gil Santander.

característica fundamental de pensar el desarrollo como local y anclado en territorios y culturas específicas.

- b) Formar y entrenar líderes naturales con el fin de habilitarlos para conducir a los grupos y comunidades hacia objetivos comunes, en un proceso de participación y democracia.
- c) Organizar a la población en una red de cooperativas de base, iniciando por las de ahorro y crédito. La articulación de las poblaciones en redes de organizaciones y movimientos sociales tuvo como objeto copar el territorio con organizaciones sociales pero con efectos económicos.
- d) Organizar un movimiento social y político capaz de implicarse con el proceso de las comunidades y la solución de sus necesidades.
- e) La quinta estrategia estuvo enfocada al uso de las comunicaciones como factor crítico de desarrollo. Las comunicaciones se convirtieron en un elemento de construcción de confianza social, pero también en instrumentos para lograr la cohesión social.

La década de los ochenta fue un periodo que marcó diferencias sustanciales en la participación de las cooperativas y de las asociaciones dentro de la experiencia.

Para desarrollar la cuarta estrategia de la experiencia orientada a organizar un movimiento social y político capaz de comprometerse en el proceso de las comunidades y sectores allí representados, se hizo necesario un proceso fuerte de movilización. El proceso se basó en la lectura del pasado histórico y su pilar fue la organización de la población. Sin organización no era posible concebir la movilización, sostenían los líderes.

Para dar marcha a esta estrategia, líderes como Miguel Fajardo y Ricaurte Becerra aprovecharon que la década en mención ofrecía un clima propicio para reactivar las organizaciones colectivas presentes en la zona con el fin de movilizar a los productores pertenecientes a estas organizaciones. Esta década fue una época

ideal para reactivar en la zona de estudio sindicatos que se encontraban inactivos y crear organizaciones sociales con un fuerte componente político.

Entre varios eventos realizados, es necesario resaltar la realización del VII Congreso regional campesino convocado en marzo de 1983, cuyo objetivo fue consolidar los procesos organizativos, así como concretar las múltiples reivindicaciones de figueros, tabacaleros, campesinos sin tierra, juventudes y mujeres campesinas.

Conforme a las memorias de dicho congreso:

Es el primer congreso que no es convocado oficialmente por SEPAS, sino que es convocado por un Comité de las diferentes organizaciones sociales que en alguna forma fueron promovidas por SEPAS en años anteriores. Este comité organizador estuvo conformado por delegados de los productores de fique, los aparceros, los productores de tabaco, las cooperativas, de las juventudes, de los sindicatos agrarios y de los artesanos. (SEPAS, San Gil, 1983. En Acta No. 2 VII Congreso Regional Campesino, p 2 y 3).

El resultado principal de este congreso fue la creación de la Coordinadora de Organizaciones Populares que pasó a llamarse EL COMÚN, a partir de 1985.

3.3 La acción colectiva y el valor de la comunidad.

¿Cómo se vincula la experiencia con otros movimientos sociales?

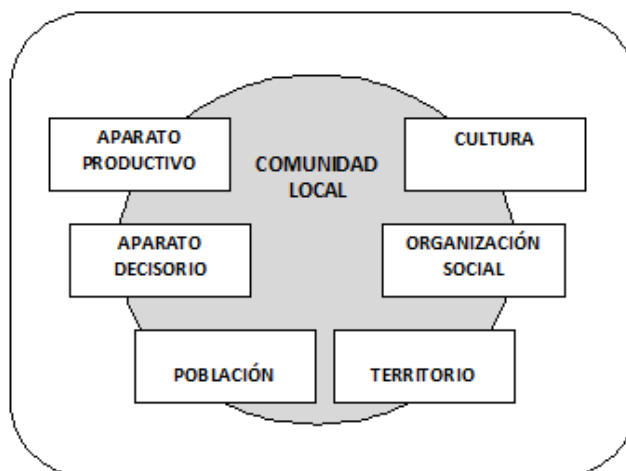
Dentro de los diversos autores que se han referido al tema del desarrollo local y que además conocen la propuesta de desarrollo del Sur de Santander, el profesor Paul Prevost⁸³ plantea la existencia de un modelo general compuesto por dos partes

⁸³ Profesor Investigador del Instituto de investigación y educación para las cooperativas y las mutuales. IRECUS Universidad de Sherbrooke. Quebec. Canadá.

fundamentales. El **qué hacer** para impulsar el desarrollo y el **cómo hacerlo**. El *qué hacer* está identificado con el patrimonio de una comunidad y *el cómo* con la dinámica de desarrollo que adelanta la misma comunidad.

Para el autor, citado por Bucheli (2006), el patrimonio de la comunidad representa una forma de emancipación que junto a la acción colectiva representa dos herramientas eficaces en la propuesta de desarrollo de la región.

Prevost trata el desarrollo local como una propuesta compleja y una visión pluralista para analizar los fenómenos sociales. En el modelo de desarrollo local, el patrimonio de la comunidad hace referencia al capital socioeconómico y comprende todas las estructuras, productivas o no, esenciales para el desarrollo. Abarca los aparatos decisorios como los aspectos socioculturales de una comunidad.



Fuente: Prevost P. (2001) citado por Bucheli (2006)

Figura 5. El Patrimonio de la comunidad

Así mismo, el desarrollo está ligado a las comunidades globales que tienen identidad cultural y apropiación social de un territorio. Descubrir los nexos entre territorio y cultura es una idea fundamental en el proceso de la región.

En palabras del padre González, citado por Fajardo y Toloza, “el desarrollo no puede concebirse en términos individuales y por el contrario la dimensión social enmarca toda situación de crecimiento personal. El desarrollo deseado para una persona está fuertemente relacionado con el desarrollo y la felicidad que pueda alcanzar también toda la familia y la comunidad a la que pertenece. Se excluye la posibilidad de un modelo de desarrollo que implique el crecimiento y felicidad de unos cuantos a base de la explotación de la miseria de otros”. (Fajardo y Toloza, 2009, p.73)

Asumir el territorio, y en especial a las provincias del sur de Santander como unidades de desarrollo, implica otorgar a la comunidad una responsabilidad insuperable frente a sus propias expectativas y necesidades.

Como se mencionó anteriormente, el patrimonio de la comunidad representa una forma de emancipación y en concordancia con lo expuesto por De Sousa Santos:

La nueva ciudadanía se constituye tanto en una obligación política vertical entre los ciudadanos y el Estado, como en la obligación política horizontal entre ciudadanos. Con esto, se revaloriza el principio de la comunidad y con él la idea de la igualdad, la autonomía y la solidaridad. (Santos, 1998, p. 340).

Según la interpretación realizada por Prevost, el patrimonio de una comunidad está conformado por el territorio, la población, su forma de organización social, su cultura propia y los aparatos productivos y decisorios. Reconocida la comunidad local

y revalorizadas las ideas de igualdad, autonomía y solidaridad, el desarrollo local solo es posible si se desarrolla hacia fuera mediante ejercicios concretos de acción colectiva.

Por ello, a partir de la acción colectiva, el movimiento en general logró realizar un sin número de alianzas solidarias estratégicas. Desde el comienzo de la experiencia la propuesta incluyó la institucionalización de estrategias para lograr los objetivos del desarrollo regional. En primer lugar, se propuso el establecimiento de alianzas con los curas párrocos porque se pensaba que ellos podían ser agentes del cambio social. De forma inmediata, se propuso la creación de COOPCENTRAL como una red de cooperativas para el desarrollo.

Más tarde en 1981, se apoyó la creación de EL COMÚN como red de organizaciones campesinas; se participó en la creación de COREDUCAR y en la creación de una red nacional de programas de bachillerato rural mediante el sistema de aprendizajes tutorial SAT. Adicional a lo anterior, SEPAS participó en la red de programas de desarrollo y paz.

Junto con la diócesis, las cooperativas y las organizaciones sociales impulsadas por SEPAS, se formó parte de la creación de la Fundación Universitaria de San Gil UNISANGIL. También en la década de los 90 SEPAS y el movimiento regional participó en la creación y consolidación de REDEPAZ (Red Nacional de iniciativas por la PAZ y contra la guerra), cuyo principal líder en la región fue Monseñor Leonardo Gómez Sierra.

El movimiento también incursionó en alianzas con el Estado y con las organizaciones y agencias de cooperación internacional. La estrategia de crear

redes locales, nacionales e internacionales se pensó con el ánimo de favorecer el desarrollo sostenible y solidario de la región.

Pero tal vez, en materia socio política, la experiencia más importante del movimiento de desarrollo del Sur de Santander, es la representada por EL COMÚN, de la cual vale la pena realizar la siguiente presentación.

La Red de Organizaciones campesinas denominada EL COMÚN responde también a la lectura de los hechos históricos en la zona. La provincia comunera fue protagonista de las luchas independistas de la época de la colonia española; por tanto, EL COMÚN es una representación actual de la lucha continua para reclamar tanto por los derechos básicos de los ciudadanos como por la independencia económica y social. El COMÚN tuvo vida social y política desde 1981 y vida jurídica desde 1987.

Este movimiento social representa el poder dado a la población para reclamar derechos. Tuvo un protagonismo importante en la década de los ochenta por tener un liderazgo natural promovido, motivado y capacitado; tener una base social organizada, tener capacidad de convocatoria para movilizar a la población y reclamar derechos, sobre la base de un conjunto de propuestas; obtener del gobierno algunas políticas favorables para la situación de los campesinos y obtener reconocimiento local y nacional como entidad que luchaba por los problemas de los campesinos.

La primera junta directiva de EL COMÚN, como organización formal, fue presidida por Ricaurte Becerra en 1985. En el año 1989 es elegido Miguel Fajardo como presidente, cargo que ocuparía hasta 1991. Su gestión se fundamentó en cómo debía estructurarse la entidad en sus elementos de formación, de organización, de política y de tipo reivindicativo.

Para Fajardo, era preciso que EL COMÚN tomara una posición política. La idea de Fajardo era formar un movimiento político que superara el esquema liberal-conservador y que fuera un movimiento nacional y no sólo campesino o gremial. La propuesta creó conflictos internos que llevaron a Fajardo a desistir de la idea. Pero mientras esta idea era vetada, hubo líderes naturales que se postularon a cargos públicos y de elección popular por cuenta propia.

Este proceso dio origen a organizaciones dispersas que actuaron con la idea de tener una manifestación política. Por ejemplo, el Movimiento de Unidad Campesina, MUC, entidad que funcionó entre 1985 y 1987. Además la población no diferenciaba entre una acción de SEPAS y una acción de EL COMÚN. Esto trajo para la experiencia de desarrollo problemas con el clero con relación a la intervención política de la Iglesia Católica. Para afrontarlos SEPAS San Gil propuso el establecimiento de un Comité de Integración, cuyo objetivo era dirigir las acciones de las organizaciones campesinas y de las cooperativas.

A inicios de la década de los noventa, EL COMÚN trabajó más por una capacitación en participación ciudadana, en la búsqueda de la paz, en capacitar a algunos líderes como jueces de paz y como conciliadores con equidad en la comprensión del conflicto armado. En esta década, años noventa, el énfasis de la acción de EL COMÚN ya no era nacional sino municipal. Esto último compaginó con el proceso de descentralización en Colombia, por el cual el municipio se convirtió en el escenario donde se tomaban todas las decisiones.

Desde los noventa hasta la fecha, la acción de EL COMÚN ha sido diferente a la efectuada inicialmente en donde se defendía a los productores campesinos o se

luchaba por la tierra. La acción actual está marcada por la participación ciudadana en relación con la paz, la convivencia y el mejoramiento empresarial.

3.4 La acción colectiva para el desarrollo local.

El desarrollo local es una manera de transformar la realidad; no es un concepto fijo, sino un término constructivo que toma sello propio en cada comunidad que decide impulsar el cambio y la transformación de sus condiciones de vida. Pero también el desarrollo local es una respuesta a los sistemas económicos dominantes y una respuesta a la defensa de la democracia y al fortalecimiento del empoderamiento de la comunidad.

En el caso de la experiencia estudiada, pensar en desarrollo también es reconocer la diversidad social y cultural de la región, sus actores y la lucha por la emancipación social.

Como lo afirma De Sousa Santos al referirse a la ecología de los reconocimientos⁸⁴:

(...) se vuelve más necesaria a medida que aumenta la diversidad social y cultural de los sujetos colectivos que luchan por la emancipación social, la variedad de las formas de opresión y de dominación contra las cuales combaten y la multiplicidad de las escalas (local, nacional, internacional) de las luchas en que se involucran. (Santos, 2009, p. 120).

El desarrollo local es un proceso complejo de transformación de las condiciones de vida que ejecuta una comunidad con sentido de pertenencia a un **territorio**, así

⁸⁴ Frente a la monocultura de la clasificación social, que intenta identificar diferencia con desigualdad, aparece la *ecología de los reconocimientos*, que busca una nueva articulación entre ambas nociones dando lugar a “diferencias iguales”; esta ecología de diferencias se construye a partir de reconocimientos recíprocos; ello implica la reconstrucción de la diferencia en cuanto producto de la jerarquía y de ésta como producto de la diferencia.

como el objetivo de aumentar la calidad de vida. La transformación se logra por medio de la acción de un grupo de líderes pertenecientes a un territorio que impulsa a la comunidad al establecimiento de un cambio de sus condiciones de vida. La visión de cambio de los líderes y de la comunidad se apoya en el punto de vista económico, político, social e ideológico que una comunidad posee. El grupo social interactúa y negocia recursos y contenidos de sus puntos de vista con el ambiente externo e interno con el fin de mejorar sus condiciones de vida.

Para Prevost (2001), el desarrollo local es una visión global de desarrollo que tiene una comunidad. Es un proceso endógeno de crecimiento durable para bienestar de la comunidad. Desarrollo es el cambio de estructura. Lo local se refiere a un territorio dado; el proceso es una sucesión de acontecimientos que se relacionan entre sí; lo endógeno se basa en el liderazgo y en las iniciativas, productivas o no. El énfasis está dado por el uso de los recursos internos de la comunidad. El incremento sostenible se refiere a la creación de riqueza y respeto por el medio ambiente; el bienestar es la calidad de vida; la comunidad es un colectivo de personas, instituciones, grupos y empresas con identidad y sentido de pertenencia, donde se adelanta una repartición o distribución de riqueza.

De otra parte, el desarrollo regional es un tipo de desarrollo que no toma en cuenta el punto de vista de los actores, pero estos pueden entrar a negociar recursos para fomentar procesos de desarrollo local y rural.

En el caso de estudio, lo anterior implicó ver el desarrollo como un conjunto de actividades humanas donde el liderazgo aparece como uno de los poderes que guía un conjunto de actividades. Los conceptos de líder y liderazgo sirven para entender

parte de la toma de decisiones dentro de un proceso de desarrollo, así como el concepto de autoridad.

La experiencia de Santander representa una situación compleja que comprende situaciones de incertidumbre, en un mundo de experiencias y conocimientos empíricos que han producido diversas estrategias para afrontar los desafíos que impone todo proceso de desarrollo.

En la experiencia de los movimientos sociales del Sur de Santander el componente político ha condicionado el comportamiento de las estrategias trazadas. La posición política definida por los líderes en 1977, valida los medios que han utilizado todos los protagonistas para alcanzar los fines propuestos en las estrategias formuladas, así como la posición sociológica valida las posiciones asumidas por la experiencia según el ritmo que imponen los fenómenos. En la posición política asumida, el criterio político que adquirió la experiencia estaba basado en la participación de la población y en la toma de decisiones políticas, económicas y religiosas, con el fin de crear un cambio de estructuras.

3.5 El desarrollo local como perspectiva democrática.

En materia de democracia, uno de los aportes más importantes de De Sousa Santos es la fuerte crítica que plantea al pensamiento democrático hegemónico imperante. Santos elabora un modelo de democracia contra hegemónica, también llamado democracia de alta intensidad o emancipatoria, fundado en elementos inclusivos, comunitarios y participativos que ubican a la solidaridad y la emancipación social en el centro de sus objetivos.

La creación de formas de sociabilidad, rebeldes e inconformistas, planteadas en su concepto por este autor, se asemeja a las formas desarrolladas por el modelo sujeto de estudio, en especial las originadas en el marco del desarrollo local.

Así, el desarrollo local también adquiere una perspectiva democrática que fortalece las intenciones de emancipación y desarrollo planteadas por la comunidad estudiada. Dentro de esta perspectiva, las propuestas de desarrollo local son vistas como una alternativa de desarrollo endógeno que utiliza como instrumento de animación a la democracia.

El desarrollo local es una nueva manera de pensar el desarrollo, y es un proceso evolutivo en pro de la democracia. El carácter endógeno toma fuerza no solo en la creación de empresas sino en el establecimiento de proyectos globales e integrales (creación de cooperativas, impulso a las escuelas de liderazgo, integración con otras formas asociativas, etc.). En esta perspectiva, el establecimiento de pares es uno de los ejes para la evolución y crecimiento. Un elemento importante en este caso es la noción que sobre sus recursos tiene la colectividad organizada. El carácter del trabajo colectivo y solidario implica una descentralización del poder en la definición y aplicación de soluciones a las necesidades, y el proceso de desarrollo identifica las relaciones de pertenencia de la comunidad para potencializarlas y darles un uso más colectivo y cooperado.

La necesidad de construir un nuevo modelo de desarrollo en la región apunta al desarrollo de una nueva forma de ver la economía, es decir, de verla como un sistema de economía social. Dado que la dimensión social del proyecto se representa en el carácter comunitario, el desarrollo local plantea la necesidad de reevaluar la relación entre lo económico y lo social con el fin de construir propuestas

más democráticas de desarrollo, debido a que la economía social exige un fuerte vínculo entre los movimientos sociales y las empresas locales.

El desarrollo local como perspectiva democrática ha generado en la experiencia del sur de Santander formas alternativas fundadas en principios éticos y políticos de solidaridad, alternativas entendidas por De Sousa Santos como reconocimientos recíprocos entre personas, pueblos y culturas.

En este sentido, el desarrollo de una cultura desde lo local sugiere la existencia de nuevos criterios de participación política que no se reducen al simple hecho de votar, sino que a través de las comunidades, las organizaciones asociativas e incluso la participación socio económica en formas cooperativas, se orienta a originar nuevas oportunidades para experimentar otras formas de democracia y ciudadanía. En la teoría política de Santos, significa “identificar relaciones de poder e imaginar formas prácticas de transformarlas en relaciones de autoridad compartida”. (Santos, 1998, p. 332, citado por Aguiló, 2009, p. 380).

3.6 Emancipación social e individual.

La nueva sociedad perseguida por el modelo de desarrollo del Sur de Santander debería ser el fruto de las nuevas personas que hubieren realizado un proceso de transformación interior, desde su forma de pensar con respecto a su entorno, el desarrollo de conocimientos propios de la experiencia, la generación de nuevas y mejores formas de ejercer la democracia y la ciudadanía, hasta la adquisición de nuevos instrumentos académicos originados en las escuelas de liderazgo comunitario.

El punto de partida y de llegada de todo proyecto de sociedad debía ser el ser humano considerado integralmente. Tanto en los cursos de liderazgo social como en los procesos de planeación del trabajo social, se planteaba la necesidad de incorporar a todas las personas como sujetos sociales de la nueva sociedad. Para lograrlo, primero se debía tomar conciencia crítica sobre la realidad percibida para producir un “descontentamiento” sobre sí mismo y sobre la sociedad.

Se trataba entonces de salir de las actitudes humanas paralizantes que impedían el desarrollo de las comunidades; el conformismo, la pasividad, el egoísmo, la dominación y la competencia. A través de la acción y la educación en grupos y equipos de trabajo, las personas fueron adquiriendo nuevas actitudes emancipadoras como el inconformismo, el deseo de participación, la fraternidad y la cooperación, como elementos iniciales de la construcción de una nueva sociedad.

Según Miguel Fajardo citado por Bucheli (2003), el componente sociopolítico de la experiencia se identifica como la construcción de un sujeto colectivo que agrupa a la población y a las organizaciones de la zona con el objetivo de emprender y representar el elemento político. Se trata de hacer emerger actores sociales con capacidad de ser interlocutores con los altos niveles de gestión del estado, de tal manera que en la región no se tuvieran interlocutores pequeños sino grandes, y cada quien tuviera su espacio de interlocución a nivel nacional.

Para Miguel Fajardo, el hecho de tomar a los pobres como factor de desarrollo es ya una posición política; también asumir una posición frente a la paz. El hecho de trabajar por la paz ha creado en la población una confianza y credibilidad frente a la experiencia y una adhesión a las movilizaciones y convocatorias que han hecho diversas entidades locales.

3.7 Subjetividad y ciudadanía en el proyecto de desarrollo local.

Para Boaventura de Sousa Santos, el proceso histórico de la ciudadanía y el proceso de la subjetividad son autónomos aunque están íntimamente relacionados. Desde la emancipación es posible pensar en nuevas formas de ciudadanía colectiva y no individual, más fundamentadas en formas y criterios de participación que en deberes y derechos, en las que se posibilite una relación equilibrada con la subjetividad.

Según el mismo autor, los movimientos sociales representan la afirmación de la subjetividad frente a la ciudadanía. La emancipación por la que se lucha no es política sino ante todo personal, social y cultural. Esta referencia tiene absoluta correspondencia con el modelo de desarrollo en estudio. El proyecto parte del ser humano como centro de interés, buscando establecer una reflexión crítica sobre su entorno que lo lleve, de manera solidaria y participativa, a cooperar con otras instancias para generar mecanismos de emancipación. El territorio es la unidad de trabajo en donde se espera desarrollar una lucha social y cultural que propenda por el desarrollo humano.

Los protagonistas representados por la iglesia católica, los campesinos, las asociaciones cooperativas y los pequeños productores, entre otros, son los grupos sociales que definen sus intereses colectivos y las estrategias para alcanzarlos. En el marco del proyecto de desarrollo regional, es clara la postura en la cual las formas de opresión y exclusión contra las cuales se lucha, exigen de nuevos mecanismos de socialización, de inculcación cultural

y de la existencia de un modelo de desarrollo propio, participativo y democrático.

Un elemento importante para el desarrollo de estos mecanismos de socialización es el que hace referencia a alcanzar mejores herramientas de participación ciudadana. Lo que el proyecto de desarrollo impulsado por el padre González pretendía, era que los habitantes lograran entender la participación y el compromiso directo como elementos imprescindibles de la vida política de la región y la plena ciudadanía como factor comprometido con la inclusión y la emancipación política y social de las personas.

En resumen, el desarrollo de una política horizontal entre ciudadanos y la idea de la gestión participativa y solidaria a fin de lograr una nueva cultura política; cultura requerida para alcanzar mejores niveles de calidad de vida, personal y colectiva, basada en la autonomía, el autogobierno, la democracia participativa, el cooperativismo y la producción colectiva socialmente útil. Como lo afirma De Sousa Santos: “La politización de lo social, de lo cultural, e incluso de lo personal, abre un inmenso campo para el ejercicio de la ciudadanía y revela, al mismo tiempo, las limitaciones de la ciudadanía de extracción liberal (...)” (Santos, 1998, p. 322).

En este sentido, entender la propuesta de desarrollo local del Sur de Santander es comprender su dinámica emancipatoria basada en la participación, el ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia participativa en el ámbito de relaciones asociativas y solidarias.

4. Dimensión pedagógica

4.1 Introducción.

En el marco de la experiencia de desarrollo de los movimientos del sur de Santander, la dimensión pedagógica juega un papel fundamental, toda vez que la educación surgió como un elemento estructural en todo el proceso de desarrollo. Como se mencionó en la introducción de la dimensión epistemológica, el aporte de los movimientos sociales se gestó en tres grandes áreas educativas. La primera relacionada con las prácticas de Educación Popular impulsadas especialmente por el Secretariado de Pastoral Social de la Diócesis de Socorro y San Gil (SEPAS); la segunda área relacionada con las prácticas educativas impulsadas por las empresas cooperativas y asociativas; y, la tercera, las prácticas de educación formal que originaron la creación de la Universidad regional denominada UNISANGIL.

Analizar la dimensión pedagógica de los movimientos sociales del sur de Santander tiene como objetivo determinar los fundamentos y la orientación de la propuesta educativa escogida en el modelo de desarrollo local, la forma como se fortaleció, se consolidó y se extendió a lo largo del tiempo.

El análisis de las diversas prácticas educativas presentará el enfoque utilizado por sus gestores y los líderes de las organizaciones sociales, las perspectivas pedagógicas, sus espacios naturales, los métodos utilizados, las estrategias de convocatoria y difusión, y los recursos pedagógicos necesarios para su puesta en marcha y desarrollo.

En un primer momento se dará cuenta de esta dimensión abarcando los procesos propios del movimiento de desarrollo local impulsado por el SEPAS; posteriormente se realizará un análisis del impacto de las formas cooperativas y asociativas en materia de prácticas de educación y formación y, por último, se describirán algunos elementos centrales de esta dimensión en lo que respecta a la creación de UNISANGIL, como experiencia educativa propia de la región y resultado del trabajo realizado por los movimientos sociales y organizaciones de naturaleza cooperativa.

4.2 Propuesta educativa del movimiento social.

Conceptos y principios centrales de la propuesta educativa.

La propuesta inicial del movimiento de desarrollo local del Sur de Santander, planteaba el establecimiento de un plan de desarrollo para la Diócesis de Socorro y San Gil con el objetivo de acelerar el desarrollo económico. Esta iniciativa de desarrollo no solo proponía el crecimiento económico como fin último, sino que se basaba en distintas propuestas, principios y valores desde los cuales la acción de los movimientos y organizaciones sociales debería centrar su atención y acción permanente. Según palabras del Padre González promotor de la idea, este desarrollo de posibilidades humanas no se podría seguir sino con el desarrollo de la educación y los principios tomados de otras experiencias de desarrollo local a partir de la formación y la cooperación, como las ya desarrolladas por movimientos internacionales como el de Antigonish en el este de Canadá.

Según aclaración expuesta por el mismo Padre Ramón González en su documento de 1963:

Al hablar de un movimiento económico, social y político o religioso, lo primero que nos preguntamos es ¿cuál es el fin que se propone y qué medios se emplearán para conseguir esos fines? Nuestro programa podríamos definirlo como movimiento de Educación de Adultos para su propio desarrollo económico, por medio de grupos de acción. (González, R. 1963, p. 12-13 citado por Bucheli, 2006, p. 50)

El componente educativo de la propuesta de cambio global para la región se presentó como el medio para lograr todo a lo que una persona tiene derecho: la vida plena y abundante en materia física, económica, social, cultural y espiritual, denominándolo el “desarrollo de las posibilidades humanas”.

Esta propuesta dio origen al establecimiento de unos principios de acción que podrían condensarse de la siguiente manera:

- a. Primacía del individuo con base en los principios religiosos y democráticos.
- b. Las reformas sociales debían ser causadas por la educación y proceder del pueblo mismo.
- c. La educación debía comenzar por el campo de la economía.
- d. La educación debía darse a través de grupos de acción.
- e. Una reforma social efectiva, suponía cambios fundamentales en las instituciones sociales y económicas.
- f. El objetivo final del movimiento era una vida plena y abundante para todos los individuos de la comunidad.

De forma conjunta con los principios anotados anteriormente, y como ya se explicó en la dimensión política de la experiencia, esta iniciativa de desarrollo local escogió al modelo cooperativo como la forma colectiva de organización y despliegue.

Así, junto con los principios escogidos y la forma cooperativa como motor socio económico de la propuesta, el proyecto de cambio acogió los valores universales del cooperativismo⁸⁵ haciendo especial énfasis en la responsabilidad, la transparencia y el liderazgo.

De forma adicional es necesario precisar que toda la propuesta de desarrollo económico y social que surgió del SEPAS y que fue animada por los movimientos y organizaciones sociales de la región, adoptó como valores de acción la ideología cristiana y la participación democrática.

Como dimensiones de la propuesta educativa, se tuvieron en cuenta las siguientes:

- a. Defensa y desarrollo del bienestar general.
- b. Trabajo digno y mejoramiento de la calidad de vida.
- c. Desarrollo económico a partir de la cooperación.
- d. Promoción de la educación de campesinos y formación de líderes.
- e. Fortalecimiento permanente de los programas de educación.

4.3 El surgimiento de las organizaciones educativas y escuelas de liderazgo.

Desde un principio, el proyecto de cambio y desarrollo local tuvo como objetivo la capacitación de líderes y la formación de jóvenes y adultos. Lo que en un principio el

⁸⁵ Los valores cooperativos son instrumentos orientadores de la conducta de los asociados a las formas cooperativas. La Alianza Cooperativa Internacional ACI, los divide en dos categorías; los relacionados con la empresa cooperativa y los relacionados con los individuos asociados. Los valores relacionados con la dimensión empresarial son la ayuda mutua, la auto responsabilidad, la democracia, la igualdad, la equidad y la solidaridad. De otra parte, los valores éticos de los asociados se describen como honestidad, transparencia, liderazgo y responsabilidad.

SEPAS y COOPCENTRAL⁸⁶ adelantaron con un equipo móvil de instructores, se materializó posteriormente con la creación del Instituto de Liderato Social en el municipio de Páramo en 1971 y el Instituto Agropecuario para Campesinos Adultos en el municipio de Zapatoca en 1972. Ambos institutos, más el equipo móvil de instrucción, constituyeron la unidad operativa del SEPAS San Gil denominada “Formación y entrenamiento de líderes”.

Los principios básicos sobre los cuales se organizó el acompañamiento y formación de líderes fueron los siguientes:

- a. Incentivar en las personas y en los grupos el hábito de la reflexión crítica, como mejor ambiente para lograr una toma de conciencia capaz de producir el cambio integral.
- b. Entregar el control de las actividades como cursos, seminarios y prácticas a cargo de los participantes. Los asesores e instructores solo serían un participante más en los procesos de capacitación.
- c. Aplicar el principio de aprender trabajando a cada uno de los programas de educación y entrenamiento de líderes y adultos campesinos.
- d. Entender el liderato como un servicio en función de la coordinación y conducción de una comunidad participante.
- e. Educar a los líderes y adultos en el marco de un proceso integral y crítico desarrollado a través de grupos de acción.

Teniendo en cuenta estos principios, vale anotar que los cursos de liderato social se constituían como puntos de partida y llegada de los procesos de organización comunitaria de largo plazo.

Con respecto a los procesos pedagógicos y didácticos que configuraron esta práctica educativa, vale la pena precisar que la formación de líderes en el primer

⁸⁶ Central Cooperativa Financiera para la Promoción Social.

momento (1964-1971) estuvo exclusivamente referida a los campesinos que tenían influencia en las comunidades parroquiales.



Figura 6. Grupo de líderes comunitarios en formación
Fuente: Documento FORMACIÓN EN ACCIÓN
Evaluación interna década 1980-1990

La estrategia de educación promovida por el SEPAS era relativamente sencilla. El proceso educativo iniciaba con un cursillo de autoformación de tres días, a partir de la acción organizada de los líderes y sus comunidades; posteriormente se propiciaban encuentros parroquiales, regionales y diocesanos.

Durante los primeros años muchos campesinos trabajaron sobre su propia superación y hacia la conquista del desarrollo integral de las comunidades. Las experiencias en esta materia se multiplicaron rápidamente, de tal suerte que en 1974 ya existían 35 Grupos de Liderato Parroquial y ya se habían celebrado tres congresos Diocesanos de Líderes Campesinos. En dichos Congresos se examinaron principalmente elementos como la situación de dependencia,

marginación y subdesarrollo del pueblo campesino y se propusieron las acciones necesarias para resolver algunas de estas situaciones.

Como unidades animadoras de este trabajo estuvieron el Equipo Móvil del SEPAS, los extensionistas y los promotores de la comunidad.

Posterior al proceso indicado anteriormente, se propuso la creación de un “Centro Social para el entrenamiento de Líderes”. Dicha idea fue acogida en la práctica cuando se creó el Instituto de Liderato Social, con un programa destinado al entrenamiento y capacitación de líderes sociales que con mentalidad cristiana impulsaran el cambio social en las comunidades rurales.

La formación del Instituto fue orientada preferencialmente hacia líderes con capacidad de impulsar el desarrollo social de las comunidades campesinas. De este modo, tuvieron preferencia los programas de cooperativismo, acción comunal, liderato social, organización sindical y capacitación básica. Los programas del Instituto partieron de la premisa de que los “pobres capacitados y organizados” eran el principal factor desarrollo regional.

Como se mencionó anteriormente, en el año 1972 las orientaciones pastorales y los Congresos de Líderes Campesinos presionaron por la creación de más centros de formación integral. En esa oportunidad el SEPAS creó el Instituto agropecuario para campesinos adultos de Zapatoca, con el fin de perfeccionar y ampliar los programas de formación de líderes organizados por el Secretariado Diocesano de Pastoral Social. Desde sus comienzos el Instituto pretendió entrenar y formar líderes campesinos a un nivel superior.

Se trataba entonces de entrenar y formar promotores del desarrollo integral, es decir, hombres y mujeres capaces de conducir los procesos de cambio iniciados en las comunidades campesinas.

El Instituto impulsó la formación agropecuaria orientada hacia el perfeccionamiento y sustitución de las tecnologías agrícolas y ganaderas de la región. Adicionalmente, se preocupó por la formación socio-política para que los campesinos pudieran mejorar y ampliar las organizaciones campesinas como base de la participación popular. Así mismo, promovió el compromiso cristiano personal y comunitario de los Líderes Campesinos.

Adicionalmente, el Instituto de Zapatoca desarrolló un programa de formación de líderes en el ámbito de la educación básica secundaria. Tal vez fue la primera institución de educación popular que tuvo un proyecto institucional educativo orientado al desarrollo de competencias técnicas y políticas para que los campesinos pudieran participar en los procesos de cambio de sus propias familias y comunidades. Incluso en la actualidad, varios de sus egresados forman parte del liderato natural de las organizaciones existentes en la región. Muchos de los casi 3800 líderes que tuvieron la oportunidad de capacitarse en esta experiencia, aún se desempeñan como Gerentes de Cooperativas (COOPVALLE y COMULSEB, COOPVILLANUEVA, entre otros), presidentes de Juntas de Acción Comunal o Promotores del Desarrollo de Instituciones Públicas y Privadas.

En el año 1979 el Instituto cambió de modalidad y continuó su ejercicio de formación integral, agropecuaria y técnica, pero dirigido a grupos de jóvenes campesinos organizados dentro de sus mismas comunidades veredales.

Otro proceso importante en materia pedagógica fue la creación, en el año 1978, de las granjas experimentales para el entrenamiento de Líderes Campesinos, experiencia orientada a lograr cambios en el territorio especialmente desde el punto de vista de la tecnología agropecuaria. Estos centros de formación y experimentación estuvieron ubicados en los municipios de Zapatoca, Socorro y Sucre. (Figura No. 7).

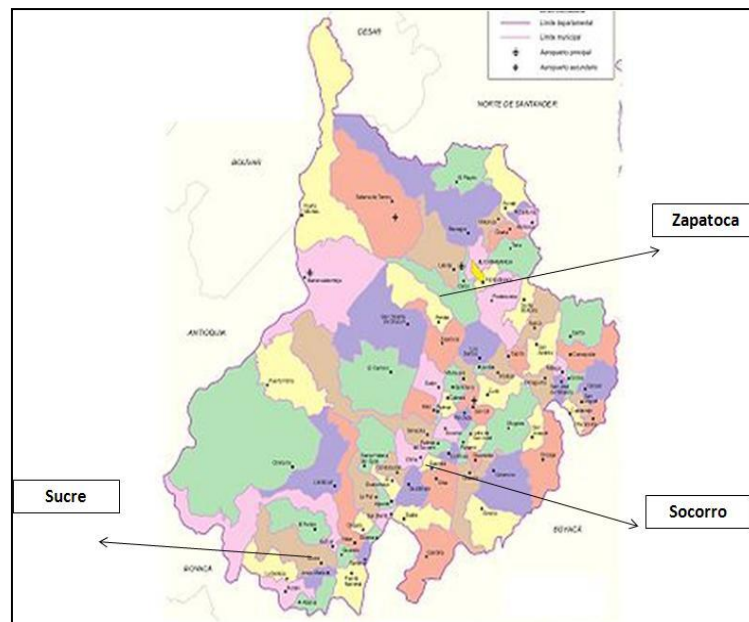


Figura 7. Mapa del Departamento de Santander
Fuente: Elaboración propia del autor

Estas granjas fueron creadas por el SEPAS para que los campesinos tuvieran un centro donde experimentar y observar la organización de unidades familiares de

producción. En ellas se entrenaron un buen número de campesinos y se desarrollaron varios proyectos de innovación agropecuaria.

Para muchas personas en la zona, los institutos fueron la única alternativa de formación ofrecida acorde con sus necesidades y posibilidades. Testimonios de maestros formados sostienen:

(...) en el año 1974 había un sueño de la gente (...) uno llevaba una fuerza hacia dónde enfocar posibilidades de cambio para el país (...) los institutos eran una opción, no había otra cosa (...) en los institutos siempre se repetía “hay que hacer un cambio social; los pobres no son un obstáculo para el desarrollo siempre y cuando estén formados y organizados. (Gómez, T, 2003, E. citado por Bucheli, 2006, p. 74)

A comienzos de la década de los setenta y durante siete años se capacitaron líderes, pero había una carencia fundamental en el proceso, representada en la poca claridad que tenían los líderes formados de cómo utilizar esta capacitación. Pese a tener una propuesta clara de trabajo, parte de los líderes formados se dispersaron. Algunos fueron absorbidos por intereses políticos locales; otros fueron solicitados por la población por tener credibilidad y por ser juzgados como personas de confiar.

Algunos líderes se convirtieron en gerentes de cooperativas y miembros de consejos de administración y posteriormente fueron elegidos como alcaldes. Otros por el contrario, se adhirieron a grupos guerrilleros y algunos permanecieron en sus localidades pero sin hacer trabajo comunitario y sin llevar a cabo los objetivos establecidos en los institutos de formación.

Con respecto a los programas educativos, es importante precisar que cada Instituto se encargó de tareas y programas especiales. Así, al Instituto de Liderato

Social de El Páramo, se le encomendó de manera especial el curso de capacitación básica, el curso de liderato social, el curso de liderato para la acción comunal, cursos de cooperativismo y el curso para el magisterio rural.

Al Instituto de Liderato Social de Zapatoca se le encargó la capacitación básica secundaria y los cursos de especialización encaminados a formar extensionistas agrícolas, cooperativistas, administradores de empresas comunitarias, promotores de comunidad y gestores de organizaciones populares. Al Equipo Móvil se le asignaron como funciones descubrir y estudiar el liderazgo natural de las comunidades, dictar cursos cortos de extensión en veredas y parroquias, organizar días de estudio para acompañar, asesorar y hacer seguimiento a los líderes, organizar los grupos de liderato social de las comunidades, mantenerse en contacto permanente con la base y servir de enlace con las otras unidades de formación.

En estos institutos, los sectores poblacionales escogidos por la propuesta de educación fueron adultos, hombres y mujeres con cierto énfasis en la juventud y con preferencia por el sector campesino.

4.4 Prácticas educativas generadas desde el movimiento cooperativo.

La experiencia educativa en el contexto de los movimientos sociales del sur de Santander ha contado desde sus inicios con el apoyo de las formas cooperativas y asociativas en el marco de la propuesta de desarrollo local. Desde el movimiento cooperativo se han gestado importantes aportes al desarrollo de la dimensión

educativa que han complementado las prácticas de educación popular fomentadas por las escuelas de liderazgo.

Una vez las comunidades tuvieron acceso a la educación popular y pudieron formar líderes con capacidad crítica frente a la realidad de la región, estos mismos líderes apoyados por la Iglesia Católica, se dieron a la tarea de fomentar la creación de cooperativas rurales de ahorro y crédito en los diversos municipios de la región.

Entre estas cooperativas vale la pena mencionar a la Cooperativa de ahorro y crédito del Valle de San José COOPVALLE, la Cooperativa Multiactiva de servicios de Barichara COOMULSEB y las cooperativas ubicadas en los municipios de Villanueva, Guadalupe y San Gil, entre otras.

En todas estas experiencias, se tuvo la oportunidad de gestar un proceso continuo de educación dirigido a los asociados de base, pero principalmente a los asociados que desarrollaban tareas directivas o que eran miembros del consejo de administración, juntas de vigilancia o comités de apoyo.

En este sentido, es necesario precisar que las formas cooperativas no solo fortalecieron las prácticas educativas dirigidas a las comunidades asociadas, sino que permitieron generar verdaderas escuelas para el desarrollo de habilidades sociales, gerenciales y organizacionales, desarrollando a la vez escenarios propicios para la construcción de ciudadanía, fomento de la democracia y fortalecimiento de la participación.

4.5 Las cooperativas como escuelas para el desarrollo de habilidades gerenciales.

Como lo describe el profesor Ricardo Dávila L. de G. (2002) en el libro *Gestión y Desarrollo*, la experiencia de las cooperativas en Colombia, y Javier A. Silva (2010), la participación en las cooperativas proporciona a los individuos la posibilidad de desarrollar habilidades sociales, gerenciales, organizacionales y productivas, ya que su trabajo como asociados directivos implica el dominio y conocimiento de aspectos básicos para lograr una adecuada gestión. Entre estos aspectos básicos se pueden mencionar los gerenciales, los organizacionales y los socioeconómicos.

El mismo autor indica que con base en el método de acierto-error y apoyados en la intuición, la experiencia, el trabajo en equipo y la capacidad desarrollada durante varios años, el núcleo básico⁸⁷ de una cooperativa se convierte en un espacio capacitador y formador de las habilidades básicas mínimas para asegurar una buena gestión. Con el deseo de hacer las cosas bien, de una forma seria y honesta, los unos van aprendiendo de los otros. Día a día, las comunidades organizadas en formas cooperativas y con cargos de responsabilidad directiva, van perfeccionando sus habilidades y capacidades en un proceso colectivo de mejoramiento continuo donde la experiencia diaria acumulada conforma buena parte del conocimiento que exige el administrar organizaciones. En este proceso los que más saben le enseñan a los que menos han desarrollado capacidades y conocimientos.

En razón a lo anterior, se puede decir que las formas cooperativas en sí mismas son escuelas de formación y representan un campo propicio para que directivos,

⁸⁷ El Núcleo Básico, desde la perspectiva de la Teoría de las Organizaciones, está compuesto por los asociados responsables de la dirección y el control (consejo de administración, junta de vigilancia, comités de apoyo) y por el gerente.

asociados y empleados desarrollen habilidades y destrezas. A su vez, la cooperativa es una organización que aprende continuamente.

Al respecto, el profesor André Martin, investigador de la Universidad de Sherbrooke en Quebec (Canadá) afirma:

Por la educación, lo que el paradigma cooperativo busca es una verdadera democracia económica, una justicia social, la igualdad de los derechos y de las posibilidades, la solidaridad con los demás, especialmente los necesitados, y la equidad en la distribución de la riqueza común. (Martin, 2007, p. 112).

El aporte realizado por las formas empresariales cooperativas a la construcción de un modelo de desarrollo para las provincias estudiadas, tiene como fundamento indiscutible a la educación. Desde la realización del segundo Congreso Regional Campesino llevado a cabo en 1968, la educación desde las formas cooperativas tuvo gran relevancia. Entre los problemas más discutidos en esa ocasión, se optó por fomentar la educación en cooperativismo y en estudios sobre liderazgo ya que la fuerza de crecimiento de las instituciones campesinas dependía de los líderes asociados mediante organizaciones comunitarias y cooperativas.

4.6 Las prácticas educativas en UNISANGIL.

UNISANGIL surgió como respuesta a las aspiraciones de formación superior de las comunidades y actores locales de las provincias del sur de Santander. Esta iniciativa estuvo promovida desde 1964 por la Pastoral Social de la Diócesis de Socorro y San Gil. La propuesta general se apoyó en la construcción de un modelo de cambio y desarrollo solidario para los habitantes de las provincias, que incluía como estrategia fundamental el conocimiento y la formación de líderes. Los fundadores consideraron la creación de UNISANGIL como un punto de llegada del

proceso de formación de líderes y de promoción organizacional y, a su vez, como un punto de partida para nuevas realizaciones en favor del desarrollo regional.

Desde 1976 algunos líderes pensaron en crear una institución universitaria, idea que se pudo concretar en 1991 gracias al trabajo del Padre Samuel González en calidad de director del Instituto Agropecuario del Campesinos Adultos en Zapatoca (1975-1980) y, posteriormente, en 1985, cuando también fue director de INDECOL (Instituto de Entrenamiento Cooperativo y Organización Popular). El desafío inicial propuesto para esta institución, consistió en invitar a los líderes asociativos y comunitarios a permanecer en la zona y aportar su talento y experiencia a las nuevas iniciativas sociales y empresariales de la región. A cambio, se les ofrecieron alternativas de formación y preparación técnica y profesional mediante la universidad regional.

El punto central fue formar los núcleos básicos de todas las cooperativas, iniciativa compartida por el obispo de la Diócesis, el director de SEPAS San Gil y el profesor Miguel Fajardo. En 1987, con motivo del aniversario número 300 del municipio de San Gil, algunos líderes organizaron el Foro por el desarrollo de San Gil y la Provincia de Guantánamo. Este foro contó con la participación de autoridades municipales, alcaldes, sacerdotes, dirigentes, políticos, líderes de algunas organizaciones y pequeños productores. Uno de los objetivos del evento fue identificar proyectos para beneficio de la comunidad de la zona.

Dentro de las conclusiones, tomó importancia significativa la necesidad de establecer una universidad en San Gil. El Director de INDECOL y su equipo de trabajo se encargaron de hacer el estudio de factibilidad de la Universidad. Otro equipo, formado por profesionales de distintas disciplinas, realizó los estudios previos y las gestiones necesarias para la creación de la Universidad.

El 21 de octubre de 1988 se realizó el acto de inauguración de la Fundación Universitaria Cooperativa de San Gil. Las entidades fundadoras fueron: INDECOL, COESCOOP, SEPAS, COOPCENTRAL, AUDICOOP, EL COMÚN, la Diócesis de Socorro y San Gil y COMERCOOP.

Según Fajardo y Toloza (2009), el 18 de octubre de 1991 le fue concedida la personería jurídica y el 20 de julio de 1992, UNISANGIL abrió sus puertas a 156 estudiantes de Contaduría Pública. En 1993 inició los programas de Ingeniería Agrícola y de Tecnología de Sistemas. Desde esa época la Universidad ha creado más de 20 programas académicos de pregrado y posgrado desarrollados en las sedes de San Gil, El Yopal, Chiquinquirá y Vélez.

En el año 2000, la institución fue fortalecida por la Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB como nueva asociada y empezó a ofrecer programas conjuntos en las sedes de San Gil y Yopal.

En palabras del profesor Miguel Fajardo, Director del Departamento de Investigación de UNISANGIL:

La Universidad (...) es fruto de una comunidad con capacidad ideológica que durante los últimos 40 años ha realizado un proceso ascendente de capacitación y organización en orden a su mejor desarrollo. Es más, la conquista colectiva del producto de esfuerzos aislados, es parte culminante de un proceso y no su iniciación. Por ello, la organización de un centro universitario en San Gil, era prácticamente obligada. No teníamos otra cosa que hacer si queríamos seguir avanzando hacia el desarrollo esperado. (Fajardo, 1992, p. 6 citado por Bucheli, 2006, p. 91).

En la actualidad, UNISANGIL cuenta con instalaciones propias en San Gil y Yopal; vincula en el conjunto de sus sedes a más de 350 profesionales-educadores en diferentes áreas; tiene más de 3.000 egresados y apoya la formación de por lo

menos 3.500 estudiantes en programas académicos de diferentes niveles, modalidades y tipos de formación.⁸⁸

4.7 Limitaciones y realizaciones sociales alcanzadas por la experiencia.

Sin desconocer la importancia del modelo de gestión y desarrollo ubicado en las provincias del Sur de Santander, modelo que aún se encuentra vigente, es necesario destacar algunas limitaciones contemporáneas del proceso. Entre estas, se puede mencionar la no continuidad de algunos programas pastorales que apoyaron desde el inicio los esfuerzos de capacitación y divulgación de saberes extraídos de las propias comunidades; la inclusión de nuevos actores y movimientos sociales que desconocen la experiencia regional o que esperan el desarrollo de procesos netamente económicos más que sociales o culturales; la deficiente formulación de política pública en la región de estudio; y, la alta rotación de actores locales sin el correspondiente entrenamiento y formación.

Sin embargo, las realizaciones y conquistas alcanzadas por la experiencia superan a sus correspondientes limitaciones. La experiencia de desarrollo del sur de Santander unida al establecimiento y expansión de UNISANGIL tiene como punto de apoyo exitoso la generación de estructuras sociales, políticas y económicas que ayudan a sostener el modelo global de desarrollo. Cada cambio en el modelo y cada cambio en las estructuras representan una nueva configuración del desarrollo. El modelo de desarrollo unido a la educación quiere mostrar la forma como una comunidad elabora estrategias para activar su desarrollo y para lograr procesos de cambio permanente.

⁸⁸ UNISANGIL. Proyecto Educativo Institucional PEI, 2009-2014

Como resultados importantes en materia socioeconómica se puede mencionar la creación de la red de cooperativas financieras de ahorro y crédito, de producción y de trabajo asociado federadas gracias a COOPCENTRAL. Para el cierre del año 2008, la entidad contaba con 5137 entidades jurídicas afiliadas y un activo superior a 287.763 millones de pesos, patrimonio social cooperativo al servicio del desarrollo nacional.

En cuando a la estrategia educativa propia de los movimientos sociales y sus resultados actuales, sobresale la creación del Consejo pedagógico en economía solidaria que integra distintas instituciones locales en convenio con DANSOCIAL.⁸⁹ De forma adicional, es necesario resaltar la importancia de UNISANGIL, como universidad creada por el movimiento cooperativo que cuenta con cerca de 3000 estudiantes universitarios (2008) en una experiencia de universidad local para el desarrollo local.

4.8 Las prácticas educativas como escenarios propicios para la traducción de saberes.

Una de las grandes ventajas que presenta el modelo desarrollado en el Sur de Santander en cuanto a prácticas educativas se refiere, es la gran diversidad y heterogeneidad existente entre las mismas. Hasta este punto del documento, se han expuesto características propias de educación nacidas en el seno de los movimientos sociales y relacionadas especialmente con las escuelas de liderazgo; también se ha hecho referencia a la educación desde el movimiento cooperativo y su impacto positivo en la formación de gerentes y actores sociales siendo la

⁸⁹ Departamento Administrativo Nacional de la Economía Social y Solidaria. (Desde el año 1998 hasta el año 2012).

cooperativa, una escuela propicia para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades gerenciales y organizacionales.

Desde el seno mismo de la experiencia, pasando por el desarrollo de las escuelas de liderazgo, el fortalecimiento del aparato asociativo y cooperativo y la posterior aparición de la Universidad Regional UNISANGIL, han aparecido múltiples reseñas, estudios e investigaciones que tratan de abordar este modelo de desarrollo y presentarlo como un mecanismo eficiente de educación y de gestión local. Son múltiples y diversas las experiencias surgidas de este movimiento. Por esta razón se ha considerado la necesidad de sistematizar continuamente sus resultados para evitar el riesgo de desperdicio de sus prácticas, saberes y aportes más representativos a la sociedad.

En este orden de ideas, se puede considerar a la experiencia, con sus diversas prácticas y saberes, como un escenario propicio para desarrollar procesos de traducción.

Boaventura de Sousa Santos señala al respecto:

La traducción es el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles, reveladas por la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. Se trata de un procedimiento que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el estatuto de parte homogénea. (Santos, 2009, p.136-137)

Para Santos (2009) el trabajo de traducción capta las relaciones hegemónicas entre las experiencias y lo que hay más allá de estas relaciones. Al hablar de un proceso de traducción, aplicando el concepto a la experiencia estudiada, se parte de la incompletud cultural que posee toda experiencia, idea que debe motivar el trabajo

de traducción para permitir el diálogo y la confrontación con otras culturas o experiencias.

Pero, ¿para que la confrontación y el diálogo con otras culturas? Como se mencionó anteriormente, son diversos los académicos e investigadores que han analizado y rescatado las diversas prácticas desarrolladas por esta experiencia de desarrollo. Desde los actores locales representados por investigadores de UNISANGIL o de la Pontificia Universidad Javeriana, hasta investigadores de Universidades como la de Valencia (España) o Sherbrooke (Canadá), se han dado a la tarea de revisar, mediante un trabajo de traducción, los elementos comunes de la experiencia y los aspectos que la diferencian de otras similares, a fin de determinar las posibilidades y los límites de articulación con otras prácticas.

La experiencia de desarrollo del sur de Santander tiene múltiples vértices de desarrollo social y económico; rescata a la educación como un elemento fundamental para el cambio; revisa al interior de los pobres y más necesitados todo el potencial que tienen para generar cambio y prosperidad; tiene un especial interés por los líderes naturales, las mujeres y los jóvenes; y, a lo largo del tiempo, han asumido posiciones políticas en defensa del bienestar colectivo, la construcción de ciudadanía, el fortalecimiento de la democracia y la prosperidad, entendida esta desde los aspectos social y económico. Los trabajos de traducción han sido decisivos para definir las prácticas de la experiencia que contienen potencial contra hegemónico en los diferentes momentos y contextos históricos.

Los resultados de estos trabajos de traducción, tanto de saberes como de prácticas, han demostrado que la experiencia plantea, de forma real, propuestas de

globalización alternativa a la globalización neoliberal bajo los siguientes pilares: educación, cooperación, democracia y sostenibilidad.

En este sentido, Santos (2009) afirma que el trabajo de traducción permite crear sentidos y direcciones radicales en sus objetivos. De forma complementaria, afirma que el objetivo de la traducción entre prácticas y sus agentes implica crear condiciones para una justicia global a partir de la imaginación democrática, aspectos relevantes a lo largo de toda la experiencia del sur de Santander. En esta experiencia, la justicia global se percibe como resultado del trabajo colectivo, asociativo y solidario; y, la imaginación democrática como un trabajo de fortalecimiento de los canales de participación, masificación de la educación y generación de oportunidades de asociación y de proyección humana.

Por último, vale la pena plantear que las prácticas educativas del movimiento se constituyen como escenarios propicios para la traducción toda vez que permiten e incentivan condiciones para la emancipación social. Por esta razón, una tarea importante en la sostenibilidad del modelo de desarrollo local ya sea desde los movimientos sociales, las cooperativas o la universidad regional, debe ser la construcción permanente de mecanismos de traducción que eviten el desperdicio de esta experiencia.

5. Conclusiones

La experiencia de desarrollo de la provincia de Guanentá, ubicada en el sur de Santander (Colombia), representa un magnífico ejemplo de cómo se pueden integrar distintas perspectivas, ilusiones, propósitos y conceptos, en la búsqueda de mejores

condiciones de vida para los habitantes de una región, que como la estudiada, fueron marginados y excluidos social y económicamente durante buena parte del siglo XX.

Diferentes estudios como los realizados por los profesores Ricardo Dávila, Juan Manuel Silva, Jorge Coque, Miguel Fajardo o Marietta Bucheli, todos ellos vinculados a prestigiosos centros universitarios y de investigación, dan cuenta de la experiencia de desarrollo desde los ámbitos de la agricultura y economía campesina, el desarrollo local, la gestión participativa, las formas de economía solidaria y el desarrollo del cooperativismo en Colombia.

Sin embargo, la perspectiva que este documento ofrece, permite entender a la experiencia de desarrollo local desde la educación. Sin desconocer los variados aportes que el padre González permitió con su proyecto de cambio, desarrollo social y desempeño económico, es necesario entender que gracias a su iniciativa se desarrollaron múltiples líneas de acción, especialmente de tipo solidario, asociativo y colectivo, sin desconocer el valioso aporte a la generación de comunidades participativas, incluyentes y democráticas.

Pero entender la experiencia desde los espacios educativos generados por los diversos movimientos sociales, es una perspectiva que hasta ahora no había sido desarrollada en su total magnitud y con su definitiva importancia.

Por ello, el análisis realizado en este trabajo, pone de manifiesto que realmente es posible construir espacios educativos desde y para los movimientos sociales, espacios que a su vez generan dinámicas de construcción solidaria, democrática y empresarial. Por esta misma razón, se precisó en el inicio del estudio establecer las líneas del trabajo investigativo a partir de los movimientos sociales como espacios educativos. Son realmente los movimientos sociales de la región quienes dieron vida

al proyecto del padre González y manifestaron la posibilidad de ser sujetos educativos capaces de actuar y transformar su realidad social, cultural y política. Las escuelas de liderazgo y su impacto comunitario y económico son una prueba palpable de lo anterior. Fueron estas experiencias de educación comunitaria quienes en principio dieron sentido al proyecto de cambio ubicando al ser humano, a los jóvenes, las mujeres y los campesinos especialmente, como constructores de conocimiento apropiados de sus condiciones de ser y hacer en el contexto regional.

Los movimientos sociales del sur de Santander siempre han estado en constante construcción. La experiencia de las escuelas de liderazgo construyó el escenario para pasar de una comunidad pasiva a una comunidad reflexiva, capaz de organizarse mediante empresas asociativas y cooperativas. En ellas, la solidaridad se reconoció como un valor indiscutible, no solo del modelo de gestión local, sino de todas las organizaciones empresariales que surgieron en la región desde la década de los años sesenta.

Allí, en los emprendimientos asociativos, también han venido surgiendo prácticas educativas que fomentan la capacidad reflexiva de los habitantes de la región, pero también su capacidad de hacer empresa para generar mejores condiciones de bienestar y calidad de vida. Por ello mismo, se plantearon los escenarios y discusiones necesarias para entender a las formas cooperativas como verdaderas escuelas para el desarrollo de habilidades gerenciales y empresariales.

No siendo suficiente con lo anterior, y haciendo alusión de nuevo al carácter dinámico y transformador de los movimientos sociales, tanto las escuelas de liderazgo como los ejercicios de educación fomentada desde el aparato cooperativo, contribuyeron a la creación de una universidad regional que nació como un punto de

llegada del proceso de formación de líderes y como un punto de partida para nuevas realizaciones en favor del desarrollo regional.

Este documento presenta entonces otra perspectiva del modelo de desarrollo del sur de Santander. La perspectiva de encontrar nuevas prácticas y saberes que, a lo largo del tiempo, han sido descritos desde ámbitos diferentes a la educación, pero siempre reconociéndola como uno de los pilares fundamentales en todo el proceso de cambio regional.

Hoy en día, cuando la experiencia ronda por los sesenta años de existencia, se puede decir que aún se encuentran en construcción varias de las pautas heredadas del proyecto inicial. Tanto los movimientos comunitarios como cooperativos han avanzado considerablemente; de la misma manera lo ha hecho UNISANGIL como universidad regional con proyección nacional.

El trabajo realizado en esta investigación pretende verificar y conocer, desde un sencillo proceso de traducción, las prácticas y saberes construidos por los movimientos sociales a fin ubicarlos en el marco de otras experiencias similares en donde se formulan y prosperan manifestaciones contra hegemónicas orientadas a posicionar al ser humano como beneficiario directo de la economía, la asociatividad y la formulación de políticas públicas, más que como un mero instrumento de productividad en el marco de una sociedad en donde la democracia y los derechos humanos parecieran perder gradualmente su indiscutible valor.

6. Referencias

- Aguiló, A. (2009). La democracia contra hegemónica en la teoría política de Boaventura de Sousa Santos: notas sobre un proyecto emancipador para el siglo XXI. En: *Presente, pasado y futuro de la democracia*. 377-383
- Buchelli, M. (2002). El uso de la forma cooperativa como instrumento de apoyo en procesos de desarrollo local: anotaciones conceptuales y experiencias. En J.M. Silva y R. Dávila (2002). *Gestión y Desarrollo: la experiencia de las cooperativas en Colombia*. (pp. 53-100). Bogotá D.C.; Javegraf.
- Buchelli, M. (2006). *Curas, campesinos y laicos como gerentes del desarrollo*. San Gil: Fundación Editora Social de San Gil EDISOCIAL.
- Dávila, R. (2004). *Innovación y éxito en la gerencia cooperativa; Casos exitosos de cooperativas rurales de ahorro y crédito*. Bogotá D.C.: Javegraf.
- Dávila, R. Silva, J.M. (1996). Una financiera de provincia. En: *Cuadernos de Administración*, 19. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Delgado, R. (2011). Educación para la ciudadanía desde la acción colectiva. *Revista Internacional de Investigación en Educación MAGIS.*, Número 7, 201-210.
- Fajardo, M. (2008). Presentación Análisis de la experiencia de UNISANGIL – Santander Colombia. En Guerra, P., Almirati H., et al. *Memorias del Seminario Instrumentos para el desarrollo económico y la protección social*. Uruguay: KOLPING.
- Fajardo, M. (2011). *Ponencia Territorio Solidario. Provincias del Sur de Santander*. San Gil.: UNISANGIL. VI Congreso RULESCOOP.
- Fajardo, M., Toloza, B. (2009). *Sembrando el cambio*. San Gil: EDISOCIAL. COOPCENTRAL.
- González, R. (1963). *Marco teórico para un proyecto de cambio y desarrollo integral en el cual pienso trabajar durante toda mi vida*. Trabajo de grado. Coady International Institute. St. Francis Xavier University. Nova Scotia.Canadá.
- Larrañaga, J. (2005). Solidaridad. En: Dansocial (2005), *Derecho a solidarizarse* (pp. 56-71). Bogotá D.C.: Ediciones DANSOCIAL.
- Martín, A. (2009). La ventaja cooperativa: Otra manera de hacer. En J.A. Silva (2010), *Educación para la Cooperación* (pp.50-55). Bogotá D.C.: Ed. Fondo Nacional Universitario I.A.C.

- Mclaren, P. (1984). *La Educación transformadora: conceptos, fines y métodos*. Recuperado de: <http://jei.pangea.org/edu/f/edu-transf-conc.htm>
- Monsalve, A. (2007). *100 claves de la economía solidaria*. Bogotá D.C.: Editora Guadalupe Ltda.
- Razeto, L. (2004). ¿Qué es la economía de la solidaridad? En F. Forni, *Caminos solidarios de la economía argentina; redes innovadoras para la integración*. Buenos Aires: Ed. Ciccus.
- Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores.
- Santos, B. (2009a). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores.
- Santos, B. (2009b). *Reinventando la emancipación social*. Cuadernos de pensamiento crítico latinoamericano. 18. Pág. 1-8.
- Secretariado Diocesano de Pastoral Social (1991). *Formación en acción – Documento de evaluación interna 1980 – 1990*. San Gil: Documento de trabajo.
- Silva, J. A. (2010). *Educación para la Cooperación. La empresa cooperativa una alternativa posible para el desarrollo*. Bogotá D.C.: Ed. Fondo Nacional Universitario IAC.
- Silva, J.M., Dávila, R. (2002). *Gestión y Desarrollo: la experiencia de las cooperativas en Colombia*. Bogotá D.C.: Javegraf.
- Zabala, H. (1998). *Las teorías sobre la solidaridad y el porvenir de la cooperación*. Medellín: Centro de Integración y Desarrollo Cooperativo de Antioquia. CINCOA.

VIII. Escuela Florestan Fernandes. Movimiento Sin Tierra
Lina María Cucalón Mena

1. Introducción

El presente estudio tuvo como caso de análisis el Movimiento Sin tierra (MST), un movimiento que nace de las luchas constantes de los trabajadores del Brasil por la conquista de la tierra. Y especialmente se analizara la experiencia educativa de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), que tiene una propuesta singular de formación política que se origino a partir de la necesidad que tenía el MST de formar a la gente del campo inicialmente, aunque esta experiencia educativa se ha extendido a todas las personas y a diferentes países de Latinoamérica.

Esta investigación se realizo con la orientación de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los principios de formación del MST? ¿Cuáles son los espacios organizativos y los espacios de los procesos formativos? ¿Porqué es importante la formación política en la escuela? ¿Cual es el contexto de emergencia donde se desarrolla la ENFF? ¿Cuales son los postulados centrales de la propuesta educativa que orienta a la escuela? ¿Que principios pedagógicos y epistemológicos orientan esta propuesta educativa? ¿Que relevancia adquiere la escuela para el desarrollo de la consolidación del movimiento? ¿Como se organiza el quehacer educativo en la escuela?. Este apartado está organizado en 2 grandes partes: La primera desarrolla el contexto de emergencia donde emerge la experiencia educativa de la escuela, para lo cual se trabajara el origen y la consolidación del MST, con todo lo que esto conlleva, como los objetivos del movimiento, las fases de consolidación, la

educación basada en los postulados de Paulo Freire de la Educación Liberadora; y la segunda parte es el estudio detallado de la Escuela Florestan Fernandes como una experiencia de formación política y de emergencia de prácticas sociales, que evoca también al gran sociólogo brasileiro Florestan Fernandes⁹⁰ de quien la escuela lleva su nombre. Además se hace énfasis en la importancia que tiene la formación política en la escuela, sus principios rectores y la importancia de la educación dentro del movimiento.

La metodología que se utilizó para desarrollar el presente estudio, fue una revisión de carácter documental que me permitió acercarme a la ENFF para su análisis. Retomando las voces de los actores que han participado en la experiencia educativa, los relatos, los cuales para su análisis han sido enriquecidos con los aportes del sociólogo portugués Boaventura de Souza Santos⁹¹ y la mía como investigadora. El análisis de esta documentación fue un pilar muy importante en la elaboración de este documento, de los cuales quiero destacar algunos:

TIPO DE DOCUMENTO	NOMBRE DEL DOCUMENTO	AUTORES
Libro	La Pedagogía de la Tierra	Gadotti, Moacir
Revista	Revista Bohemia	Machado, Dario

⁹⁰ Florestan Fernandes (1920-1995) Nació en Sao paulo(Brasil). Fundador de la sociología crítica en el Brasil, encontró en la actividad sociológica un modo de enfrentar los dilemas y desafíos históricos de nuestra época. Asumió una perspectiva crítica de análisis de la sociedad de clases del capitalismo periférico, dependiente y subdesarrollado, enlazando a la sociología, como ciencia, con el socialismo, como movimiento político revolucionario. Texto tomado de: URL: http://www.prometeoeditorial.com/catalogo/detalle.php?id_libro=445.

⁹¹ Nació en Coimbra(Portugal). Doctor en Sociología del Derecho por la Universidad de Yale.Y profesor catedrático de sociología en la Universidad de Coimbra. Se le considera uno de los principales intelectuales en el área de ciencias sociales, con reconocimiento internacional, con especial popularidad en Brasil. Sus escritos se dedican al desarrollo de una Sociología de las Emergencias, que según él pretende valorizar las más variadas gamas de experiencias humanas, contraponiéndose a una Sociología de las ausencias. Texto tomado de: URL: http://es.wikipedia.org/wiki/Boaventura_de_Sousa_Santos.

Libro	Hacia una Epistemología del sur	Santos, de Souza Boaventura
Artículo	Los movimientos sociales como espacios educativos	Zibechi,Raul
Tesis Doctoral	El Movimiento de los Trabajadores rurales Sin tierra en el marco de la educación liberadora	Vasconcelos,María do Socorro

Tabla.1 Principales fuentes bibliográficas utilizadas para la elaboración de este documento. Lina Cucalón.

2. Contexto de emergencia donde se consolida la experiencia educativa de la ENFF

2.1 Origen y consolidación del movimiento sin tierra del Brasil “ocupar, resistir y producir”.



Fig.1. Monumento hecho por el arquitecto brasileño Oscar Niemeyer dedicado al Movimiento de los Sin Tierra. Foto wikimedia Commons.

El Movimiento Sin Tierra es un colectivo de miembros que representa a los desposeídos (campesinos) y que ocuparon la tierra en el Brasil cuando se dio la reforma agraria, rompiendo las barreras de la exclusión política y social. Su origen se dio a fines de la década de los años 70 en la región sur de Brasil, y tuvo como punto de partida el campamento de Encruzilada Natalino, en Ronda Alta, Rio Grande do sul.

En esta época, el país empezó a vivir un proceso de apertura política. La realidad socioeconómica se caracterizaba por la crisis del proceso de modernización de la agricultura, iniciada por el Gobierno militar, la expansión del capitalismo en el campo, la dependencia de la renta capital, la concentración de tierras, las políticas de financiamiento para la agricultura que sólo beneficiaban a los grandes productores rurales, la crisis en la política de colonización del programa de reforma agraria⁹² y otros factores implícitos en estos o consecuencia de ellos, que hicieron dramática e imposible la vida de los campesinos en su lugar de origen, además de promover y aumentar el éxodo rural hacia las grandes ciudades.

Este movimiento definitivamente fue el resultado de un proceso de enfrentamiento y resistencia contra la política de desarrollo agropecuario, de la lucha contra la expropiación y explotación del desarrollo del capitalismo. Que se dio en el período de 1970 a 1985 donde se evidencio la crisis política y social que se estaba viviendo en esa época en el Brasil. Para Ana María Rochietti (2009) este movimiento nace en “las luchas concretas” que los trabajadores rurales del Brasil fueron

⁹² Es el conjunto de medidas políticas, económicas ,sociales y legislativas cuyo fin es modificar la estructura de la propiedad y producción de la tierra .El contenido clasista de una reforma agraria se halla totalmente determinado por el carácter del régimen social y del poder estatal vigente en el país .(Texto tomado de la URL : <http://www.eumed.net/cursecon/dic/bzm/index.htm>)

desarrollando en la región del sur por la conquista de la tierra. Se manifiestan en contra de los proyectos de colonización y reclaman una política agrícola destinada al pequeño productor.

Este movimiento se fundó en 1984 por familias campesinas en la región centro-sur de Brasil. Para que se diera la génesis de este movimiento se presentaron muchos acontecimientos, principalmente de tipo socio-económico por los continuos cambios que se presentaron en la estructura agrícola brasileña; el aumento de las migraciones poblacionales que se dieron hacia las grandes ciudades debido al desempleo, así como la crisis de la industria brasileña que se avecinaba, impidieron que se diera una adecuada inserción de estos campesinos en las nuevas políticas del gobierno de esa época. Frente a las diversas situaciones que se vinieron presentando, las familias campesinas decidieron encarar la lucha por la tierra en sus regiones de procedencia y tuvieron como lema “ocupar, resistir y producir” (Congreso del MST.2007).

“Otro de los factores que impulsaron la creación del MST fue: la influencia ideológica ejercida por el trabajo pastoral, principalmente de la Iglesia Católica y la Luterana, a través del surgimiento de la Comisión Pastoral de la 139 una experiencia alternativa de educación pública de la tierra ⁹³Guiados por la Teología de la

⁹³ Entidad pastoral de la Iglesia Católica vinculada a la confederación Nacional de Obispos de Brasil, organizada en 1975 a partir de reflexiones sobre los crecientes conflictos por la tierra que se multiplicaban en las regiones Norte y Centro-Oeste .Texto tomado de: URL: http://campus.proeibandes.org/cursoeib/file.php?file=%2F1%2FBiblioteca_virtual%2FSituacion_Movimientos_indigenas%2FBRASIL.pdf

Liberación⁹⁴. Religiosos, padres, obispos y agentes pastorales en las diversas regiones del país comenzaron a discutir con los campesinos la necesidad de articular formas de organización para resistir al modelo de producción que se estaba implantando en el campo, contribuyendo de este modo a la construcción de un movimiento de carácter nacional (Stubrin ,2007,p.7).

Las Ligas Campesinas⁹⁵ tuvieron un papel importantísimo en el surgimiento del movimiento sin tierra ya que tuvieron en cuenta la experiencia histórica y los principios rectores que orientan la Reforma Agraria, dando pie a la lucha por la tierra. Esta lucha llevo a que se revivieran las huelgas operarias y asimismo se dieran procesos más amplios y fuertes por la democratización. Ya que Brasil en el campo político pasaba por un tiempo muy coyuntural, debido al régimen dictatorial que se estaba viviendo y a las demandas constantes que se daban por la democratización del país.

Desde sus orígenes el Movimiento presento un carácter eminentemente popular, teniendo en cuenta en este proceso la participación de todas las familias campesinas y de otros actores comprometidos con sus causas y reivindicaciones.

⁹⁴ Corriente que aglutina a agentes pastorales, padres y obispos progresistas que desarrollan y promueven actividades involucradas con los problemas sociales a través de metodologías analíticas marxistas. Texto tomado de URL: <http://sala.clacso.edu.ar/gsd1252/cgi-bin/library?e=d-000-00---0brlpp3p--00-0-0Date--0prompt-10---4-----0-1--1-ru-50---20-preferences---00031-001-1-0isoZz-8859Zz-1-00&cl=CL2.1&d=HASH01c92be569cb58147e7ab14e.2>.

⁹⁵ . *Movimiento campesino originado en la década de 1950 en las regiones del Nordeste brasileiro, fuertemente reprimido y finalmente desarticulado durante la dictadura militar. Texto tomado de URL : <http://es.scribd.com/doc/80433098/9/prEsEntacion-dEl-caso>*

Además posee un carácter marcadamente democrático de las prácticas políticas y se enfatiza en el tratamiento igualitario que se le da a los miembros. Se mantiene un fuerte componente sindical, manifestado principalmente en reivindicaciones de tipo socio-económico como la conquista de un pedazo de tierra, pero su trabajo no se quedó ahí, el movimiento consiguió ampliar la defensa de intereses más amplios que le permitió participar de forma más activa en la vida política del país.

“En enero de 1984, tuvo lugar el primer Encuentro Nacional que, con la participación de representantes de trece estados, fundó formalmente el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, estableciendo los principales lineamientos y objetivos de su plataforma de lucha. Las presiones de la Iglesia y las organizaciones sindicales, que reivindicaban para sí la lucha por la Reforma Agraria, fueron algunos de los debates abordados durante el encuentro que concluyó afirmando el carácter autónomo del Movimiento. La creación de nuevas bases geográficas que no obedecen a la división territorial de las unidades de la Federación, respondió a la necesidad de idear modalidades de organización específicamente destinadas a las demandas y necesidades de las familias campesinas”(Stubrin,2007,p.140).

El movimiento sin tierra en los años de 1980 a 1990 se expandió territorialmente, ocupando parcelas en más de 23 estados del país, creció además su militancia siempre dispuesta a acceder a la tierra a través de la conquista de asentamientos rurales, se conforman organizaciones ,cooperativas, asociaciones de campesinos que trabajaron en el campo agropecuario y ayudaron a superar la crisis

económica que vivía el país. Al crecer el movimiento tanto territorialmente como en el número de sus militantes, se vio la necesidad de crear estatutos y principios que orienten sus acciones , les dé perdurabilidad y diferencie sus prácticas políticas y educativas de las demás organizaciones populares y movimientos sociales.

2.2 Objetivos del MST

Para el movimiento los objetivos siempre fueron muy claros, y nunca olvidaron que la tierra debía estar en manos de quienes la trabajan (campesinos), aunque para conseguir esto tuvieran que recurrir a la lucha por una sociedad equitativa y democrata, sin explotadores y sin explotados. Además se denominaban un movimiento de características autónomas dentro del movimiento sindical con un horizonte claro : la conquista de la reforma agraria.

Otras de sus prioridades era organizar los trabajadores rurales en su lugar de origen, motivar la participación activa en el sindicato y en el partido político, dedicar un buen tiempo a la formación de líderes que tuvieran incidencia en las decisiones gubernamentales y construir una directiva política para los militantes. Pero sin dejar atrás la educación⁹⁶, vista como la base para el desarrollo personal y profesional.

⁹⁶ Lo nuevo en la última década, es la fuerza en la que algunos movimientos tomaron en sus manos la educación, Esto tiene por lo menos dos dimensiones: la educación como forma de construcción de los

Ellos nunca perdieron de vista que tenían que lograr una sociedad igualitaria a través de la lucha de los campesinos, priorizando el valor y el uso de la tierra en que ellos trabajan, Buscando la unión entre los campesinos e incentivando la necesidad de legitimarse como un movimiento social para defender los derechos de los campesinos.

2.3 Fases de consolidacion del MST.



Figura.2 Tomado de la pagina: <http://justiciaypazcolombia.com/Movimiento-de-los-Trabajadores.2006>

El MST pasó por varias etapas para llegar a ser un movimiento fuerte y de una marcada participación política en el país. Su proceso de consolidación se dio en varias fases: La primera fue la ocupación de la tierra, que era una estrategia por medio de la cual los campesinos se organizan y ocupan grandes propiedades

movimientos, al convertirla en un aspecto esencial de la vida cotidiana. Por otro lado, los movimientos están creando en sus territorios espacios educativos en los que deciden cómo funciona la escuela, desafiando de esa manera al estado nacional en uno de los núcleos claves de la reproducción del sistema. (Zibechi,2005,p.1)

improductivas pertenecientes al poder público. Este proceso dura meses y se realizan movilizaciones y se necesita que los militantes se preparen para esta etapa.

La segunda fase fueron los asentamientos que son áreas expropiadas donde son implementados los proyectos de reforma agraria. Luego siguieron los campamentos, que son los lugares sociales donde los sin tierra mantienen un conjunto de chabolas (ranchos, chozas) como formas de resistencia. Las familias acampando en un lugar discuten sobre las necesidades que van surgiendo. Y por último está la territorización, el cual es un proceso de posesión de la tierra a través de la estrategia de ocupación de la misma. (Vasconcelo.2001)

2.4 Propuesta educativa basada en la educación liberadora.

“La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire.1989,p.23)

La educación liberadora ha sido uno de los temas más importante del pensamiento del educador brasileño Paulo Freire⁹⁷. “En la educación liberadora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo. El educador ya no es solo el que

⁹⁷ Nació en Recife (Brasil) (1921-1997). Fue uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX. Con su principio del diálogo, enseñó un nuevo camino para la relación entre profesores y alumnos. Fue el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo transmitió la pedagogía de la esperanza. Influyó en las nuevas ideas liberadoras en América Latina. Texto tomado de URL:
http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm

educa, sino que, en tanto educa es educado a través del dialogo con el educando, quien al ser educado, también educa .Así ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen”. (Texto tomado de URL : <http://www.buenastareas.com/ensayos/Educacion-Liberadora/3201273.html>). El discurso crítico que se da en esta propuesta tiene como objetivo una utopía de transformación del mundo que convulsione a todo el pueblo latinoamericano, sobre todo motivar a los educadores para que recobren la esperanza y se den cuenta que la educación es un acto que apasiona : y que se haga el tránsito de la conciencia ingenua a la conciencia crítica y autónoma, como quería Freire , en una “práctica de libertad”. Su discurso coincide con la situación socio-política que se está dando en ese momento en el Brasil. Sus concepciones de educación liberadora están muy ligadas a los principios del marxismo y de él “ materialismo dialéctico⁹⁸” en cuanto se refiere al conocimiento basado en la realidad y la práctica social.

Con base en los principales planteamientos de Paulo Freire (2000), se deduce que los principios de la educación liberadora están presentes de forma explícita, en las acciones del MST y en el comportamiento de sus actores. Las ocupaciones de tierra, las formas de protesta, la organización de asociaciones, cooperativas y escuelas,etc. Son fuente de aprendizaje y elementos significativos en la elaboración de nuevos conocimientos científicos y sociales, los cuales contribuirán a la consolidación del MST y a la construcción de su identidad como movimiento

⁹⁸ Es la ciencia que estudia las relaciones entre la conciencia y el mundo material objetivo ,las leyes más generales del movimiento y desarrollo de la naturaleza, de la sociedad y del conocimiento. La filosofía del marxismo se llama materialismo dialéctico porque constituye la unidad orgánica del materialismo y de la dialéctica.(Materialismo dialéctico y lógica dialéctica. A.G.Spirkin citado por Muñoz,2006.p.1).

campesino que lucha por la transformación de las estructuras sociales y económicas del medio rural brasileño.

El MST promueve la capacitación agraria y está asociado a numerosos profesionales en esa materia y en otras. El movimiento entiende que la educación va mucho más allá de la alfabetización y la escolaridad, por eso pone mucha atención a las necesidades académicas de sus estudiantes. Como ellos los enfatizan: Es con la lucha, la toma de conciencia de la situación que se presenta en el Brasil y la reflexión crítica, que se ve necesario llevar la educación al campo donde es urgente aplicar políticas públicas. Las primeras experiencias educativas fueron en los niveles básicos (primaria), luego se centraron en la alfabetización de jóvenes y adultos, hasta llegar a los niveles superiores, incluso hoy en día se ha incursionado en los niveles de postgrados con diversas maestrías. De la importancia que le da el movimiento a la capacitación de sus militantes, se origina una de sus frases emblemáticas “No existe lucha sin educación y educación sin lucha”. Y de esta preocupación nace uno de sus más grandes orgullos “La Escuela Nacional Florestan Fernandes”.

3. Escuela Florestan Fernandes

Los movimientos sociales⁹⁹ están tomando la educación en sus manos, como parte de la lucha por crear un mundo diferente, con lo que ganan en autonomía frente a los estados y en capacidad crítica frente a los intelectuales y al saber académico

⁹⁹ Es la agrupación no formal de individuos u organizaciones dedicadas a cuestiones socio-políticas que tiene como finalidad el cambio social. Los movimientos sociales pueden ser concebidos como un proceso de toma de conciencia de esa represión y alineación colectivos, la tentativa organizada de romperlas. (Caldart, Roseli. Los movimientos sociales y la formación de una nueva pedagogía, 1997, p.262).

Raúl Zibechi¹⁰⁰



Fig.3. Escuela Florestan Fernandes.Revista extensión. Andrés Martínez.2010.

3.1 Una escuela de tierra para los sin tierra.

“La Escuela Nacional Florestán Fernandes es un proyecto educativo creado y dirigido por el Movimiento Sin Tierra del Brasil que se ha convertido en un referente pedagógico para toda América Latina e incluso para todos los países del tercer mundo”(Serrano,2010.parr.1). Además busca alianzas y se articula con el ALCA (Área de Libre Comercio de las Américas), con el FMI (Fondo Monetario Internacional), con el Banco Mundial, y se relacionan con el medio financiero, todo esto para buscar ayudas y apoyo de estas entidades para la capacitación y por ende buscar otro perfil de militante ya que la lucha es cada vez más dura y se necesitan personas con más capacidad crítica y de proposición. Esto conlleva a que se diera más rápidamente la formación de los campesinos vinculados al movimiento, con el

¹⁰⁰ Escritor y pensador activista uruguayo, dedicado al trabajo con Movimientos Sociales en América Latina.Texto tomado de URL : <http://www.alasbarricadas.org/noticias/node/19726>.

objetivo no solo de multiplicar militantes sino además preparar cuadros políticos. Esto dio las directrices para que se construyera una escuela y en 1998 se comenzaron a desarrollar campañas para hacer realidad esta propuesta.

La escuela es un emblema y el fruto valioso de la lucha de los brasileños, y una conquista de solidaridad de estos y los pueblos del mundo. La inauguración de la Escuela Nacional Florestan Fernandes fue el día 23 de enero de 2005 por cerca de 1.200 trabajadores rurales sin tierra y fue construida en Guararema a 60km de São Paulo, se escogió este sitio ya que es una ciudad muy universitaria. La escuela fue construida por los voluntarios de asentamientos y acampamentos de todo Brasil que durante cuatro años trabajaron arduamente para terminar esta gran obra.

Las instalaciones se construyeron con ladrillos de “solocemento” esto quiere decir que se utilizó 90% de tierra del lugar y 10% de cemento, como una forma de cuidar el medio ambiente se utilizó esta técnica agro-ecológica¹⁰¹, con el objetivo de ahorrar recursos, hacer la obra más resistente y fácil de asentar. “En total se dispone de tres aulas que juntas pueden llegar a albergar hasta a 200 personas, un auditorio y dos anfiteatros. Los recursos para la construcción de la escuela fueron recaudados mediante la venta del libro "Tierra", con textos de José Saramago, canciones de Chico Buarque y fotos de Sebastião Salgado, contribuciones de organizaciones no gubernamentales (ONGs) europeas y donaciones de amigos y amigas brasileños e

¹⁰¹ Gadotti esclarece, o mejor aún, profundiza, los fundamentos políticos de la discusión del tema ambiental, al hacer explícito el compromiso con los oprimidos, ya que ellos han sido los más perjudicados con las agresiones al medio ambiente. Es obvia la verdad no explicitada anteriormente en el sentido de que “de nada servirían las conquistas sociales si no tuviésemos un planeta saludable para habitar” (Gadotti, Moacir. La pedagogía de la tierra, 2000, p.113).

internacionales”.(Texto tomado de la URL:
<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=10863>)

Después de tantas reuniones y largos años de discusiones, surge la ENFF con una pedagogía y metodología adaptada a la realidad de los trabajadores del campo y con el objetivo de garantizar la enseñanza fundamental, la formación política, técnica e ideológica para los niños, adultos del campo y todos los dirigentes del movimiento. Como lo expresan algunos de sus participantes: Pizetta,Adelar(Coordinador general de la ENFF), Freire Alipio (Comité de amigos de la escuela) y Fernandes Heloisa (profesora voluntaria de la escuela) “Nuestra escuela tiene como principal objetivo ser un espacio de formación superior pluralista en las más diversas áreas del conocimiento no sólo para los militantes del MST sino también para militantes de otros movimientos sociales rurales y urbanos, del Brasil y de otros países de América Latina”.

La organización y proyección de la escuela hace que las elites, simplemente, no soporten la idea que los trabajadores puedan asumir por si mismos la tarea de construir un sistema avanzado, democrático, plural y no alienado de enseñanza. “Los dueños del capital tienen razones para sentirse amenazados. La enseñanza institucional es uno de los pilares de sustentación de la desigualdad social y, precisamente, el abismo que separa a los intelectuales de las camadas populares”(Arbex,2012,parr.4)

La ENFF desde sus comienzos siempre fue una propuesta potente y clara para sus fundadores y militantes y su construcción solo fue posible por la prolongada

sobrevivencia del MST (cumplió 27 años en 2011) un hecho bastante sobresaliente para un movimiento popular de dimensión nacional; y también por el método utilizado de diálogo e interlocución, el cual permitió el desarrollo de una relación exitosa entre la teoría_práctica transformadora. “Es una oportunidad histórica mucho mayor que la ofrecida al propio Florestan Fernandes, Milton Santos, Paulo Freire y tantos otros grandes intelectuales que, a pesar de todos los ataques de los dueños del capital, supieron apoyarse en lo poquísimo que había de público en la universidad brasileña para elaborar sus obras”(Arbex,2012,parr.7)

Esto nos lleva a pensar en las reflexiones de Boaventura de Sousa Santos en su investigación titulada “La reinención de la emancipación social”¹⁰² que estudio las alternativas a la globalización neoliberal y al capitalismo global planteada por los movimientos sociales y por las organizaciones no gubernamentales en su lucha contra la exclusión y la discriminación en diferentes campos sociales y en diferentes países como lo vivió el MST en las luchas vividas por conquistar un pedazo de tierra y que se les escuchara su voz en las decisiones gubernamentales.

3.2 Al maestro con cariño.

¹⁰² Es la noción que de Souza ha dirigido desde fuera de los centros hegemónicos de producción de la ciencia social, con el objetivo primordial de estudiar las alternativas a la globalización neoliberal y al capitalismo global planteadas por los movimientos sociales y las organizaciones no gubernamentales(Texto tomado de la URL: http://www.ub.edu/demoment/jornadasfp2010/comunicaciones_pdf/mandujano-miguel_emancipacionsocialende%20Sousa%20Santos_54.pdf)



Fig.4. Texto tomado de la URL: http://pt.wikipedia.org/wiki/Florestan_Fernandes

“La denominación de la escuela es un homenaje al maestro y sociólogo Florestan Fernandes(1920 – 1995), es el resultado de la admiración y reconocimiento del MST por su trayectoria de vida incansable y coherente con la lucha de los trabajadores y trabajadoras. Crítico severo del capitalismo, Florestan Fernandes defendió la libertad, la democracia y una sociedad más justa y fraterna”(Serrano,2010). Después de su muerte, continúa su legado y sus ideas orientan las acciones de la escuela. Esta institución que lleva su nombre es una experiencia singular de formación política y sin lugar a dudas un sueño en construcción, gracias a la impresionante capacidad organizativa del MST y sin duda llevan en alto el nombre de este gran sociólogo brasileiro.

La sociología crítica¹⁰³ de Florestan Fernandes inicia una nueva época de la sociología en el Brasil, dando nuevas directrices para reflexionar e interpretar la realidad social y enfrentar los dilemas y desafíos de nuestra época. Asumiendo

¹⁰³ Florestan Fernandes encontró en la actividad sociológica un modo de enfrentar los dilemas y desafíos históricos de nuestra época. Asumió una perspectiva crítica de análisis de la sociedad de clases del capitalismo periférico, dependiente y subdesarrollado ,enlazado a la sociología, como ciencia, con el socialismo como movimiento político revolucionario.(Fernandes,Heloisa.Dominación y desigualdad.2008)

siempre una perspectiva crítica ya que su objetivo era tener una sociedad justa e igualitaria. Para Fernandes, América Latina, hija de ese capitalismo, es un mundo dividido por un muro invisible, pero cruel, en el cual el obrero, el campesino, el indio, el negro, el blanco pobre son tratados como un pueblo conquistado. Viviendo una historia que se recompone desde adentro (por la dominación burguesa) y desde afuera (por la dominación imperialista) de los circuitos de la dependencia, América Latina fue condenada a experimentar procesos de modernización que preservan y profundizan las desigualdades sociales.

La descolonización, la discriminación y los prejuicios raciales, el imperialismo, el capitalismo salvaje, la dominación autocrático-burguesa, la revolución dentro del orden y contra el orden, la democracia restringida, la democracia radical, fueron algunas de las tesis que siempre acompañaron los discursos de este gran sociólogo brasileño.

Diferentes pero iguales las preocupaciones que se ven reflejadas tanto en Fernandes como en el MST. Para él, era que “el máximo número de personas tenían que tener acceso al conocimiento” y para el movimiento “La lucha debe continuar hasta el día en que cada familia de trabajadores conquiste su emancipación”(Serrano,2010.parr.1). En ese sentido, para el MST, la lucha por la Reforma Agraria y por el sueño de la justicia social va más allá de la conquista de la tierra. La lucha de los Sin Tierra tiene como objetivo un proyecto popular para Brasil, basado en la dignidad, la soberanía, la solidaridad entre todos y todas. (Serrano.2010).

La ENFF es continuadora de los principios rectores de la pedagogía de educación popular de Paulo Freyre donde cada acto docente es una construcción de saberes de todos los entes educativos que participan en este proceso. Todas las actividades o experiencias que se originan durante el proceso educativo necesitan ser socializadas, en el cual se “enseña aprendiendo y se aprende enseñando”(1989). Pero el 10 de Agosto de 1996, a un año de la muerte del Sociólogo brasileño Florestán Fernandes, se reúnen los coordinadores del movimiento para aprobar y proyectar la formación política como eje principal a un nivel superior, pero esto implicaba crear un centro de formación que se encuentre en un lugar más central y de fácil acceso, teniendo en cuenta esto se decide que sea entre las urbes de Sao Paulo y Rio de Janeiro, que llevaría el nombre del insigne luchador social, político y pedagogo “Florestan Fernandes”.

3.3 La Escuela Florestan Fernandes una experiencia de formación política y de emergencia de prácticas sociales

La Escuela Nacional Florestán Fernandes¹⁰⁴ del Movimiento de los Sin Tierra de Brasil, abanderó las escuelas que se originan en los movimientos sociales, ya que

¹⁰⁴ . Las escuelas del MST se rigen por dos principios básicos: desarrollar la conciencia crítica del alumno con contenidos que “lleven a la reflexión y adquisición de una visión del mundo amplia y diferenciada del discurso oficial”, y la “transmisión de la historia y el significado de la lucha por la tierra y la reforma agraria, de la que resultó el asentamiento” donde está ahora la escuela y viven los alumnos. En paralelo, apuesta a desarrollar la capacidad técnica de los alumnos para experiencias de trabajo productivo, tanto de “técnicas alternativas”

constituye una experiencia singular de formación política, que conlleva un proceso colectivo y primordial de formación política de todos los militantes del movimiento, esta es autosustentable, autorregulable y con un gran sentido de responsabilidad. Donde todos trabajan voluntariamente en los sembrados, la limpieza, orden de la áreas, preparación de sus alimentos y vigilancia para la protección física de la escuela, por el surgimiento y la sostenibilidad del MST.

La ENFF es un referente pedagógico y político dentro del sistema de formación del movimiento, y por su proceso de surgimiento y construcción, ya que como lo había mencionado antes la escuela se construyo con el trabajo de los propios integrantes del MST. El proceso de construcción fue además un proceso de formación política. Donde los trabajadores del movimiento trabajaban por el día y estudiaban en la noche, los que no sabían leer y escribir se alfabetizaron. Al poseer la escuela una concepción de formación política, cultural y singular se entiende que con la lucha se hallará la emancipación de los trabajadores brasileños.

El Sistema de formación política hace de la escuela un espacio especial del cual los miembros del movimiento sienten un inocultable orgullo. Este sentimiento se refleja en el siguiente fragmento "Ese orgullo lo compartimos todos los que hemos tenido la suerte de participar de esa singular experiencia, de contagiarnos y de sentirnos ya parte de ella"(Machado,2005,parr.30) . El MST tiene claro que a pesar de las dificultades y de las condiciones más adversas en la lucha por sus justas

como de "ejercicios prácticos en áreas de conocimientos necesarios al desarrollo del asentamiento"

(Morissawa,Mitsue.A historia da luta pela tierra e o MST. 2001: p.241).

reivindicaciones, la formación política resulta primordial y requiere de la mayor y la más esmerada atención.

Esta escuela propone un reto bien grande en la profundización de cuestiones políticas, económicas y sociales con énfasis en las prácticas sociales del MST y de otros movimientos populares comprometidos con la superación de las injusticias sociales y con la solidaridad entre los pueblos. Así la ENFF comenzó a cumplir uno de sus objetivos más importantes: formar una conciencia crítica de los acampados, asentados y todos los actores involucrados en el proceso de la reforma agraria. Capacitándolos en diferentes temas, como el estudio de él cooperativismo, la practica sustentable de la agroecología¹⁰⁵, la conservación y protección del medio ambiente¹⁰⁶, entre otros.

Por todo lo anteriormente analizado, podemos ver que la formación política es un pilar importante en esta ardua tarea. Como dicen algunos de los miembros de la escuela: "La educación dada en la escuela es pensada por las trabajadoras y trabajadores para atender sus necesidades y que los coloque como sujetos de su propia historia, que de elementos para criticar ,para construir lo nuevo sin repetir errores o recetas"(Martinez.2010.parr.15). De ello la constante lucha que se da por

¹⁰⁵ La agroecología es una disciplina científica que se basa en la aplicación de los conceptos y principios de la ecología al diseño, desarrollo y gestión de sistemas .(Texto tomado de la URL:

<http://www.casadellibro.com/libro-pedagogia-de-la-tierra/9789682324154/930765>

)

¹⁰⁶ Tiempo de aprender, de ser gente. De aprender a vivir en este planeta, de compartirlo, en vez de dividirlo para dominarlo; de comunicarnos, en vez de expedir comunicados y ordenes; de abrirnos hacia el otro, hacia otras culturas..." (Moacir Gadotti.Pedagogía de la Tierra.2002).

sus objetivos, nunca pierden de vista que quieren formar otro mundo a partir de su liberación.

Incrementar la conciencia de clase y estimular las potencialidades de organización de los militantes que participan en las luchas, son algunos de los principales objetivos político-pedagógicos de la ENFF, además de promover el estudio y la reflexión de temas que conlleven a la transformación social, apuntando a vincular la teoría que se desarrolla en los diferentes cursos con la práctica y las realidades concretas que se dan en su contexto..

Esta escuela, según explica Geraldo Gasparín (2009), coordinador pedagógico del centro, es un espacio de formación política y su objetivo es la creación de conciencia crítica tanto de personas que están dentro del MST como de simpatizantes de movimientos sociales de toda América Latina. Por la escuela han pasado más de 16 mil militantes y cuadros de los movimientos sociales de Brasil, de América Latina y África. No se trata, por lo tanto, de una “escuela del MST” sino de un patrimonio de todos los trabajadores comprometidos con un proyecto de transformación social.

El colectivo Nacional, integrado por los responsables de la formación política de cada estado, donde participan también el colectivo de la escuela y el MST realiza sus aportes en las proyecciones políticas de las escuelas. Esto nos asegura que la formación política, es un acto colectivo y además corresponde a las necesidades actualizadas de la escuela.

En el caso del MST, la gran novedad consiste en promover el cambio social, priorizando el proceso de producción, como un concepto potente que enmarca esta propuesta y que se acerca a algunos postulados de la ecología de los saberes¹⁰⁷, se ve reflejada en los postulados de la ecología de las productividades, y en la sociología de las ausencias¹⁰⁸ donde se enfatiza en la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción (agroecología), de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas obreras, etc, que el capitalismo ocultó o descredibilizó. “Los movimientos campesinos por el acceso a la tierra y por la propiedad de la misma en contra de megaproyectos de desarrollo y creando nuevos

¹⁰⁷ Según de Souza Santos es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluyendo el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Esto implica la valoración del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles. Esta parte del presupuesto de que todas las prácticas relacionadas entre seres humanos y también entre los seres humanos y la naturaleza implican más que una forma de saber y, por lo tanto de ignorancia. (Santos, Una epistemología del Sur, 2004, 34, 130).

¹⁰⁸ El objetivo de la sociología de las ausencias es transformar objetos imposibles en posibles, y con base en ellos transformar las ausencias en presencias. Mientras que esta se mueve en el campo de las experiencias sociales, la sociología de las emergencias se mueve en el campo de las expectativas sociales. (Santos. Hacia una sociología de las ausencias. 109, 130). La sociología de las ausencias posee 5 ecologías, como las define de Souza son la práctica de agregación de la diversidad a través de la promoción de interacciones sustentables entre entidades parciales y heterogéneas. Estas son: la ecología de los saberes (Esta parte del presupuesto de que todas las prácticas relacionales entre seres humanos y también entre los seres humanos y la naturaleza implican más de una forma de saber y, por lo tanto de ignorancia. También nos enfatiza que los saberes no científicos son alternativos al saber científico), la ecología de las temporalidades (Las diferentes culturas y las prácticas que ellas fundan poseen reglas distintas del tiempo social y diferentes códigos temporales. La diversidad de los códigos temporales de los movimientos y organizaciones que en diferentes partes del mundo luchan contra la exclusión y la discriminación producida o intensificada por la globalización neoliberal favorece el desarrollo de un nuevo tipo de sapiencia temporal, que yo denominaría como multitemporalidad), ecología de los reconocimientos (El reconocimiento de la diferencia cultural, de la identidad colectiva de la autonomía o la autodeterminación da origen a nuevas formas de lucha), la ecología de las transescalas (Muchos de los movimientos emancipatorios de las últimas décadas comenzaron por ser luchas locales trabadas contra la exclusión social impuesta o intensificada por la globalización neoliberal. Sólo más recientemente esos movimientos desarrollaron articulaciones locales/globales mediante las cuales se globalizaron de forma contrahegemónica) y la ecología de las productividades (Consiste en la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción de las organizaciones, de las cooperativas obreras, etc. Como se da en los movimientos de campesinos por el acceso a la tierra y por la propiedad de la misma en contra de megaproyectos de desarrollo). (de Souza. Una epistemología del sur. 113, 124)

actores sociales, que van a generar nuevas formas de resistencia al poder dominante de las oligarquías rurales”(De Souza,2009,p.123)

Se han generado muchos conflictos y resistencia en el campo debido a las fuertes luchas por las ocupaciones de la tierra y la eliminación de la subordinación, pero no siempre estos focos de resistencia han desembocado en la lucha por la democracia, ya que esta no solo consiste en organizar a las personas y los grupos para conseguir reivindicaciones económicas; sino, que se debe crear una sociedad más humana, justa, solidaria y participativa, basada en los derechos humanos. La teoría de la historia propuesta por Santos (2009), contiene una dimensión utópico-emancipadora porque está comprometida con los horizontes de lucha que apuntan hacia la transformación democrática de las construcciones epistémicas y sociales opresoras, inscribiéndose en el campo de las luchas sociales que forman la llamada globalización contra hegemónica¹⁰⁹.

3.4 Principios rectores de la ENFF

Entre sus principios se encuentra, “combinar la actividad teórica y la práctica,¹¹⁰ enraizar una conciencia crítica que posibilite impulsar la conquista de la autonomía histórica de la clase trabajadora”(Martinez.2010.parr.2) Los militantes que inician un

¹⁰⁹ Los movimientos sociales desarrollaron articulaciones locales/globales mediante las cuales se globalizaron de forma contrahegemónica. Muchas de estas articulaciones fueron posibles a través del Foro Social Mundial.(Santos.2005,p.120)

¹¹⁰ Combinando esta actividad teórica con la práctica se busca enraizar una conciencia crítica que posibilite impulsar la conquista de la autonomía histórica de la clase trabajadora. Las relaciones entre práctica y teoría son : combinación metodológica entre procesos de enseñanza y capacitación, la realidad como base de la producción del conocimiento, contenidos formativos socialmente útiles, educación para el trabajo y por el trabajo.(Martinez.2010,parr.4)

proceso de formación después deben irse a la comunidad y trabajar allá y luego volver. Ya que no se quieren militantes con una excelente formación pero sin actividad política o lo contrario. Los miembros del movimiento tienen toda la capacitación posible, para ser generadores de cambio en la sociedad, si no todo lo que se hace no tendría sentido. Ya que la idea inicial siempre fue la de crear un espacio de formación para el movimiento donde se conjugara el debate y la academia siempre teniendo en la mira la transformación social.

"Las escuelas del MST se rigen por dos principios básicos: primeramente se encargan de desarrollar la conciencia crítica del alumno con contenidos que lleven a la reflexión y adquisición de una visión del mundo amplia y diferenciada del discurso oficial y segundo le dan prioridad a La transmisión de la historia y el significado de la lucha por la tierra y la reforma agraria de la que resultó el asentamiento donde está ahora la escuela y viven los alumnos. En paralelo a esto apuesta a desarrollar la capacidad técnica de los alumnos para experiencias de trabajo productivo, tanto de "técnicas alternativas" como ejercicios prácticos en áreas de conocimientos necesarios al desarrollo de asentamientos"(Morissawa,2011,p.241).

La coordinadora político-pedagógica de la escuela Florestan Fernandes, María Gorete Souza, señala "Consideramos educador no sólo al que está en el aula, sino a todas las personas vinculadas al proceso de militancia en el MST". En cada asentamiento, en cada campamento, las personas se organizan por familias, y voluntariamente forman núcleos de hasta 12 familias. Se discute todo: la salud, la escuela, la cooperativa, la producción, la forma de organizar la vida. Es un proceso

de discusión colectivo en un proceso de educación. “ El principio de incompletud”¹¹¹ de todos los saberes es condición de la posibilidad del dialogo y debate epistemológicos entre diferentes formas de conocimiento. Lo que cada saber contribuye a tal diálogo es el modo en que orienta una práctica dada en la superación de una cierta ignorancia. “La confrontación y el diálogo entre los saberes suponen una interacción entre diferentes procesos a través de los cuales prácticas diferentemente ignorantes se transforman en prácticas diferentemente sabias” (de Souza2009.p.115) Como lo podemos ver en los aportes de este sociólogo portugués en la ecología de los saberes se parte del presupuesto de que todas las prácticas relacionales entre seres humanos y también entre los seres humanos y la naturaleza implican más que una forma de saber y, por lo tanto de ignorancia. Desde el punto de vista epistemológico, la sociedad capitalista moderna se caracteriza por favorecer las prácticas en las cuales predominan las formas de conocimiento científico.

¹¹¹ Este principio permitirá iniciar un trabajo en el cual se comparen los sistemas culturales , y se establezca un dialogo a partir de la detección de las faltas o los desarrollos insuficientes en los diferentes complejos culturales, a fin de buscar entonces la complementariedad de las culturas.(De Souza.2009,p.115)



Fig.5. Agencia Prensa Rural .Cristancho Daniel, Castrillon Melkin. 2011

3.5 La educación como desarrollo del movimiento social

Considerar al “movimiento social como principio educativo”(Salete.2001.p.204), supone desbordar el rol tradicional de la escuela y del docente: deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios , todas las acciones y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos. Entre otras muchas consecuencias, la educación en estas condiciones, no tiene fines ni objetivos, más allá de reproducir el movimiento de lucha por la tierra y por un mundo nuevo , lo que supone “producir seres humanos”. En suma, “transformarse transformando” es el principio pedagógico que guía al movimiento.(Salete.2000.p.207)

De acuerdo a Raul Zibechi el nos lleva a entender “Que el movimiento social se convierte en un sujeto educativo, y que por tanto todos sus espacios, acciones, y reflexiones tengan una “intencionalidad pedagógica”, me parece un cambio revolucionario respecto a cómo entender la educación y también la forma de entender el movimiento social” (Zibechi.2005). El modelo pedagógico que ellos aplican está sustentado en las experiencias de los propios sujetos de la formación, supone una visión del campo como lugar de vida, y no apenas como ámbito destinado a la producción. Requiere entonces de una educación propia, como dice de Souza: en la ecología del reconocimiento: Existe una articulación entre el principio de igualdad y el principio de diferencia. Además esta debe ser autónoma y que reconozca al campo como un espacio de producción pedagógica.

En las acciones educativas del MST la escuela Florestan Fernandes cumple un papel primordial en el proceso educativo que ellos desarrollan, ya que se parte de la educación formal en el campo, sustentado fundamentalmente en la necesidad de formación de una mano de obra funcional al desarrollo del mercado. Teniendo siempre presente el concepto de la educación basada en los derechos humanos de los miembros del colectivo, respetando por ende su idiosincrasia, educándolos en el lugar donde ellos viven y que está educación debe ser pensada desde su realidad y con su participación.” Se trata en este sentido de una educación de los sujetos y no para los sujetos del campo”. (Stubrin.2007.p.16)

Hoy en día el MST es una organización social y nacional, y sus desafíos, luchas y conquistas también son nacionales. Con grandes retos, que día a día ha ido cumpliendo, como: seguir conquistando la tierra para los sin tierras; mejorar la

producción en los asentamientos y campamentos; garantizar la educación para todos los miembros del movimiento, incluyendo la escolaridad infantil, y así contribuir a eliminar las injusticias y el hambre de millones de brasileños. Por eso el MST ve la importancia de la educación en el movimiento y empieza a crear escuelas en los asentamientos y campamentos, y crean la ENFF, donde los militantes viene a formarse en diferentes campos del conocimiento para conocer la realidad donde actúan, Por eso necesitan conocer sobre: pedagogía, psicología, antropología, sociología, filosofía, economía, política, entre otras, para superar los desafíos que día a día presenta el medio.

Cabe destacar como se lee en un párrafo de un boletín informativo del MST (2007) “Así, la Escuela Florestan Fernandes tiene en su vientre, una escuela de formación de líderes, que conocerán la realidad brasileña, la historia de Brasil y la lucha por la tierra. Qué aprenderán a defender el medio ambiente, construyendo un nuevo proyecto de desarrollo rural agroecológico. Que construirán nuevas relaciones sobre los valores de la solidaridad, de la ética, del respeto, de las relaciones de género y etnia. Y que al mismo tiempo se preocuparán por la educación y actualización técnica y formal a través de la formación constante. La escuela deberá ser el modelo de la escuela pública, gratuita y de cualidades construidas por la solidaridad y el trabajo voluntario”. Para el movimiento y como un principio rector de la ENFF, el estudio y el trabajo son valores fundamentales para sus propósitos de conquistar la tierra y participar en las decisiones del gobierno, ya que solo a través de estos serán capaces de transformar su conciencia y su condición básica para reconstruir Brasil.

3.6 Los espacios formativos

En la ENFF se ofrecen tres tipos de cursos para la capacitación de los militantes del movimientos y para los miembros de otras organizaciones: los de formación política para la militancia, los cursos formales y los cursos de postgrados.

“ Los cursos de formación política para los militantes del MST y de otros movimientos sociales urbanos y rurales, ponen el énfasis en los conocimientos de filosofía crítica, de la economía política, historia, teoría de la organización política, la cuestión agraria (reforma agraria, papel del campesinado) y sociología .Hay un currículo básico para todos los sectores.Los cursos que llaman formales son los que pasan los miembros del MST en las universidades con las cuales la ENFF tiene convenios. Son algo más de 20 centros de educación superior, en los que los miembros del MST se gradúan en especialidades de pedagogía, historia, derecho, veterinaria, agronomía, geografía, etc. En Cuba el MST tiene alumnos en la Escuela Latinoamericana de Medicina. La tercera modalidad la constituyen los cursos de postgrado que se dirigen a temas tales como pensamiento político latinoamericano, Teoría política, así como una maestría en Sociología rural” (Machado,2005,parr.15).

El movimiento a través de sus luchas y gestiones logro que se les ayudara con los pasajes para el transporte de algunos militantes a la escuela, se les diera una cuota parcial para los alimentos, y parte de los materiales didácticos. Esta ayuda se está recibiendo por parte de él Gobierno federal a través del PRONERA (Programa Nacional de Educación de la Reforma Agraria).

La escuela cuenta con grandes espacios, como lo son: 3 salas de clase, que juntas tienen la capacidad para 200 personas, un auditorio, dos anfiteatros, una biblioteca, una sala de informática, dormitorios, comedores ,biblioteca, telecentro, el circulo infantil, la sala de edición de materiales audiovisuales, una planta de tratamiento de aguas residuales para proteger el medio ambiente . También dispone de espacios deportivos y áreas de cultivo de productos orgánicos que contribuyen a la alimentación de la comunidad escolar.

La jornada comienza a las 6:00 de la mañana, donde se da un espacio para la lectura y luego pasan a desayunar, y a las 7:45 a.m tiene lugar lo que llaman “mística”. No se puede dejar de mencionar la impresionante creatividad que se genera en la preparación de la mística por los cursantes y la participación entusiasta de todos, alumnos, profesores y personal en general de la escuela, está se lleva a cabo en el patio de banderas. Desde las 8 a las 12 hay clase y de ahí pasan a almorzar , después del almuerzo se hace el trabajo voluntario hasta las 4 de la tarde y se retorna a los salones de clase hasta las 7 aproximadamente y luego se sirve la comida para después entrar a las 8:00 hasta las 10:30 de la noche y participar en actividades colectivas: debates, actividades culturales, proyección de filmes, etc. A las 11 de la noche es hora de descansar (Machado,2005). Los sábados son círculos de debates hasta el mediodía y en las noches presentaciones culturales de las delegaciones de los diferentes países presentes.

Quisiera cerrar este documento con una frase muy corta , pero muy diciente de José Carlos Mariátegui “Al mismo tiempo que la conquista del poder ,la revolución acomete la conquista del pensamiento”



Fig.6. Patio de banderas (Escuela Florestan Fernandes). Agencia prensa rural. Cristancho, Daniel.Castrillón Melkin.2011

4. Conclusiones

- La corriente pedagógica de la ENFF se fundamenta en la educación popular, en la alternancia entre educación y trabajo de forma que se contemplan unos días de clases lectivas y otros de trabajo comunitario. Esto hace que esta experiencia sea considerada singular, ya que quiere ser formadora de seres integrales para el desarrollo social. Con una pedagogía basada en la experiencia de los miembros de la escuela y de sus necesidades.
- Se denota la importancia que el MST le ha dado a la educación como eje primordial para el desarrollo de los militantes y su influencia en las decisiones del gobierno. Ya que para ellos no hay lucha sin educación, y no hay educación sin lucha. Por eso combinan la teoría con la práctica como un mecanismo para crear en sus militantes una conciencia crítica que los lleve a la conquista de la autonomía histórica de la clase trabajadora.
- Esta investigación visibiliza los saberes que se originan en otros espacios educativos no formales y reconfirma el concepto que trabaja de Souza, sobre la relevancia del dialogo de saberes y los saberes subalterno. Ya que el conocimiento científico es favorecido en esta sociedad capitalista moderna y no se encuentra distribuido de una forma socialmente equitativa. Otro elemento que potencializa la validez de otros saberes es “El principio de incompletud de todos los saberes, da la posibilidad de diálogo y debate epistemológico entre diferentes formas de conocimiento” (de Souza.2009).

- El MST probablemente es el movimiento social Latinoamericano que ha trabajado de forma más intensa el tema de la educación, además de ser un movimiento que se ha mantenido por muchos años con grandes aportes a la sociedad brasileña. “Sin embargo, creo que uno de los aspectos más interesantes es que el movimiento como tal se ha convertido en un “sujeto educativo”. Esto es mucho más que la habitual implicancia del movimiento en la educación y la participación de la comunidad en la escuela. Que el movimiento social se convierta en un sujeto educativo, y que por tanto todos sus espacios, acciones y reflexiones tengan una “intencionalidad pedagógica”, me parece un cambio revolucionario respecto a cómo entender la educación, y también a la forma de entender el movimiento social” (Zibechi. Los movimientos sociales como espacios educativos)

5. Referencias

- CALDART, R. (1997). *MST e educacao in : A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes.
- CALDART, R. S. (1997). *Educación en movimiento, formación de educadores y educadores en el MST*. Petrópolis: voces.
- CHARLES, T. (2010). *Los movimientos sociales*. Barcelona: Crítica.
- DA COSTA, E. V. (11 de 08 de 1995). Florestan fernandes: Sociólogo que concilió ciencia y política. *Folha de Sao Paulo* .
- FREIRE, A. (24 de 05 de 2006). *contra la barbarie, el estudio!contra el individualismo,la solidaridad!* Recuperado el 03 de 05 de 2012, de <http://comitemstbcn.blogia.com/2006/052801--contra-la-barbarie-el-estudio.-contra-el-individualismo-la-solidaridad-.php>
- FREIRE, P. (1980). *Conscientizacao. Teoría e prática da libertacao*. Sao Paulo: Moraes.
- FREIRE, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Rio de Janeiro: Moraes.
- GADOTI, M. (2002). *La pedagogía de la tierra*. Sao Paulo: Petrópolis.
- HERNANDEZ GARIBAY, J. (2010). La crisis social en el campo Brasileño y en lucha: los que menos tienen. *Siempre* .
- MACHADO, D. (2005). La escuela Nacional Florestan Fernandes: una experiencia singular. *Revista Bohemia* .
- MELUCCI, A. (1989). Un objetivo para los movimientos sociales. *Luna Nova* .
- PIZETTA, ADELAR. FREIRE, ALIPIO. FERNANDEZ, HELOISA. (24 de 05 de 2006). *Contra la barbarie, el estudio !contra el individualismo, la solidaridad!* . Recuperado el 03 de 05 de 2012, de <http://comitemstbcn.blogia.com/2006/052801--contra-la-barbarie-el-estudio.-contra-el-individualismo-la-solidaridad-.php>
- SANCHEZ, M. (1998). Una propuesta educativa en Brasil. El movimiento de los trabajadores sin tierra (MST). *Latinoamericana de estudios educativos* , 91,110.
- SANTOS, B. D. (2009). *Hacia una epistemología del sur*. Mexico: Siglo XXI.

SERRANO, P. (2010). Cinco años de la escuela Nacional Florestan Fernandes del MST. *América Latina en Movimiento* .

STUBRIN, F. (2007). *Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. Movimiento de los trabajadores rurales Sin tierra. Una experiencia alternativa.*

Recuperado el 13 de 04 de 2012, de

http://campus.proeibandes.org/courseib/file.php?file=%2F1%2FBiblioteca_virtual%2FSituacion_Movimientos_indigenas%2FBRASIL.pdf

VASCONCELOS, M. D. (2001). *Tesis doctoral: El movimiento de los trabajadores rurales Sin Tierra en el marco de la educación liberadora.* Barcelona.

ZIBECHI, R. (2007). Los movimientos sociales como espacios educativos. *Multidiversidad franciscana de América Latina* .

PARTE III

Experiencias Educativas en el Marco de Movimientos Sociales Urbanos

Bachilleratos Populares de Movimientos Sociales de Empresas y Fábricas

Recuperadas en Argentina – Sandra Marcela Castro Marciales

IX. Bachilleratos populares de movimientos sociales de empresas y fábricas recuperadas en Argentina

Sandra Marcela Castro Marciales

La lucha del Hombre contra el poder es la

Lucha de la memoria contra el olvido

(Anónimo)

1. Movimientos Sociales de Empresas Recuperadas en Argentina

Los hechos ocurridos en Argentina en diciembre de 2001¹¹² marcaron el inicio de un cambio socio-político que impregnó de allí hasta ahora todas las esferas sociales, donde se vieron involucrados desde los grupos obreros y de trabajadores, hasta las amas de casa y estudiantes; fenómeno que se presentó como respuesta a la crisis de legitimidad del capitalismo, donde el pueblo salió a las calles para demandar al gobierno solución al hambre, la desocupación y a exigir sus derechos constitucionales. La sociedad Argentina se hace escuchar, frenando los intereses capitalistas de un gobierno que es obligado a desertar dándole pasó al estado terminal de la crisis política y económica que reinaba.

La Movilización fue liderada por movimientos de desocupados¹¹³ como el MTD, El MTL, MOI el MTR¹¹⁴ y organizaciones generadas en el interior de las fábricas como MNER, MNFRT (Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas y

¹¹² *El Argentinazo*, protestas desarrolladas el 19 y 20 de diciembre de 2001 en toda la Argentina. La mayor parte de los participantes de dichas protestas fueron autoconvocados, que no respondían a partidos políticos o movimientos sociales concretos. Su lema popular fue: "que se vayan todos".

¹¹³ Los movimientos de desocupados en Argentina tiene sus orígenes en los 90's con lo denominado "los cortes de la ruta cultural Co", donde se empleo el piquete como forma de lucha, resultado de la apertura económica, la desindustrialización y la privatización. (Retamozo, 2006)

¹¹⁴ **MTD**: Movimiento de trabajadores desocupados, **MTL**: Movimiento de trabajo y Liberación, **MOI**: Movimiento de Ocupantes e Inquilinos, **MTR**: Movimiento de María Teresa Rodríguez

Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas por sus Trabajadores), acompañados de un amplio abanico de organizaciones territoriales de base (cooperativas de vivienda, tierras, salud, educación, comedores, centros culturales) entre otros. Los obreros lograron contener los procesos de vaciamiento y liquidación de las fábricas y empresas en quiebra mediante la apropiación de los espacios productivos, evitando los desalojos mediante estrategias en su mayoría libres de violencia, al respecto Hugo Fuster de Viniplast¹¹⁵ menciona:

“Por que cuando viene la policía tiene que verificar, si esta el número o no. Entonces sacamos todas las chapas, cambiamos las numeraciones... Así, como no conseguían los números no podían hacer el allanamiento. Después volvíamos a poner los números de nuevo... Pequeñas picardías digamos...”
(Figari. 2005).

1.1 Contextualización histórica de una Argentina en ruinas.

Después de la caída de la dictadura y como proceso generalizado en Latinoamérica, Argentina invierte su maquinaria política, económica y social en procesos capitalistas neoliberales lo que conlleva a la apertura de mercados y su internacionalización; oprimiendo empresas y fábricas que no tenían el poder adquisitivo y cobertura necesaria para competir con las grandes multinacionales que invadían el País. La barbarie generada por las grandes productoras acabo con pequeños y medianos productores conllevando al cierre y al aumento del desempleo, incrementando los índices de pobreza, miseria y exclusión social.

¹¹⁵ **Viniplast:** Empresa Recuperada en expansión que ha logrado en base al esfuerzo colectivo, la profesionalidad de sus asociados y la calidad de sus productos, insertarse sólidamente en el mercado local, con el objetivo de expandirse hacia mercados limítrofes

Lo que detono la crisis fueron las medidas económicas anunciadas por el ministro Cavallo¹¹⁶ que acarreo a que el 13 de diciembre las centrales obreras declararan el apagón de protesta por medio de bocinazos y cacerolazos. En quince días se sucedieron 15 presidentes en el poder. El país decidió el no pago de la deuda externa, abandonó la dura política cambiaria vigente devaluando la moneda y confisco millones de pesos en ahorros. Atropellos a la población civil, a los trabajadores, a la clase obrera, a los microempresarios, a los estudiantes y a las amas de casa, el pueblo no resiste más abuso y surgen dos nuevas fuerzas, los trabajadores desocupados y los piqueteros, que luchan contra el gobierno, contra el capital, contra el hambre y la pobreza extrema.

La apertura a las importaciones y la eliminación de los subsidios a las exportaciones degolló el sistema productivo argentino, el país se ve inundado de productos extranjeros que imposibilitan el mercado local llevando a la quiebra y el vaciamiento¹¹⁷. El Estado mediante nuevas leyes regula el sistema laboral conllevando a la inestabilidad, reducción de salarios y el crecimiento de desempleo.

Ante la imposibilidad del pago de Salarios, servicios e insumos los dueños de las fábricas y empresas se ven obligados a abandonarlas, y sus empleados se quedan en estas ante la esperanza de que regresaran, dándoles a la comunidad obrera y a la comunidad periférica un espacio de lucha y de encuentro de sus limitaciones y crisis.

¹¹⁶ Ministro de Economía en el gobierno de Fernando de la Rúa, aposto por sacar a la Argentina de la crisis económica con Sus Planes de Competitividad y Déficit Cero y termino restringiendo el, retiro de dineros de los bancos estatales posturas que lo conllevaron a su renuncia a mediados de diciembre de 2001.

¹¹⁷ El vaciamiento hace referencia a la inversión del capital en el sistema financiero para rendir intereses

Una de las primeras fábricas tomada por los trabajadores fue la fábrica textil Brukman que se especializaba en la confección de trajes y sacos para hombres y que a partir del 18 de diciembre acobijó 54 trabajadores en sus instalaciones y un mes después ellos por medio de la autogestión comenzaron nuevamente la producción.

El papel de los sindicatos dentro de los procesos de quiebra y vaciamiento se evidencio mediante pactos entre los dueños y las cabezas de los sindicatos, adicionalmente los dueños antes de declarar la quiebra recurrieron a procesos fraudulentos para obtener algo de ganancias del proceso, algunos extraían las partes costosas de las maquinas, otros reducían el inventario, y otros se endeudaban más de lo que estaban.

Sin embargo, empleados de fábricas y empresas en crisis gestionaron acuerdos con los dueños de está para no declarar la quiebra y formular procesos de autogestión mediante el pago de un canon de arrendamiento¹¹⁸ sobre lo que se producía en las instalaciones, otros se quedaron en la fábrica al principio esperando su pago sin ideas claras de autogestión o de organización obrera, ante la realidad del no regreso del patrón se gestionó dentro de las fábricas y empresas procesos de autogestión que ocasionaron la transformación de los procesos laborales y las subjetividades individuales y colectivas (Fernández et al. 2006). El recuperar los espacios les permitió reinventar y rediseñarlos obedeciendo no solo a las necesidades propias de las empresas y fábricas, sino también a la comunidad donde se desarrollaban las labores (comunidad que había participado de igual manera en los procesos de resistencia), es así como generan espacios culturales, dando

¹¹⁸ Proceso llevado a cabo en Metalúrgica MVH de Florencio Varela

espacio al teatro, danza, pintura, poesía y diversas actividades artísticas. De igual manera estas reinenciones dan espacio a los procesos educativos como respuesta a las necesidades de los empleados, sus hijos, sus esposas y la comunidad en general.

1.2 Conformación de los Movimientos de Fábricas y empresas Recuperadas.

Los dos grandes movimientos de empresas y fábricas recuperadas no se originan con el objetivo de agremiar las empresas y fábricas en quiebra sino para brindar un espacio de legalidad evitando el desalojo de los empleados. Es así como el MNER, *Movimiento nacional de empresas recuperadas*, se constituye formalmente en el año 2001 cristalizando experiencias y alianzas provenientes de casos pioneros de los años 80 y en el marco de recuperación de la metalúrgica IMPA y Gip Metal S.A y el MNFRT, *Movimiento nacional de fábricas recuperadas por los trabajadores*, nace de una escisión del MNER en el año 2003 utilizando una indebida y paulatina politización (Paniagua 2008). Más allá de las diferencias ideológicas y políticas, los dos movimientos tienen claro que la recuperación por parte de los obreros es la salida a la crisis, al desempleo y a la desocupación.

Estos movimientos sociales son descritos por Maristella Svampa (2007), como acciones no institucionales caracterizadas por el anclaje territorial y con la propensión a la acción colectiva no convencional a través de estructuras de participación de carácter asambleario. Son una respuesta contrahegemónica a los procesos de dominación dando espacio para un proceso analítico del pasado, presente y futuro de la clase obrera Argentina.

Los movimientos sociales generados en las empresas recuperadas, han sido impregnados desde sus orígenes por el peronismo o partido Justicialista. Este proclama desde sus orígenes, el poder político del pueblo, de los trabajadores, defiende el interés del pueblo, es esencialmente popular y promulga el trabajo como derecho que crea la dignidad humana. Tiene como doctrina económica, política y social: el justicialismo que es una filosofía de vida simple practica, popular y profundamente cristiana y humana.

Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas.



Símbolo del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas.
Tomado de: <http://www.nodo50.org>

El MNER está organizado de forma democrática, teniendo cada empresa un voto independientemente de su tamaño, poder económico o antigüedad en el movimiento. Este busca claramente:

1. La asociación abierta y voluntaria.
2. El control democrático y la participación económica de los propios trabajadores, así como su autonomía e independencia respecto a partidos y agrupaciones políticas.

3. La educación, capacitación e información de los trabajadores de las empresas que forman parte del Movimiento, así como la cooperación, integración y solidaridad entre empresas.

Un objetivo puntual que busca conseguir el MNER es el de la promulgación de leyes que contemplen la realidad jurídica del fenómeno de toma de empresas por parte de los trabajadores. Otros objetivos que reclama el MNER, son:

1. La modificación de la Ley de Quiebras, lo que supone considerar al trabajo como Bien Social; esto llevaría a que toda unidad productiva que cierre sea puesta en manos de sus trabajadores.
2. La creación de un fondo fiduciario que surja del aporte tanto de empresas recuperadas como del Estado Nacional para constituir capital de trabajo para aquellas empresas que comienzan a desarrollarse.
3. La creación de una sociedad de garantías recíprocas integrada por las empresas del movimiento, cooperativas, mutuales, el estado y bancos oficiales.
4. Obtener apoyo de los organismos de investigación, universidades y especialistas para definir indicadores de eficiencia acordes a las actividades que desarrollan las empresas del MNER.
5. Constituir redes de consumidores, usuarios y pequeños comerciantes organizados para defender sus derechos y promover pautas que favorezcan el consumo de bienes de producción nacional como forma de garantizar las fuentes de trabajo y de lucha contra el desempleo.

Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas Por los trabajadores.



Símbolo del Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas Por los Trabajadores.
Tomado de: dgpcfadu.com.ar

A sí mismo el MNFRT, *Movimiento nacional de fábricas recuperadas por los trabajadores*, se encuentra vinculado con los partidos políticos de izquierda (Partido Obrero y Partido de los Trabajadores por el Socialismo) e impulsa “la estatización¹¹⁹ de las empresas bajo control obrero”. El MNFRT, propone la creación de cooperativas pero no en el marco del cooperativismo tradicional, sino *aggiornado*: todos somos iguales por lo tanto todos cobramos igual, no hay escalas salariales, como se da en la mayoría de las cooperativas; la filosofía cooperativa y la Ley de cooperativas se cumplen sólo si es conveniente para la gestión dinámica de la empresa. Prevalciendo por lo tanto el criterio empresarial en la gestión de la cooperativa. (Godio. 2004). Independientemente de las diferencias, ambos movimientos comparten la idea de rescatar las fuentes de trabajo genuino y luchan por regímenes de distribución más equitativa del ingreso.

¹¹⁹Proceso que se refiere al control del Estado sobre toda o alguna parte de las empresas recuperadas lo que le permitiría una legalidad y un flujo económico de origen estatal.

1.3 Actores que conforman el MNFRT y MNER.

El movimiento Nacional de Empresas Recuperadas tiene como presidente a Eduardo Murua, quien ha estado desde el comienzo del Movimiento, que fue encaminado con empresas reconocidas como *Mosconi*, *Adabor de Quilmes* y *Florencio de Varela*, alberga en la actualidad a unas 58 fábricas la mayoría pertenecientes a la Provincia de Argentina, quienes basan sus argumentos legales en el derecho a trabajar, que tiene más peso que el derecho a la propiedad, fortaleciendo las empresas como bienes sociales y no como bienes de la propiedad privada.

El Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas por los trabajadores está precedida por Luis Caro, quien es abogado y pertenecía antiguamente al MNER, Las empresas recuperadas del MNFRT se organizan en cooperativas en las cuales todos los trabajadores son cooperantes. Funcionan sobre los principios de solidaridad, igualdad y unidad. La distribución de los beneficios es la misma para todos, y no hay diferencias de antigüedad, ni de calificación. Contrariamente, la cooperativa no recurre a servicios exteriores de gestión. Este movimiento ha logrado más organización y para Septiembre de 2008 albergaba 66 empresas y fábricas recuperadas a lo largo de Argentina, ha logrado participar en decisiones a nivel legal con el gobierno; como la Reforma de la ley de quiebras¹²⁰ y ha participado en la conformación de varias cooperativas en el seno de fábricas recuperadas.

¹²⁰ La Reforma a la ley de concursos y Quiebras, fue aprobada por el congreso el 6 de junio de 2011 y busca beneficiar a las empresas recuperadas por los trabajadores, a partir del reconocimiento de las cooperativas de trabajo como sujetos jurídicos.

Procesos de Resistencia que le dan forma al proceso de Recuperación.

Muchas de las fábricas y empresas presentaban grandes deudas con acreedores y con el Estado lo que conllevaba al embargo de las mismas, en pro de evitar el cierre total, los obreros maquinan una serie de acciones directas que comienzan con la toma, con el ocupar y quedarse en la fábrica lo que podía durar de un mes a un año. A la toma se adhirieron en muchos casos la comunidad aledaña a las fábricas y empresas, donde se observan procesos solidarios evitando el desalojo de los obreros y suministrándoles alimento y material para la protesta, en muchos casos sus cuerpos fueron parte importante de la lucha. Ya que en varias ocasiones no se contaba con más que este y la resistencia frente a la policía debía hacerse de alguna manera, el impedir que entraran era evidente, las mujeres toman en este proceso un papel importante y emprendedor, en Brukman muchos de los obreros (en su mayoría hombres) empezaron a marcharse, hasta que una obrera dijo: *“De acá no se va más nadie, Agarra la llave y ‘pap’... (La pone entre los pechos). Esto es de todos y hay que cuidarlo”* (Figari, 2005, p 9). Las mujeres cerraron todo, se ubican en el fondo y esperaron al escuchar los cacerolazos del 19 de diciembre decidieron empezar a producción.

El vivir en la fábrica se convirtió en el día a día de los obreros, muchas familias se vieron obligadas a ocupar los espacios fabriles, por necesidad y en pro de apoyar la lucha. Dentro de la resistencia se gestan consignas tan fuertes que aun hoy hacen parte de las fábricas; *“Ocupar, resistir, producir; Si tocan a una Tocan a todas; Si no es para nosotros no es para nadie”* (Fernández. 2008).

El hecho de tomarse la fábrica como forma de lucha, no es novedosa, pero si es innovador el hecho de que la fábrica se ha tomada para ponerla a producir, para Ana Fernández (2006) las razones de este accionar se basan, al menos inicialmente, en mantener la fuente de trabajo; es decir, han accionado como *estrategias colectivas de supervivencia* (p. 208). Lo que da espacio a nuevas formas organizativas en referencia a la relación entre producto/trabajo.

El tomarse la fábrica y prender las máquinas y producir no es la única forma de resistencia y lucha de los movimientos sociales emergentes de las fábricas recuperadas dentro de ellas se gesta la educación y la cultura como mecanismo de reproducción de la lucha y como forma de transmisión de su identidad obrera, asimismo estas estrategias tratan de agradecer a la comunidad aledaña a las fábricas la solidaridad mostrada durante los meses de resistencia al vaciamiento y el desalojo.

2. Dimensión Epistemológica

La reinención de los espacios laborales a espacios más sociales, permite que dentro de los movimientos sociales se gestione la formación y educación de sus líderes, desde necesidades propias, únicas y claras, que den respuesta inmediata a la lucha de los mismos. Se genera allí un conocimiento propio, único y claro. Es cuando podemos considerar a MNFRT y MNER como generadores de espacios emancipatorios de conocimiento, un conocimiento generado de la lucha por el trabajo y la reposición social.

En Palabras de Boaventura de Sousa estos movimientos promulgan la reinvencción de la emancipación social, ya que instrumentos (lucha obrera) que tenían como objeto la lucha por esta se transformaron en cohesivos y opresivos. En pro de reconocer estos saberes gestados en el interior de una movilización colectiva, (MNER y MNFRT), se propone Boaventura, la epistemología del sur, que permitiría una comprensión más amplia del mundo, que conlleve a soluciones teóricas y políticas. Sin embargo esta propuesta debe estar impregnada de manera consciente y respetuosa por todas las prácticas y teorías que prometan y luchen por un cambio social, lo que el llama proceso de traducción.

Esta lucha obrera en Argentina permitió la reconfiguración de la dignidad de los trabajadores, de sus familias y vecinos, adicionalmente los proveyó de una dimensión más amplia de futuro alejándose del sentimiento de exclusión y resignificando el ser sujeto laboral y social. Estos procesos no se abrían presentado sin la presencia de la solidaridad y el trabajo en colectivo como motor de lucha; ya que los grupos generaron diferentes formas de movilización en pro de obtener su autonomía, reconocimiento y afianzar su identidad, acercándose a lo propuesto por Melucci (1999) y Tourine (1997) que consideran el conflicto como motor de la movilización social y la solidaridad y la identidad como ingrediente primordial de la acción colectiva.

El espacio educativo que surge en el interior de los movimientos sociales permite a los participantes reconfigurar sus ideales y expectativas del futuro, ya que se amplían sus opciones formativas y educativas, generando nuevos espacios laborales acercándose a la economía solidaria (Triana. 2012. p. 5)

Esta lucha obrera descrita por María Rosa Goldar (2009), como la lucha por la desigualdad en la relación capital-trabajo quien, coloca por su parte a la igualdad social y a la distribución justa de la riqueza, como horizontes de la acción emancipatoria, (p. 72), es fortalecida con uno de los objetivos de la Educación Popular, ya que en este proceso educativo y cultural de la fábrica, le permite apropiarse de nuevos referentes y construcciones teóricas y prácticas de las necesidades de los sujetos.

Así mismo estos emprendimientos educativos y culturales dan pie para analizar y pensar a los grupos obreros como espacios tácticos en la producción de identidades colectivas perdidas, nuevas subjetividades y nuevas luchas.

3. Dimensión Política

3.1 Organización dentro de la Fábrica Recuperada.

El primer aspecto a tener en cuenta dentro de la dimensión política de las empresas y fábricas recuperadas es su modalidad de organización; donde en la mayoría de los procesos no se involucró personal de administración, contabilidad, ni ventas; lo que conllevó a un proceso autodidacta y de aprender acelerado en pro del funcionamiento de la fábrica. Las decisiones son tomadas por un mecanismo asambleario donde participan todos los obreros y obreras, en el caso específico de Brukman la organización era: Asamblea General, Comisión Interna, Comisión de Ventas, Comisión de Fiscalización y Coordinadores de Sector¹²¹. Es importante

¹²¹ **Asamblea general:** Estaba compuesta por todos los trabajadores/as y sesionaba una vez por semana los días viernes. Empleaba el voto directo y orden del día. Se tomaban grandes decisiones, normas generales y

destacar que este último no implicaba una posición de poder, sino un lugar de autoridad sustentado en la mayor experiencia, elegido por su saber hacer, por un sistema sin votación, ni delegación, alejándose de los procesos representativos, generando horizontalidad democrática, cargo que era asumido con sentido de sacrificio, conciencia y pertenencia.

Se genera así un espacio de aprendizaje en comunidad, dándole cabida a la transformación social, gracias al posicionamiento de prácticas fortalecidas mediante valores como la solidaridad y la pertenencia, lo que forja el primer paso a una “Política Contrahegemónica” (en términos de Boaventura de Sousa), la cual es crítica, emancipadora y utópica.

Esta transformación del espacio laboral a un espacio contrahegemónico genera no solo una transformación *in situ* sino que repercute a la comunidad aledaña de esta, a los hogares y en muchos casos impregna otras esferas y asociaciones gremiales, se generan espacios nuevos de sociabilidad fundados en el principio ético-político de la solidaridad, donde el reconocimiento multicultural está presente.

En muchos casos las empresas recuperadas cedieron sus espacios netamente capitalistas y productivos, a la comunidad fabril, se reinventan y se emancipan los espacios. Esta transformación espacial a actividades familiares, culturales y educativas, abre las puertas a la comunidad a actividades que tienen su

conflictos internos. A partir de esta surgieron tres comisiones: Interna, Ventas y Fiscalización; **Comisión Interna:** Conformada por seis miembros que tenían como funciones: Resolver y decidir las cuestiones diarias, proponer los temas del día para la Asamblea, Convocar asambleas extraordinarias, son los representantes y negociadores frente al Estado; **Comisión de Ventas:** a cargo de la atención en el local de venta minorista abierto al público, ventas a la cartera de clientes históricos, contacto de nuevos clientes, con nuevas empresas autogestivas. **Comisión de Fiscalización:** Controlar el aspecto contable. **Coordinadores de sector:** que reemplaza la figura del capataz y la del jefe de la fábrica que cumplía con la parte organizativa del trabajo (Fernández. 2004. P.167).

ahincó durante la lucha en contra del desalojo; la solidaridad se hace presente y se fortalecen los lazos comunales, se cocina, se lava, se dialoga... se convive, se generan comunidades domésticas cooperativas para contrarrestar los efectos del poder arraigado en las economías capitalistas reinantes

Las fábricas y empresas recuperadas dan lugar a la transformación de esquemas de poder mediante la transformación social empleando una política crítica y emancipadora. La forma de organización adoptada por la mayoría de empresas recuperadas es la de cooperativas de trabajo. (Figari. 2005), transformación espacio-estructural que fortalece los derechos laborales y le da espacio a diferentes formas de producción mediante el cooperativismo, como proceso anticapitalista.

¿Por qué la organización mediante Cooperativa?, sin la figura de un autoritario capitalista la única figura legal para los obreros y obreras era esta ya que requería de una menor dificultad frente al normal funcionamiento de la fábrica y es por esto que casi un 90% de las empresas y fábricas recuperadas adoptaron esta forma organizativa. Es económicamente más viable frente a la constitución de sociedades, ya que están exentas del pago de algunos impuestos y su constitución solo requiere el pago de una inscripción frente al INAES (Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Solidaria).

Adicionalmente la decisión de tomar la cooperativa como mecanismo organizacional recae también en la naturaleza de este modelo de satisfacer las necesidades de los individuos, generando un equilibrio permanente entre las relaciones sociales y económicas, siempre empleando la solidaridad, la cooperación, la participación y la autogestión en pro de conseguir mecanismos de redistribución

de ingresos, ganancias y bienestar en todas las formas y modos posibles (Silva, 2010, p. 20.).

Estos procesos de construcción colectiva fueron acompañados y promovidos por el MNFRT y MNER, que fortalecían los espacios de encuentro de las experiencias de organización, resistencia y dialogo de las fábricas y empresas recuperadas donde se reconocen una a una las experiencias y las vivencias de cada una y en algunos casos son retomadas por otras para fortalecer su lucha. Dando un valor a la experiencia. Tanto así que se han consolidado acuerdos con organizaciones políticas y sociales, con otras fábricas y empresas recuperadas, con el Estado; acuerdos que son flexibles y cambiantes.

La organización en la fábrica logra configurar un estatuto interno que regula la convivencia y establece mecanismos de decisión y modos de consulta interna, no son leyes, es un estatuto de convivencia que da garantía de un acuerdo mutuo que permite el seguir juntos, evitar la fracturación y el desgaste por diferencias ideológicas. (Fernández. 2004). Mecanismo que le da cabida a la demodiversidad¹²² que para De Sousa es pilar de su propuesta contrahegemónica, no solo que exista sino que sea reconocida.

La fábrica Democratizada.

La organización fabril que retoma espacio mediante este proceso de autogestión es “La asamblea”, en donde participan y deciden todos los trabajadores. *Aquí se hace Asamblea casi diaria todo el mundo sabe lo que entra y lo que sale, lo*

¹²² Demodiversidad, sustentada en dos principios fundamentales: a) no existe una sola sino varias concepciones de democracia y b) el modelo hegemónico de democracia (liberal, representativa, elitista) no garantiza más que una “democracia de baja intensidad”. (Aguiló, 2009)

que falta, lo que deja de haber. Hacemos la asamblea formal una vez por mes, cada diez días. Pero acá hay asambleas, a la mañana, a la tarde, al mediodía.... A las 5 a las 7 a las 8. Pueden estar laburando allá, pero acá hay cuatro discutiendo a quien le sacamos primero la producción. Acá no hay un gerente que dice “sale esto”.

Decidimos entre todos (Figari, 2005. p. 11).

Este ejercicio *asambleario* permite pasar de una democracia enteramente representativa a generar espacios más horizontales, presupone un quehacer educativo y pedagógico autodidáctico que en ocasiones ha sido acompañado por otras organizaciones¹²³ que ya pasaron por el proceso u organizaciones no gubernamentales que prestan su asesoría y experiencia. Estos dispositivos *asamblearios* permiten potenciar el colectivo desnaturalizando la delegación y tomando partido de la decisión. La horizontalidad permite que la autonomía, la independencia de los obreros sea posible, pueden negociar con todos, recibir todo el apoyo posible lo que no implica la unificación de la lucha. Se reinventan los espacios fabriles dándole un valor al comedor, los pasillos, el lugar de producción etc., en todos se toman decisiones y se discute.

Estos procesos innovadores incorporan algunos elementos cercanos a la propuesta de Boaventura de Sousa en referencia a su política *contrahegemónica* y sus cinco ejes¹²⁴ articuladores, que intentan acabar con la dicotomía entre Estado y Sociedad Civil, dentro de estos se hace un llamado importante a la “Democracia de

¹²³ FECOTTRA, EL MNER y el MNFRT, colaboración que no implica en ningún caso un compromiso de militancia o adhesión, solo colaboración.

¹²⁴ La elaboración de un marco analítico amplio que examina las relaciones de poder en las sociedades del sistema mundial capitalista; 2. Reconfigurar la capacidad reguladora del Estado en el contexto de la globalización neoliberal; 3 el desarrollo de una concepción sustantiva y *Contrahegemónica* de la democracia; 4. la crítica de las concepciones *etnocéntricas* de los derechos humanos y su reconstrucción a través del diálogo horizontal de culturas; 5. la transformación de la universidad en una institución académica social, intercultural e incluyente.

alta intensidad”¹²⁵, generando una concepción sustantiva de está, el transfigurar los espacios no solo ha permitido reinventar los procesos fabriles tradicionales sino que también ha permitido reinventar la posición política de los involucrados en el espacio fabril, que se encontraba reducido al voto representativo, generando espacios en donde las tensiones de poder se reducen a espacios Asamblearios dándole paso a democratizar la democracia generando una reinvención de la emancipación social.

Se generan procesos de demo-diversidad que estaban oprimidos, dándole espacio a una distribución social (fabril) del poder, lo que puede conducir a la “Democracia de Alta Intensidad” de Boaventura De Sousa Santos, siempre y cuando esta democracia participativa (generada localmente) logre articular la autorización con rendición de cuentas creando una transparencia, limitando la corrupción. Pero esta articulación también exige una articulación política entre los actores de los movimientos sociales y el Estado, dándole paso de su actuar como fábricas recuperadas en un marco de ilegalidad a procesos legales con un reconocimiento Nacional, que ha sido evidente mediante la mediación del MNFRT y MNER con el gobierno de Cristina Kishner en la aprobación de las reformas a la ley de quiebras.

Esta Democracia que busca ganar mayores niveles de profundización de Alta intensidad no es posible si la articulación entre actores de los movimientos sociales no está presente y De Sousa propone que la cultura política en pro de reinventar la emancipación social debe estar conducida mediante un proceso que él denomina *pluralidades despolarizadas*. Sin embargo, el autor hace claridad en que los movimientos sociales actuales presentan tres extremismos: Sujeto histórico (entre el

¹²⁵ Término acuñado por Boaventura de Sousa Santos para referirse a una serie de prácticas democráticas alejadas de la democracia representativa donde se refleja la demo-diversidad de los procesos de elección y toma de decisiones.

extremo de la clase obrera y el de la multitud), El Poder (Tomar el poder e ignorar el poder) y las formas de organización (entre las tradicionales y las espontaneas). Para el MNFRT y MNER el trascurrir por los tres extremismos ha sido evidente, desde separaciones políticas dentro de los movimientos, hasta procesos de fábricas recuperadas malogrados.

Esta demodiversidad se fortalece con el proceso asambleario el cual suscita la autonomía colectiva que articula la normatividad ya adquirida por los movimientos sociales para la convivencia con las formas de producción, de consumo y de vida alternativa en donde sobresaltan procesos de ayuda mutua, de cooperación, confianza y sobre todo de solidaridad. Se generan comunidades afectivas de cuidado, donde las posiciones jerárquicas se pierden dándole espacio a la igualdad y a una construcción verdaderamente en comunidad.

La forma de tomar decisiones dentro de las fábricas y empresas recuperadas implica una tensión entre la lógica colectiva de delegación y la lógica colectiva autogestiva; lo que ha permitido que las decisiones a tomar estén impregnadas de diversidad, multiplicidad de prácticas y significaciones. (Fernández 2007).

La democratización de los espacios fabriles se ve reflejada igualmente en la distribución de las ganancias generadas por las labores de la fábrica, ya que se realiza de forma igualitaria: *“Nosotros ganamos todos iguales, desde el que barre, hasta el que tiene un cargo. Al ser todos compañeros, y al estar todos en la misma condición afuera, pensamos vamos a ganar todos iguales”*. (Norberto Monzón, Viytes/Ghelco, en Figari, 2005). Lo que evita una jerarquización en términos económicos, un desafío enorme al emplear la democracia directa y horizontal con el fin de mantener la equidad de los obreros, sin embargo en otras empresas

recuperadas se tiene en cuenta características especiales de los obreros para la distribución salarial, como; número de hijos, edad avanzada, cargo, responsabilidades. Sin embargo siempre la decisión pluralista y de reconocimiento está presente mediante el mecanismo asambleario.

Reinvención de los Espacios.

El ocupar la Fábrica implicó el transfigurar los espacios convirtiéndolos en verdaderos lugares para la convivencia, el vivir día a día, el crecer, el estudiar, el divertirse y el trabajar. Para Ana María Fernández¹²⁶, es evidente el adentro y el afuera de la fabrica tanto en las divisiones físicas como en las discrepancias sociales y a la pertenencia laboral. Esta delimitación adentro/afuera responde a dos amenazas evidentes, el desalojo por parte de la policía y la toma de la fabrica por parte de otro grupo de obreros que no compartían la posición de los ocupantes; esta tensión también era evidente en las reuniones que se mantenían con otras agrupaciones, ya que se presentaban reuniones oficiales (dentro de la Fábrica) y reuniones confidenciales (en bares y cafés cerca de las fábricas).

Otro aspecto que toma fuerza dentro de esta tensión hace referencia a los vínculos solidarios con la sociedad aledaña a las fábricas, en Brukman recibieron ayuda para evitar el Desalojo por parte de una fuerza que se denomino *La guardia Externa*, que a pesar de tener grandes diferencias ideológicas en cuanto a las estrategias de resistencia permitieron contener mas efectivamente los desalojos, en

¹²⁶ Fernández, Ana María; Profesora Titular. Cátedra I de teoría y técnica de grupos, Facultad de Psicología, UBA. Directora del Proyecto de Investigación UBACyT P019 (2008- 2010): Autogestión, Estado y producción de subjetividad: Fábricas y empresas recuperadas en la Argentina

estos espacios por fuera de la fabrica se desarrollaban debates con un alto contenido ideológico con una clara posición sobre el daño físico que podían conllevar, y dentro de la fabrica estaban más preocupados por sobrevivir y por moverse políticamente, el objetivo principal de su lucha era lograr un decreto de ley o estatización de la fabrica con control obrero, lo cual les demandaba enormes esfuerzos en el terreno legal y político (Fernández, 2006).

Por otro lado, durante y luego de la lucha física al desalojo diversas fábricas han utilizado parte del espacio al armado de *centros culturales* de escala barrial, como estrategia innovadora para *“llenar la fabrica”* ya que esto haría más difícil un desalojo. Un ejemplo claro es la de IMPA donde se abrió una sala para teatro y recitales y espacios para talleres, cursos y actividades artísticas muy diversas, lo que conlleva a abrir la fabrica para producir algo entre todos, lo que generó que esos espacios sean queridos y valorados por los vecinos y amigos, lo que amplía la base social de la defensa de la fabrica. (Fernández. 2005).

Estos espacios no solo favorecen a la comunidad aledaña a la fábrica sino que le brinda a sus trabajadores espacios de esparcimiento y alegría que notablemente enriquece y mejora su calidad de vida.

Subjetividad Obrera.

“Se produce una dislocación personal y desorganización del mundo social que tiene que ser redefinida” Kessler¹²⁷

Una de las principales transformaciones evidentes generadas a partir de las experiencias de los movimientos de empresas y fábricas recuperadas, es el cambio

¹²⁷ Kessler, G. “Redefinición del mundo social en tiempos de cambio” en Svampa Maristella Comp., *Desde Abajo*, Biblos, Buenos Aires, 2000.

de subjetividad de los actores de la experiencia, acompañado del papel de las mujeres y la reinención de imaginarios políticos.

La Forma organizativa potencializa y engrandece subjetividades, transforma pensamientos de simples empleados a grandes empresarios. Se generan capacidades de decisión, los roles de los obreros son modificados por la angustia y la zozobra de ser desalojados. La modificación de sujetos trasciende a la sociedad ya que modifica la forma de trabajar que ocupa esferas cuantitativas y cualitativas, este último por el rol esencial en la reproducción de la vida del sujeto, del trabajo y de su familia y se extrapola a sujetos que no trabajan en las fábricas, se generan pequeños cambios como el derecho de tomar *mate* y poder charlar en los descansos, el jugar fútbol y otras actividades dentro de la fábrica reconfiguran imaginarios antes no contemplados.

Desde una mirada Marxista la vida material, las prácticas cotidianas en las que los hombres se reproducen son las que determinan su ideología y no al contrario. En los espacios fabriles corrientes el obrero no es libre de utilizar su criterio, es oprimido por reglamentos y normas superpuestas; su posición espacial dentro de la fábrica también determina el nivel de control que se ejerce sobre ellos y determina la posibilidad de organización frente a diversas situaciones. (Fernández. 2005). En una fábrica autogestionada por los obreros en donde la responsabilidad es de todos, donde no hay jerarquización en el poder, donde cada uno tiene voz y voto en todo, se vuelven dueños de sus propios medios de producción; *Los trabajadores descubren potencias nuevas dentro de sí, tanto individual como colectivamente*” (Magnani. 2003).

El grupo de obreros/as autogestionados ha logrado establecer nuevas estrategias de contacto con el mundo. No reducen su escenario sino que lo amplían; conservan el grupo laboral de pertenencia, lo que les permite sostener una identidad desde la cual abrir a re-subjetividades, sostienen los espacios laborales físicos y simbólicos (Fernández et al. 2004). Amplían su dimensión temporal al enfocarse tanto en los aspectos cotidianos como en proyectos a futuro, lo que es posible gracias a la configuración de posicionamientos subjetivos con voluntad de autonomía en sus decisiones.

El cambio de subjetividad se hace visible desde ellos mismos, desde sus pares, hacia la organización, mediante la práctica de aspectos que eran ajenos (el ejercicio de autoridad, organización de trabajo, toma de decisiones individuales y colectivas, negociaciones políticas, comerciales, legales y sindicales), el luchar por su trabajo también configura en ellos una lucha política en donde se reconocen y son reconocidos

Subjetividad Rebelde.

El transitar de espacios conformistas a espacios rebeldes, de estructuras estrechas y limitadas; ha estructuras amplias y liberadoras se hace presente en los espacios de las fábricas y empresas recuperadas, se genera una disrupción a cuota de la recuperación de la fabrica. El accionar colectivo y el espacio recuperado permiten *“la invención de subjetividades individuales y colectivas desestabilizadoras que tienen la capacidad y deseos de revelarse contra prácticas sociales y conformistas”* (Delgado. 2010. p. 5)... un espacio de construcción de subjetividades rebeldes

Estas subjetividades rebeldes rompen con la configuración teórica y práctica de la fábrica, y el capitalismo sujeta los lazos hegemónicos y los emplean como herramienta para la liberación, el reconocimiento y la inclusión, y son un espacio para la reproducción de saberes contrahegemónico.

Acción colectiva obrera.

Para Melucci. (1999) citado por Deledicque et al. (2005), la acción colectiva toma forma cuando los actores consiguen definirse a sí mismo como un colectivo con determinada identidad, lo que no es un ejercicio mecánico y unidireccional; sino que involucra un proceso complejo ya que se ven obligados a lidiar con sus propios condicionamientos por los objetivos, los recursos, el ambiente entre otros.

Este accionar colectivo permite reconocer al MNER y al MNFRT como fuentes generadoras de conocimiento emancipatorio, y recrean una nueva forma de sociabilidad presentando la solidaridad como eje articulador del accionar y la lucha, le da pie a reconocimiento interno y externo, el accionar colectivo obrero permite reconocer la invención de nuevas formas de lucha y de resistencia en donde el territorio es el protagonista y permite la generación de nuevas formas de organización social, el cambio de un sistema de control a una coordinación de tareas mediante el mecanismo asambleario es un ejemplo de ello en todas las fábricas y empresas recuperadas

*Ahora venís a trabajar para vos, vos sumás tu esfuerzo con el de los demás y si las cosas andan bien, nos va bien a todos. Antes vos venías y ponías todo tu esfuerzo y si las cosas iban bien, le iba bien al dueño (Pedro).
UPP, Unión Papelera Platense.*

4. Dimensión Pedagógica

La reinención de los espacios fabriles permite analizar como estas experiencias de autogestión dentro de la Empresas y fábricas recuperadas dan un espacio también al contexto educativo, el mezclar en un primer instante la cultura y la fabrica, que generará la vinculación de talleres relacionados con el producto obrero y consecuentemente la vinculación de otros actores como el CEIP.

4.1 La Fábrica cultural.

Las políticas capitalistas neoliberales permearon todas las instancias de la vida cotidiana incluyendo la cultura, hasta el punto de tornarse exclusiva y nada asequible, para la población trabajadora; incluyendo representaciones autóctonas propias de la cultura del país se transfiguraron en un producto más que comercializar.

Esta posición excluyente tomada por la cultura sumada a los espacios recuperados en las empresas por sus obreros se convierten en la estrategia contrahegemónica para la reproducción del tejido social y la generación de espacios alternativos para la transmisión cultural, para las experiencias simbólicas y los intercambios de otro tipo como la comunicación horizontal y la corporalidad. Para Andrea Felice (2007) estas acciones culturales conviven con la producción de bienes materiales tradicionales, allí también se promueve la democratización de la cultura y se genera una inserción en un proyecto político alejado de los procesos hegemónicos de producción cultural neoliberal.

El instalar dentro de las fábricas recuperadas centros culturales donde el teatro, la poesía, el diseño y el baile se establecen, demarcan dentro de estos *“estrategias innovadoras porque desdibujaron los límites entre el barrio y la fábrica, entre el trabajo y la producción cultural”* (Fernández et al. 2006). Adicionalmente permiten la producción, circulación y consumo de bienes simbólicos de resignificación de la fábrica. (Felice.2007)

Las Principales Fábricas con emprendimientos culturales son:

- Cooperativa Chilavert Artes Graficas
- Cooperativa de Trabajo Grafica Patricios Limitada
- Centro Cultural de Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentinas

Cooperativa Limitada IMPA.

En el IMPA Ciudad Cultural, una de las primeras fábricas recuperadas funciona un teatro que recibe semanalmente alrededor de 500 personas, este centro cultural fue abierto en los primeros momentos de la recuperación donde se presentan todas las semanas distintos talleres de las más diversas disciplinas, recitales, muestras y obras de teatro. (BOKSER. 2011). Este espacio no sería posible si el proceso de autogestión no se presentara. Se han habilitado la creación colectiva de nuevas prácticas y se ha logrado transformar el espacio-tiempo En palabras de Bokser¹²⁸ se genera una atmosfera diferente a un teatro convencional ya que en el

¹²⁸ Licenciado en Psicología por la Universidad de Buenos Aires, Doctorando de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y docente universitario. Ha recibido la Beca Estímulo UBACyT y actualmente es becario del CONICET. Miembro fundador del GIAT - Grupo de investigación en artes para la transformación.

día es un metalúrgica y por las tardes el espectáculo tiene un espacio único, en palabras de una empleada *Natalia Sosa* “*venir acá no es como estar en un teatro normal, que vos entrás, se apaga la luz y sabés que estás en un teatro. Acá entrás a una fábrica, se apaga la luz y no sabés que va a pasar (risas)*”. (BOKSER. 2011).

Para los teatristas, las características del lugar son un elemento muy significativo dentro del proceso creativo. Quique López, coordinador de la actividad teatral, señala: “*Este lugar es muy inspirador para los artistas: tomar un espacio fabril y proponer desde lo artístico, te da libertad*”.

Para (Barbero 2006) citado por (Felicé, 2007), Esta inmersión cultural en la fábrica permite resaltar la capacidad de fortalecimiento de los lazos sociales, de pertenencia a los trabajadores y a la sociedad. Allí en la fábrica la cultura es empleada como espacio estratégico de emergencia de las tensiones que desgarran y recomponen el estar juntos y donde convergen todas las posiciones políticas religiosas, étnicas y sociales.

Otro emprendimiento cultural es Chilavert Artes Graficas, empresa recuperada por 8 empleados, donde se presentan cursos de danza, teatro, pintura, serigrafía, grabado, exposiciones de arte, recitales, ciclos de cine, debates, milongas, ciclos de jazz, tango, folklor. En la totalidad de los emprendimientos culturales la limitación presente es el financiamiento económico, sin embargo actividades extrínsecas e intrínsecas de las fábricas sacan a flote las actividades culturales, en el caso de Chilavert, se creó un bar empleando mobiliario de la fábrica y lo recaudado era reinvertido en el centro cultural.

Es aquí cuando se desdibujan los tradicionales vínculos capital-trabajo que conllevan una estructura jerárquica y sustentan relaciones de obediencia y sumisión, este cambio en la relación capital-trabajo favorece el desarrollo colectivo de saberes sobre la gestión y genera procesos democráticos, horizontales y participativos en la toma de decisiones (Felicé, 2007).

Y por último esta la Cooperativa de trabajo gráfica Patricios Limitada, que posee 10.000 m², donde funcionan la cooperativa, el centro cultural, la escuela de educación popular y una escuela oficial. Allí como en las anteriores experiencias el centro cultural da continuación a la resignificación simbólica de la lucha, fortaleciendo los lazos adquiridos durante el periodo de recuperación de la empresa. En Patricios limitada se ofrecen; talleres de ajedrez, de pintura, de música, de teatro de sombras para niños, talleres de fotografía, de circo, de danzas folklóricas, tango y percusión.

Esta autogestión cultural que se presenta conjunta con los emprendimientos educativos, implica no solo una necesidad física de los actos culturales, la diversión y el entretenimiento, es una búsqueda continua de una necesidad filosófica, social, política y hasta legal; ya que el sujeto por medio de esta exige su reconocimiento al Estado, como ciudadano y perteneciente a este.

El espacio cultural en las fábricas se convierte por otro lado en un espacio de conmemoración a la lucha de los obreros en conjunto con los vecinos y a las asambleas barriales, el espacio, el lugar fabril y su centro cultural le agradecen a los sujetos implicados en la lucha su participación por la recuperación de la fábrica o la empresa.

4.2 La Escuela en la Fábrica.

Para el 2004 los emprendimientos educativos se suman a los nuevos espacios generados por las fábricas recuperadas, ampliando los lazos con el barrio, con los vecinos y un modo nuevo de producción comunitaria. *“Estrategias innovadoras porque desdibujaron los límites entre el barrio y la fabrica, entre el trabajo y la producción cultural”* (Fernández et al. 2006). Estos proyectos educativos involucran políticas colectivas que revelan problemáticas sociales, como la dificultad de inclusión al sistema educativo de jóvenes que no se adaptan a las reglas en espacios educativos tradicionales.

Esta propuesta educativa en términos de Jiménez y Echeverri (2006) está enmarcada en un modelo de escuelas *participativas* donde la meta es la formación de sujetos políticos, basados en el pensamiento crítico, autovalorativo y de acción reflexiva. (Jiménez y Echeverri. p. 52 2006). Acompañados desde el inicio de la educación popular

Educación Popular en Argentina.

En los siglos XIX y XX se gestaron iniciativas para la población adulta por sectores políticos (anarquismo y socialismo), ligados al movimiento obrero en espacios como escuelas, bibliotecas, centros culturales, en algunos casos - capacitación- en busca de una reafirmación identitaria trabajadora. En los años 60's y 70's la experiencia se acercó a la lucha de la transformación social empleando; grupos de capacitación, clases de apoyo, talleres de formación política realizados en los barrios por militantes sociales, junto a experiencias estatales como el *Programa CREAR (Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción)*

impulsado por el DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos), asociando la necesidad de educación de jóvenes y adultos con la formación de un “proyecto de liberación nacional y social.” (Brusilovsky y Cabrera 2005, Jiménez y Echeverri. P. 48).

La educación para jóvenes y adultos en la Argentina tuvo su origen durante el primer gobierno peronista (1943-1955) la oferta para esta población era responsabilidad del Estado y voluntad de los docentes. En este periodo el desarrollo y consolidación de los SEP (Sociedades Populares de Educación) realza la importancia de la relación entre lo laboral y lo educativo y la importancia de la vinculación de la sociedad civil en las escuelas. Durante la década de los 60's y como fenómeno generalizado en América latina se construye una nueva educación popular opuesta al sistema de educación pública. El estado en 1965 pone en marcha la primera campaña de alfabetización y en 1968 surge la intención por crear el DINEA y durante el periodo de 1973-1976 se establece el programa CREAR, ambos con objetivos claros y concretos resumidos de la siguiente manera:

“...La participación organizada de los trabajadores permitirá la formulación de un sistema educativo para adultos plenamente integrado a la realidad y a la cultura del pueblo, y ligado estrechamente al trabajo, que tenga como último fin la preparación de un hombre solidario y comprometido con la lucha popular... Estas medidas se complementarán con la educación de los trabajadores para las formas de cogestión y autogestión, capacitándolos fundamentalmente para que planifiquen y ejecuten la producción, coordinados con los responsables del gobierno en cada área económica...”¹²⁹

Lamentablemente este proceso se ve interrumpido en 1976 cuando el sistema educativo se convierte en un espacio para la implantación del modelo represivo autoritario. En 1983 el proceso se reactiva gracias al regreso a la democracia sin

¹²⁹Programa CREAR, Objetivos. En Hernández, I y Facciolo, Ana M., *Educación de adultos en la Argentina de la última década*. Biblioteca Digital Crefal.

embargo el proceso es lento y todos los sectores de Argentina tienen un lento avanzar.

Durante la década de los 90's Argentina se encontraba sumergida en una crisis educacional pigmentada por políticas neoliberales y una ausencia total de políticas públicas. Estas políticas neoliberales enmarcadas en procesos de Globalización, donde la reducción del gasto público, la descentralización administrativa (salud, educación y bienestar poblacional), la inestabilidad laboral y la privatización del mercado marcaron un claro atropello de los derechos fundamentales de la población Argentina. Y es allí cuando el proceso nuevamente se interrumpe por una impronta neoliberal lo que ocasiono un sistema fracturado y fragmentado, con un saldo económico negativo para una reforma muy costosa que desatendió los problemas más acuciantes y hoy agravados como el analfabetismo, la sobreedad, la repitencia, el abandono (Sirvent, 2005).

La impronta neoliberal ocasionó la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales y la educación de jóvenes y adultos, junto a la educación especial y la artística se desarticularon del sistema nacional y a esto se le suma el cierre del DINEA, lo que conllevó en que en la mayoría de las provincias la educación para adultos quedara desprotegida.

De esta manera la ausencia de políticas para este sector demostró el abandono de las necesidades del sector popular. Al finalizar la década, el gobierno de la Alianza (Conformado por la UCR Unión Cívica Radical y el frente solidario FREPASO) que se caracterizo por recortes en el gasto público y en el recorte al

presupuesto universitario y el retraso del pago incentivo docente *Fonid*¹³⁰, entrega el poder y se ve impregnado por renunciadas sin fin y un estado de deserción.

La problemática educativa se agudiza ya que para el 2001 uno de cada cuatro jóvenes argentinos entre 15 y 18 años, no pertenecía al sistema educativo y 2 de cada 3 jóvenes entre 18 a 25 años no había recibido instrucción para el campo laboral (Sverdlikck. y Acosta. 2008). Problemática educativa que en la Argentina (educación de jóvenes y adultos) siempre ha generado un eslabón roto en la economía y desarrollo del país.

La Educación Popular y la fábrica.

El espacio conquistado por obreros, empleados y vecinos dentro de las fábricas da pie al surgimiento de iniciativas educativas de carácter autogestionado en el terreno de los movimientos sociales que no solo respondía a una problemática interna del movimiento sino también a una problemática nacional, que en un país como Argentina que para el 2001 presentaba un índice de pobreza del 53%, y donde el 3.7% de la población mayor de 15 años no tiene ninguna capacitación, ni pertenecía al sistema educativo, proponía una nueva herramienta en donde el trabajo y la educación para el trabajo embargaban los procesos de desempleo y pobreza, vinculando de nuevo a las esferas sociales de la población, proveyéndolas de voz y espacio.

La Solución a esta problemática es retomada por los movimientos sociales de Empresas Recuperadas que mediante la generación de redes sociales, con la sociedad, el Estado y la articulación con asambleas vecinales, los sindicatos,

¹³⁰ Fonid: Fondo nacional de incentivo Docente

universidades, organizaciones de la sociedad civil, etc., han forjando espacios de cultura, de debate, de solidaridad que trascienden el objetivo meramente económico de la empresa tradicional (Arevalo y Calello. 2003).

La articulación de los movimientos sociales y la educación popular tiene su potencia dentro de un acontecimiento histórico “el final de la dictadura militar”, para María Teresa Sirvent, (2005) esta articulación a permitido que las organizaciones y movimientos sociales atiendan la formación e integración de sus militantes y creen lazos más fuertes con la comunidad circundante, abriendo vínculos culturales, sociales y políticos.

Los bachilleratos populares son resultado del acuerdo con un grupo de docentes que conforman en CEIP (Cooperativa de Trabajo de Investigadores y Educadores Populares), que se refieren de la experiencia de la siguiente manera: *“nos parecía interesante trabajar con un movimiento cooperativo que piensa en la autogestión y se rige por principios solidarios. Además el proyecto sirve para establecer relaciones fuertes con el barrio y facilita las formas autogestivas de organización.”* Fernández et al. 2010)

Articulación que busca evitar que en la Argentina como en muchos países latinoamericanos la Educación Popular también sea empleada como dispositivo de control capitalista y formación de trabajadores y obreros según las necesidades y modalidades del mercado, empleando el disciplinamiento social y el control bajo la lectura de “formación para el trabajo”

Surgimiento de los Bachilleratos Populares.

La propuesta de los bachilleratos populares nace en 1998 con la creación de una experiencia educativa autogestiva, pero fue en el 2002 que las experiencias toman fuerza en los movimientos de Empresas y Fábricas Recuperadas. Donde se genera la Coordinación Interbachilleratos que impulsa una estrategia de construcción social educativa, basada en una dinámica que vincula el trabajo social territorial de las organizaciones y las acciones en el marco de una propuesta educativa autogestionaria (Elisalde. 2007).

Estas propuestas desde el principio se han distinguido por emprendimientos artísticos y culturales donde se desdibujan los límites entre la fábrica y el barrio y allí es donde la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares toman parte de las iniciativas.

Articulación que genera la coincidencia de dos luchas: la lucha por la educación y la lucha por el trabajo digno. Movimientos que emplearon en pro de su lucha nuevas estrategias de movilización popular¹³¹, cacerolazos y plantones, piquetes, bandas marciales, eventos culturales. Es importante resaltar que estos Movimientos y organizaciones (MNFRT y MNER) sociales tienen un rasgo especial, la lucha por la territorialización, su arraigo en espacios sociales recuperados o conquistados a través de grandes conflictos, esta recuperación y el compartir un mismo territorio implica la posibilidad de construir una nueva sociabilidad en torno a la práctica y acciones cotidianas, a la integración en proyectos con el resto de la comunidad, referidos tanto

¹³¹ La carpa blanca, En 1997 se instala una carpa frente al Congreso Nacional, en la que acamparon maestros que ayunaban y reclamaban una ley de financiamiento educativo. Luego de tres años, se obtuvo una ley de incentivo docente, a partir de la cual el Estado Nacional aporta 660 millones de pesos anuales destinados exclusivamente a aumentos salariales.

a sus propias actividades productivas como a tareas vinculadas a la salud, la cultura y la educación. (ELISALDE, 2008).

Intencionalidades y Finalidades de la Experiencia Educativa.

“Apropiarse colectivamente de la gestión de las escuelas no significa otra cosa que penetrar en los procesos de construcción de las políticas públicas del propio sistema, desafiar sus límites y generar acciones de reconstrucción de poder dentro de las mismas comunidades y sus movimientos sociales”
(Roberto Elisalde integrante del MNER).

La alternativa de los bachilleratos populares se presenta como una propuesta participativa innovadora y democratizadora que brinda la oportunidad a una población de jóvenes y adultos con fracasos escolares (Silverdlick 2007), trabajando sobre la construcción de subjetividades críticas capaces de participar, opinar, discutir y forjar nuevas y distintos mecanismos.

Desde su fecha de creación los bachilleratos populares han realizado sus actividades en la infraestructura de las empresas y fábricas recuperadas y allí mismo, tiene lugar las reuniones de los movimientos sociales de los cuales se han originado:

- Bachillerato de Jóvenes y Adultos IMPA (Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina)
- Bachillerato Maderera Córdoba (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP)
- Bachillerato 19 de Diciembre (cooperativa de trabajo 19 de diciembre)
- Bachillerato Chilavert (Cooperativa Chilavert Artes Gráficas –imprensa).

Se desarrollan siete bachilleratos populares en el marco de organizaciones sociales:

- Bachillerato El Telar
- Bachillerato Simón Rodríguez
- Bachillerato Centro Cultural de los Trabajadores Los Troncos
- Bachillerato Popular Villa 21-24
- Bachillerato Movimiento Teresa Rodríguez
- Bachillerato Rodolfo Walsh
- Bachillerato Las Dos Palmeras-Las Tunas.

La creación de los bachilleratos populares tiene como objetivo disminuir el porcentaje de deserción y desescolarización de la población joven y adulta que han sido excluidos del sistema, ya sea por sobre-edad o por problemas de amoldamiento con las estructuras convencionales de la educación.

Estos proyectos educativos involucran políticas colectivas que ponen de manifiesto, cuestionan y en muchos casos revierten insistentes problemáticas sociales-comunitarias. Proponen configuraciones colectivas que interrogan las relaciones asimétricas docente-estudiante y promueven espacios de participación donde se den relaciones sociales de horizontalidad y solidaridad entre los diversos actores que conforman estos colectivos. (Fernández. 2010).

Los bachilleratos populares tienen como objetivo claro y potente el fortalecimiento de los procesos hegemónicos de los jóvenes y adultos que los integran invirtiendo procesos de exclusión, inequidad, discriminación, opresión y dominación a relaciones justas, incluyentes, equitativas e igualitarias. Por otro lado persiste su problema de financiación así, que emplean su accionar político en un

reconocimiento estatal de fuentes de financiamiento tanto para alumnos como para docentes. Sus prioridades se pueden sintetizar en:

1. Construir espacios alternativos de formación integral con una articulación colectiva e individual.
2. Lograr una calificada educación para los jóvenes y adultos y configurar un espacio social.
3. Establecer un reconocimiento económico estatal que les permita ampliar sus horizontes.
4. Generar redes con otras instituciones para intercambiar y actuar cooperativamente.

Transferencia del Conocimiento.

La articulación de dos esferas sociales excluidas por el Estado da pie a un dialogo intercultural de saberes donde el reconocimiento y la exclusión generan lazos de cooperatividad y solidaridad. Los empleados y los obreros de las fábricas no poseían el conocimiento pedagógico, didáctico, ni educativo para llevar a cabo la experiencia, sin embargo poseían la memoria del proceso solidario y de lucha por su espacio que podía ser transmitido, que juega un papel importante en el enriquecimiento de la experiencia educativa, su conocimiento, no proviene de una transmisión milenaria sino de la lucha y del espacio de la fabrica como tal, son generadores de un conocimiento emancipatorio, al librarse de las concepciones y saberes coloniales de producción y economía.

Lo que nos acerca a interpretar los Bachilleratos populares como espacios emancipadores, lo que no radica únicamente en la innovación o utilización de la

fábrica como estructura contenedora de la experiencia sino que radica en el accionar colectivo que engloba la experiencia educativa.

La Fábrica como escuela.

Ciertamente los espacios y escenarios de formación de los bachilleratos populares no son convencionales, han sido acondicionados para que la formación educativa pueda ser llevada a cabo, el transitar entre maquinas y oficinas en muchas ocasiones impedía el correcto terminar de la practica como tal. Sin embargo el estar y pertenecer a un lugar, a un espacio conquistado, recuperado llena de simbolismo y de fuerza a la experiencia educativa; fortalece los discursos de los docentes y genera curiosidad y participación en los estudiantes, es empleada –la fabrica- como metodología didáctica para el proseguir de la práctica educativa. En la totalidad de los emprendimientos el inmobiliario de la fábrica o la empresa ha sido empleado para darle forma al bachillerato, por la mañana es una mesa de corte de prendas y en la tarde se convierte en el escritorio de 5 estudiantes.

Los procesos asamblearios y de decisión de los Movimientos sociales se presentan dentro de los bachilleratos, ya que decisiones tales, como la zona de funcionamiento del bachillerato y los materiales a brindar también son tomadas mediante el mecanismo asambleario. La red lograda con la educación popular se hace presente de igual manera en las decisiones, ya que dentro de la elección de los currículos y las asignaturas se observa siempre la cooperatividad en busca de los objetivos particulares y colectivos de los movimientos sociales.

Es así como el currículo del Bachillerato Bartolina Sisa presenta asignaturas tales como: biología, comunicación y organización para la defensa del medio

ambiente, educación cívica, educación para la salud, historia y geografía, psicología y recursos naturales y problemática ambiental entre otros, respondiendo no solo a una problemática humana sino que reconoce la problemática espacial del lugar donde se desarrolla el emprendimiento ayudado con los objetivos de la educación popular.

Procesos de Autogestión llevados a la Escuela.

La atribución e iniciativa de los movimientos sociales para la creación de sus propias escuelas toma como base los principios de autogestión y autonomía, este marco de estrategias socioeducativas desde y en las empresas recuperadas y organizaciones territoriales se enmarcan desde y hacia la educación de jóvenes y adultos respondiendo a una problemática que recalca el Consejo de Educación de Adultos de América Latina¹³² (CEAAL. 2003)

Las propuestas apuntan a la revaloración de las relaciones con la comunidad, donde las necesidades colectivas sean la prioridad. Los procesos colectivos y comunitarios retomen un carácter central en la escuela, no son espacios estáticos sino en constante cambio y renovación. (Fernández et al. 2010).

El cooperativismo y el micro emprendimiento enmarcan los procesos educativos que allí surgen. Dentro de estas prácticas los lugares jerárquicos son abolidos no hay directores, ni secretarios, ni personal administrativo. Los espacios son cotidianos y reflejan las expectativas y las subjetividades de los participantes

¹³² ... en la Argentina existe un grupo de jóvenes y adultos con déficit educativos de gran importancia cuantitativa que requiere ser atendida en el marco de proyectos de mediano y largo plazo. Se tiene claro que para aquel momento, no es suficiente con atender el problema del analfabetismo, sino que se necesitaba atender a la población que no había concluido su educación básica y media, y plantear la articulación con el trabajo subordinándolo a proyectos de desarrollo y no al interés empresarial.

docentes, Estudiantes y trabajadores. Esos procesos autogestivos y autónomos presentados por los movimientos sociales permean los bachilleratos populares, robusteciendo el objetivo de formación integral de los mismos en donde lo colectivo y el individual están presentes.

Formación Política y de Liderazgos.

Los currículos de las experiencias están encaminados a la formación de sujetos políticos, donde no exista la neutralización de la educación sino el compromiso social y político, dentro de las materias ofrecidas se encuentran la historia del movimiento obrero, la historia del cooperativismo entre otras, no se presentan instancias de evaluación sino que todos los miembros de la comunidad educativa participen en el proceso de aprendizaje, que el estudiante y el docente tenga conocimiento sobre el propio proceso educativo y que se incluyan procesos como el compañerismo, la no competencia, la solidaridad, el compromiso grupal, la apropiación del espacio y la discusión colectiva.

Los bachilleratos populares tienen un funcionamiento asambleario, donde participan docentes y estudiantes donde se toman decisiones, desde cuestiones cotidianas de convivencia hasta los modos de apoyar la lucha de las fábricas recuperadas en los procesos de desalojo (Cabrera, 2008). En otras experiencias educativas los estudiantes aparte de un currículo académico establecido también aprenden un oficio como es el caso de la Grafica Conforti que brinda espacios físicos para la reinserción educativa y las facilidades para la enseñanza de artes graficas, como el screen.

En relación con el currículo de bachilleratos populares (IMPA y el Telar) se encuentra enfocado de forma coherente con el Proyecto de educación popular y con lo concerniente a la metodología de gestión, aplicación y configuración de los ejes temáticos y contenidos que integran las diferentes asignaturas, de acuerdo con la formación integral y autogestiva. Algo importante a señalar es que sin importar la naturaleza de la fábrica donde emergen los emprendimientos educativos sus currículos presentan similitudes entre ellos.

La formación integral cuenta con componentes educativos, laborales y artísticos, conforme a los principios de participación y autogestión, los cuales se desarrollan en espacios colectivos y cooperativos. Para ello, el proyecto educativo contempla diversas áreas del conocimiento, así como también la incorporación de un campo de formación de oficios (Triana, 2012, p, 10). La formación política y de liderazgo se hizo presente desde la formulación y diseño curricular ya que en estos procesos se presentó la participación activa e imaginativa de docentes, estudiantes mediante procesos colectivos como asambleas de trabajo y delegación o comisiones de trabajo, en la propuesta curricular presentada se observa la necesidad de resolver problemas propios de la comunidad a la que se dirige el programa de los Bachilleratos Populares, donde el vínculo social y productivo está presente y que este genere respuestas positivas a problemas de pobreza extrema y de exclusión social. En sintonía con los ms, los Bachilleratos Populares dentro de sus currículos responden a los objetivos principales de ellos, además de la función natural formadora, el promover e incentivar la participación y organización comunitaria hacen parte integral de la formación.

... la creación y problematización de espacios escolares, en clave de educación popular, es decir, escuelas alternativas insertas en los barrios, en su matriz social-cultural, generadoras de una educación integral y liberadora - en sentido freiriano- que sean parte de organizaciones sociales, centralmente formadoras de sujetos políticos en valores tales como la autogestión, el trabajo cooperativo y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas [...] (Elisalde y Ampudia, 2006).

Los Movimientos Sociales de Empresas y Fábricas recuperadas como generadoras y divulgadoras de conocimiento emancipatorio.

El MNER ha promovido diversidad de eventos y encuentros como mecanismo de divulgación del conocimiento que se gesta y como mecanismo de su propia lucha, como ejemplo esta el Primer encuentro de las lenguas, como crítica y resistencia al lenguaje falso impuesto por los economistas y los medios que solo ha garantizado desempleo y miseria. También se ha llevado a cabo espacios como el Primer ciclo de proyección y debate Filma donde se evidencio, el vinculo entre el trabajo, la política, la investigación y el arte.

La articulación con varias experiencias ha facilitado que se generen espacios no solo para la divulgación del conocimiento emancipatorio, sino espacios para la investigación, específicamente en el campo subjetivo y de procesos de autogestión y accionar colectivo, donde han participado instituciones educativas formales, como la Universidad de Buenos Aires. Estas formas de articulación y de comunicación con otras instituciones también permite un intercambio experiencial y de conocimiento teórico-práctico que permita fortalecer los emprendimientos y le dé cabida a las instituciones formales dentro de la experiencia innovadora.

Algunos de los Emprendimientos educativos más sobresalientes son:

- **Bachillerato Popular IMPA**



Fig1. IMPA. Tomado de: impalafabrica.org.ar

La experiencia con la que se da apertura a los bachilleratos populares es la del IMPA (Industrias Metalúrgicas y Plásticas de Argentina) que desde 1998 pusieron en marcha un centro cultural autogestionado “La Fábrica Ciudad Cultural”, dirigido por un grupo de 40 jóvenes, en el que funcionan 35 talleres y cursos y donde se realizan fiestas, funciones de cine y teatro. Para Ignacio Saavedra coordinador de Equipos técnicos del IMPA: *“el proyecto empezó buscando la solidaridad vecinal, y comprendimos que era una forma de hacerle una devolución a la sociedad por la enorme solidaridad que recibimos”*.

La escuela está situada en la calle Querandíes al 4000, entre Pringles y Rawson en el barrio de Almagro. Limita con los barrios de Caballito, Villa Crespo, Palomar y Boedo. Sus límites están delineados por las calles y avenidas: Río de

Janeiro, Av. Rivadavia, Av. La Plata, Av. Independencia, Av. Díaz Vélez, Gallo, Av. Córdoba y Ángel Gallardo y, según el último censo, Almagro tiene una población de más de 40.000 habitantes. Este barrio en su aspecto económico está surcado por una multiplicidad de comercios de varios rubros, conjuntamente con una amplia gama de industrias de diferentes ramas, muchas de ellas cerradas –desde fines de los años ´70- o funcionando por debajo de su capacidad instalada-. Es un territorio con una fuerte presencia de sectores medios -comerciantes y profesionales- y de trabajadores fabriles, de los cuales, un 25%¹³³son desocupados, cuentapropistas e indiferenciadamente perjudicados por la crisis económica y social de la Argentina de las últimas décadas. (Jiménez y Echeverri. 2007)

Para el 2004 y en colaboración con MNER y el CEIP (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares) es establecido este bachillerato que ha sido concebido como escuela popular autogestionada por su organización social, es de carácter público y gratuito, logrando luego de la lucha del cuerpo docente y del alumnado el reconocimiento oficial y, en consecuencia, la posibilidad de otorgar títulos de validez en el terreno de la educación formal.

Entre los objetivos de esta escuela pueden nombrarse, además de la natural función formadora, “el promover e incentivar a la participación y organización comunitaria teniendo como aspiración, en clave de educación popular y la conformación de sujetos políticos”. (Elisalde 2006).

¹³³ Según Censo Nacional del 2001.

El IMPA ha sido diseñado bajo la perspectiva dialógica freirana, la particularidad educativa en el IMPA, es su orientación en cooperativismo¹³⁴ y micro emprendimiento, surgido como propuesta de los trabajadores de generar un espacio cultural y educativo, las formas de diálogo que pueden reconstruirse son múltiples, desde lo simbólico, desde el trato cotidiano al atravesar la fábrica para llegar hasta el Bachillerato que funciona en el 3er piso y desde la participación de los estudiantes con los trabajadores en carácter de invitados en alguna de las materias. (Ryback. 2009).

El trabajo realizado por Nadia Silvia Rybak Di Segni, donde el objetivo principal de su investigación era analizar las nuevas configuraciones juveniles y diálogos de los estudiantes del IMPA, nos demuestra como los jóvenes incorporan la experiencia y lo relevante que es la propuesta educativa en su diario vivir. Las narrativas y la experiencia de la historia personal, da cuenta de que las condiciones materiales y la posición en la estructura de distribución de bienes determinan una particular manera de ser de estos jóvenes. También la experiencia les brinda la posibilidad de participar, de reconocer y ser reconocido, de escuchar y ser escuchado, de tomar parte y de apoderarse de algo.

“Porque son como muy fachos en los otros colegios, entendés, son muy estrictos... son todos muy así, me entendés, y no te podés pasar del límite y no te dan opción a elegir... O sea, es como es y si no te gusta te vas. No te dan la opción a que vos, no sé, digas tu opinión de cómo podría llegar a cambiar las cosas, ¿me entendés? Si no te gusta te vas, es así”. Estudiante IMPA

Los participantes y actores no son considerados como silenciosos sino que pertenecen y se hacen notar, realmente son actores son sujetos parlantes.

¹³⁴ El cooperativismo y la recuperación ha generado en el interior del Bachillerato Popular IMPA un proceso subjetivo, el lema del IMPA es “ocupar, resistir y producir”.

“yo pensé que esto no existía, que era un ideal mío re pelotudo, que nunca se iba a poder cumplir. Y la verdad que yo siento que estoy, por lo menos, Cumpliendo con un poquito de mis expectativas para, o sea que estoy poniendo, estoy aportando un poquito a que la sociedad no sea tan de mierda, a que la juventud no sea como está vista”. Docente IMPA

La experiencia no solo ha sido significativa para los estudiantes y docentes sino que ha configurado dentro de los trabajadores una posición más crítica de su rol de empleados y su gran importancia dentro del proceso de la empresa o la fábrica, se reconocen no solo como simples empleados u operarios reconocen que sin ellos y su labor el IMPA se habría hundido en la crisis económica del 2000:

“desobedeciendo a la desocupación nos transformamos en una fuerza social y política que nos permitió avanzar sobre la producción, convirtiéndonos en trabajadores autogestionados” Trabajador Cooperativista IMPA.

- **Bachillerato Popular Arbolito.**

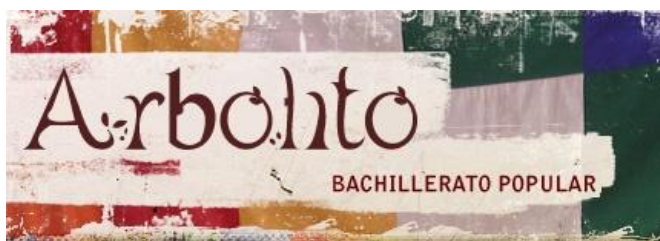


Fig. 2. Símbolo de Arbolito. Tomado de: www.aulaininternet.com.ar

Otra experiencia educativa surgida en este contexto histórico, político y social es el Bachillerato Popular Arbolito que con intermediación de la Cooperativa Encuentro de Educadores Populares Ltda., integrada por docentes, educadores populares y profesionales de distintas áreas, desarrollaron el Bachillerato en el barrio Arroyo ubicado en la Villa Dominico- Avellaneda donde se articuló con la organización Social Club de Madres y Comedor el Arroyo. Esta articulación buscaba dar forma y plasmar las necesidades de forma integral fortaleciendo a la comunidad.

En el Bachillerato popular el Bachiller se especializa en Ciencias Naturales, Medio Ambiente y Salud, la fortaleza del bachillerato responde a una necesidad comunitaria ya que los servicios en Salud son precarios y muchas veces nulos. El CEEP ha generado en el Barrio el Arroyo ciertos proyectos como: Equipo de Comunicación, Taller de Oficios y Emprendimiento Productivos, Taller de Cerámica, Apoyo Escolar y Recreación, Taller de Comunicación Informática, Taller de Huerta Orgánica, Vivero de plantas Aromáticas y para la Salud, Banco de Semillas local, Biblioteca Popular, Taller de Formación en Educación Popular y el Proyecto Político - Pedagógico Bachillerato popular arbolito.

Este destinado a jóvenes y adultos que no terminaron la escuela secundaria por marginación o expulsión, su especialización en Salud y medio Ambiente dura tres años y tiene certificación oficial por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, su educación está basada en la transformación de sujetos críticos de la realidad y por lo tanto protagonista de su propio proceso de formación. Su especialización en Salud y medio Ambiente responde a que: “la Educación Ambiental es Educación Popular dado que es una forma de construir, de apropiarnos y proyectarnos estratégicamente” (www.aulainternet.com.a)

Se describen como una propuesta educativa social no es un emprendimiento comercial ni solo una propuesta pedagógica innovadora, es gratuita, democrática y de gestión social garantizando su certificación e igualdad de oportunidades para todos, su meta es la configuración de un espacio social educativo para desarrollar un proyecto alternativo de educación popular, y que promueva una formación autónoma de los estudiantes e instancias de capacitación especializada para sus docentes.

El Bachillerato Popular Arbolito busca la conformación de redes sociales con otras instituciones dedicadas a la educación de jóvenes y adultos, de nivel medio y primario, del ámbito formal y no formal, con el objetivo de intercambiar y actuar cooperativamente en el terreno de la educación vinculada a los sectores populares. Constituye un espacio de formación académica y de divulgación de los valores necesarios para el desarrollo sostenible en el cuidado del medio ambiente como respuesta a problemática ambiental que atraviesa el distrito de Avellaneda.

La organización del Bachillerato popular es el siguiente:

- ❖ un docente a cargo por cada asignatura
- ❖ uno o más docentes ayudantes
- ❖ un docente cargo por horas extras del Proyecto Pedagógico

Complementario (clases de apoyo).

- ❖ Las asignaturas se encuentran integradas por las siguientes áreas: Comunicación, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Psicología.

La implementación de procesos autogestivos ha producido transformaciones en las prácticas laborales y en las subjetividades individuales y colectivas, mediante la implementación de dispositivos asamblearios autogestivos en sus colectivos en donde se contraponen con la lógica capitalista y su modo de producción. Han pasado de un aislamiento y fragmentación a habitar la fábrica retomando la capacidad colectiva, la solidaridad, mejorando las relaciones sociales y transformando espacios y tiempos de la fábrica tradicional. (Fernández, Calloway, Cabrera. 2009).

- **Bachillerato Popular Chilavert**



Tomado de: <http://bachichilavert.fullblog.com.ar>

Bachillerato Popular Chilavert con orientación en Cooperativismo, funciona dentro de la Cooperativa Chilavert Artes Gráfica que comienza a gestarse en septiembre de 2006, tras un taller de educación popular en el “Joaquín V. González” del cual participó la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (C.E.I.P.). Más tarde, por medio del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas, es que la C.E.I.P. se acerca a la Cooperativa Chilavert.

La iniciativa surgió una tarde del 2006 cuando unos jóvenes plantearon abrir una escuela y que a los trabajadores de la cooperativa les pareció interesante. Se presentó la idea en asamblea y se aprobó abrir el bachillerato para el año siguiente.

En febrero del año 2007 comienza la difusión de este Bachillerato, empleando sus voces en la operación participaron los profes, trabajadores y vecinos que volantearon por las calles, Centros Culturales, barriales, etc. Y en marzo del 2007 el primer ciclo. Inicialmente como primera aula se utilizó el comedor de la fábrica, aun

en uso en los mediodías. Luego se habilitaron para segundo y tercer años dos oficinas que fueron parte de la antigua imprenta. (Felice. 2007)

Los profesores junto a los trabajadores de la fábrica se encargaron de hacer las mesas, un pizarrón y de conseguir sillas. El Bachillerato funciona de lunes a viernes en el turno vespertino en las instalaciones de la imprenta Chilavert, situada en M. Chilavert 1136. Tiene una duración de tres años propone una construcción entre el educador y el estudiante. En el momento de evaluación al estudiante, se toma en cuenta la participación en clase, los trabajos entregados y sobre todo el compromiso asumido a lo largo de un tiempo. La asistencia es uno de los criterios para evaluar, ya que se entiende a la actividad conjunta de estudiantes y docentes en el aula como central en el proceso de aprendizaje, sin embargo, se contempla y charla cada caso en particular.

(<http://bachilleratopopularchilavert.bligoo.com.ar/nuestro-bachi-chilavert>. párrafo 4)

En el Bachillerato Popular Chilavert la mayor autoridad es la Asamblea. En ella se reúnen estudiantes y profesores. En el funciona una Biblioteca Popular donde se ve el trabajo conjunto de profesores y estudiantes en pro de la comunidad ubicada en el primer piso de Chilavert.

- **Bachillerato Popular Paulo Freire**

El Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Paulo Freire funciona en la Cooperativa La Argentina, sito en Azcuenaga 723, que también funciona en la Cooperativa 22 de Mayo sito en Querandíes 4290 – 1r piso. Es una propuesta de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares

Contempla dos modalidades de funcionamiento, una dirigida a los trabajadores y/o integrantes autogestionados de organizaciones sociales y otra a la comunidad/barrio de la Sede Cooperativa La Argentina. La modalidad dirigida a trabajadores y/o integrantes autogestionados de organizaciones sociales se plantea como propuesta de autovaloración y fortalecimiento de saberes institucionalizados del mundo social y los de lucha, organización y participación del mundo del trabajo. (www.creatividadinternacional.com. párrafo 27).

La modalidad dirigida a la comunidad/barrio se despliega localizada en el Barrio de la Cooperativa Argentina, organización que articula con la CEIP la propuesta de territorializar y devolver al barrio su apoyo a la recuperación. En los dos currículos de formación se observa en sus asignaturas la politicidad del hecho educativo y cada una relación contenido con diversas matrices políticas, impregnando la biología y el arte como un acto político del sujeto.

5. Conclusiones

A modo de cierre pero no de conclusión, el papel desempeñado por los movimientos sociales surgidos al interior de las fábricas y empresas con un sello capitalista y todas las acciones que ha implicado su surgimiento, no solo introducen al sistema social un nuevo modelo económico, educativo y político, sino que implica que la mentalidad de sus participantes su subjetividad “prometa” un cambio en la teoría de lo social, da un espacio como diría Boaventura de Sousa Santos para teorizar la *esperanza*, crear comunidades “*ameba*”, darle un espacio no solo a lo silenciado, sino también a lo que siempre ha sido escuchado pero no oído ni

entendido, a una necesidad de equidad e igualdad, a un respeto por la naturaleza y por el igual.

En una entrevista realizada por Fernando Arellana Ortiz a Boaventura de Sousa Santos en su visita a Colombia, menciona que un cambio en el modelo económico permitiría una forma organizativa más humana de la vida, elevando los niveles de participación democrática y respondiendo a los requerimientos sociales. Los Movimientos sociales de las empresas recuperadas aportan su grano de arena a una reconstrucción social, a partir de una nueva forma de economía basada en la solidaridad como valor articulador y fortalecedor de una propuesta donde el cooperativismo y el accionar colectivo generan un espacio emancipador del conocimiento obrero.

Estos movimientos sociales son espacios de reflexión de las situaciones de injusticia y exclusión, y como resultado de su lucha obrera se genera y se difunde conocimiento. Conocimiento que no es encapsulado ni empleado como dispositivo de control sino que permite la humanización del trabajo, el empleo, dándole espacio a la comunidad dentro de estructuras recuperadas en colectivo. Estos movimientos sociales reconocen que la integralidad de su lucha debe tocar todas las esferas, y de allí surgen su necesidad de cultura, educación, arte y política, y los emprendimientos educativos y culturales lo demuestran.

La magnitud de la riqueza de la experiencia de los Movimientos Sociales de Empresas y Fábricas Recuperadas (MNFRT y MNER) en la Argentina y su exitosa trascendencia a espacios autogestionados económicos y un trabajar en equipo permite asegurar no solo una transformación a nivel local (Argentina) sino un traspasar a una transformación Regional (América Latina) reconociendo la lucha de

los obreros y ciudadanos argentinos como conocimiento emancipatorio no reproducible, pero si ejemplificante de una injusticia generalizada por procesos neoliberales hegemónicos.

6. Referencias

- Arévalo, R, Calello, T. (2006). Las empresas Recuperadas en Argentina: algunas dimensiones para su análisis. Universidad Nacional de General Sarmiento. Segundo Congreso Argentino de Administración Pública. Sociedad, Estado y Administración. Buenos Aires Argentina.
- Ackerley, I. 2009. Estrategias y formas de comunicación en el seno de las fábricas recuperadas. L papel de las asambleas, un nuevo paradigma en la teoría de la comunicación. Un enfoque filosófico. Eikasia Revista de Filosofía. Año III Julio. www.revistadefilosofia.com
- Aguiló, A. (2009). La Democracia contrahegemónica en la teoría política de Boaventura De Sousa Santos: notas sobre un proyecto emancipador para el siglo XXI. Presente, Pasado y futuro de la democracia pp. 377-383. Universitat de les illes Balers, España.
- Barbero. J, Desencuentros de la socialidad y reencantamientos de la identidad Fuente: www.uab.es (website de la Universidad Autónoma de Barcelona)
- Bialokowsky, A, Robledo, G, Grima, J. 2004. Empresas Recuperadas: cooperación y conflicto en las nuevas formas de autogestión de los trabajadores. Revista venezolana de gerencia. Universidad del Zulia. Año 9. N° 26.
- Boaventura, S, 2008. De la Mano de Alicia. Ediciones Uniandes, Facultad de Derecho. Colombia: Bogotá.
- Boaventura, S, 2003. Critica de la razón indolente Vol. I Tercera parte, capítulo V, los modos de producción del poder, del derecho y del sentido común. Editorial Desclée de Brouwer, España.

- Boaventura, S, 2010. Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. Siglo del Hombre editores Colombia Bogotá.
- Brusilovsky, Silvia y Cabrera, María Eugenia, "Cultura escolar en educación media para adultos, una tipología de sus orientaciones." *Revista Convergencia*. Año 12, N°38 Coedición con la Revista Argentina de Sociología, México,
- Cabrera, C. 2008. La Escuela en la Fábrica: Emprendimientos educativos en Fábricas y empresas recuperadas. Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- De Felice, A, 2007. La Fábrica cultural, otra forma de producción simbólica, en experiencias y propuestas en la construcción del estilo pedagógico en diseño y comunicación. XV Jornadas de reflexión académica en diseño y comunicación. Universidad de Palermo Año VII Vol. 7 Buenos Aires: Argentina.
- Deledicque, M, Félix, M y Moser, J. 2005. Recuperación de Empresas por sus trabajadores y autogestión obrera un estudio de caso de una empresa Argentina CIRIEC España, Revista de Economía, Pública Social y Cooperativa, abril numero 051 Valencia España pp. 51-76.
- Delgado, R, 2010. Acción colectiva y educación popular: contribuciones para un conocimiento emancipatorio. Revista Folios N° 33. pp. 53-60
- Elisalde, R, Ampudia, M. 2005 Notas sobre la escuela como organización social, Buenos Aires, Revista MNER
- Elisalde, R. 2008. Proceso Histórico: Antecedentes e influencias. En Experiencias contemporáneas de educación en Argentina y América Latina.

- Fernández, A, Calloway, C, Cabrera, C. 2010 Desafíos de los emprendimientos educativos en las fábricas recuperadas. Anuario de Investigaciones Volumen XVI.
- Fernández, A y Colaboradores. 2008. Política y Subjetividad Asambleas Barriales y Fábricas Recuperadas. Edi. Biblos.
- Figari, C. 2005. "Ocupar, resistir, producir y educar". Fábricas y empresas recuperadas en la Ciudad de Buenos Aires. Labour Again Publications.
- Jiménez, E, y Echeverri, C. 2007. Movimientos sociales: lugares delucha y construcción de sujeto. Tesis de Maestría.
- Langer, E, 2010. Prácticas Discursivas y Dificultad en el hacer de estudiantes y docentes en un Bachillerato Popular. Tensiones y Alcances en la Producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente. Maestría en Ciencias Sociales con énfasis en Educacion. Facultad Latinoamericana de Ciencia Sociales. Sede Académica Argentina.
- Magnani, E. 2003. El Cambio Silencioso. (pp. 25-49) Prometeo Ed.: Buenos aires.
- Retamozo, M. 2006 Movimiento de trabajadores desocupados en Argentina. Flacso: México. Tesis para obtener titulo de Doctorado en investigación en Ciencias Sociales.
- Rybak Di Signi, N. 2007. Bachillerato Popular de jóvenes y adultos IMPA. Nuevas configuraciones escolares y estudiantiles, en dialogo e interacción con el espacio de una fábrica recuperada. En Primer encuentro sobre juventud medios de comunicación e industrias culturales. Universidad de Buenos Aires.
- Silva, J. 20010. Educación para la cooperación: la empresa cooperativa una alternativa posible para el desarrollo. Fondo Nacional Universitario, I. A. C

- Sirvent, M. 2005. La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en la Argentina. Conferencia realizada en Educación de Jóvenes y Adultos durante veintisieteava Reunión Anual de ANED.
- Svampa, M. 2005. La sociedad excluyente, la Argentina bajo el signo del neoliberalismo, Buenos Aires Ed. Taurus 2005.
- Sverdlick, I, Costas. P. Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Triana, D. 2012. Informe de trabajo de Investigación: Los bachilleratos Populares: Una perspectiva alternativa y emancipadora del trabajo y la educación. Universidad pedagógica de Colombia: Bogotá.
- Torres, A, 2003. La política de las organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá pp. 155.
- Zibechi, R. 2003. Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos en OSAL: Observatorio Social en América Latina N° 09 Clasco Buenos Aires.