

LAS CONVERGENCIAS EDUCATIVAS DE MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA. TRANSITANDO OTROS CAMINOS¹

Maria Isabel Gonzalez Terreros ²

RESUMEN: Desde hace algunas décadas, los movimientos sociales de América Latina vienen cuestionando el papel del estado frente a la educación, ya sea porque ha disminuido los recursos económicos para su financiación, o porque por medio de la educación, el estado impone y viabiliza sus políticas económicas y socioculturales. Frente a estos cuestionamientos, algunos movimientos están implementando proyectos de educación formal e informal, no para quitarle la responsabilidad al estado, sino para exigirle el derecho a la educación desde la autonomía. Aquí precisamente queremos presentar cuatro experiencias de educación alternativa de movimientos sociales de nuestro continente: la Universidad Intercultural Indígena del Cauca (UAIIN) de Colombia; la Universidad Intercultural Amawtay Wasi de Ecuador; los Bachilleratos Populares de Argentina y la Escuela de Formación Sindical (ENFOC) de Brasil. Al acercarnos a ellas encontramos que se trata de propuestas distanciadas en términos espaciales: Colombia, Brasil, Argentina, Ecuador; con énfasis diferentes: universidades, bachilleratos y educación no formal; y direccionadas a sujetos distintos: Indígenas, trabajadores rurales y pobladores urbanos. Pese a las diferencias, las experiencias poseen muchos más elementos en común que presentaremos en el presente artículo: el interés político, la autonomía y el tránsito hacia otros saberes y lugares.

¹ Este escrito nace de las reflexiones del proyecto de investigación "Educación en los movimientos sociales de América Latina" (2012) en el cual participaron los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia: Alfonso Torres Carrillo, Alcira Aguilera, Ma. Isabel González y María Cristina Martínez, y de la Pontificia Universidad Javeriana: Eduardo Delgado. El proyecto se realizó con apoyo del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).

² Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México, integrante del Colectivo de Investigadores e Educadores Populares (CIEP). Endereço Eletrônico: isabelgonzalez@yahoo.es

Palabras clave: Movimientos sociales, América Latina, Educación alternativa, autonomía, contexto social

ABSTRACT: For several decades social movements in Latin America have been questioning the role of the State with regard to education, either because it has decreased financial resources for funding or because, through education, State has imposed and made viable its economic and sociocultural policies. Faced with these questions, some movements are implementing projects in formal and informal education, not to take responsibility for the State, but to demand it the right to education from autonomy. Here we present four alternative education experiences of social movements developed in our continent: the Universidad Intercultural Indígena del Cauca (UAIIN) of Colombia; the Universidad Intercultural Amawtay Wasi of Ecuador; the Bachilleratos Populares of Argentina and the Escola de Formação Sindical (ENFOC) of Brazil. As we approach them we find that they are spatially distanced (they are located in four different countries), they have different emphases (universities, high schools and non-formal education), and they are addressed to different kinds of people (Indigenous, rural workers and urban dwellers). Despite the differences, the experiences have many more things in common which we will present in this article: political interest, autonomy, and the transit to other knowledges and places.

Keywords: social movements, Latin America, alternative education,

El tema de los movimientos sociales de América Latina se ha constituido en un campo de estudio desde hace varias décadas. De ellos se estudia el potencial transformador, sus objetivos e intenciones, sus resistencias, su lucha por la tierra y formas de organización, entre otras temáticas. Estos temas han sido centrales para la reflexión y análisis de los aportes de los movimientos sociales al mundo actual. Pese a ello, el tema de la educación que los movimientos gestan y desarrollan desde hace varios años, no ha sido un tema central de la reflexión académica en el continente, aunque existen excepciones³. Precisamente aquí queremos abordar este asunto y para ello retomamos las

³ (ZIBECHI, 2008), (ELISALDE 2009), (AMPUDIA 2011).

LAS CONVERGENCIAS EDUCATIVAS DE MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA. TRANSITANDO OTROS CAMINOS

experiencias educativas de cuatro movimientos sociales de Nuestra América.

- La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), propuesta educativa del Consejo Regional Indígena del Cauca (Colombia) es la primera organización indígena del país (1971). Su propuesta educativa se viene implementando desde 1978 con escuelas propias, y la UAIIN, que nace en 2003, es resultado de ese proceso educativo.

- La Escuela Nacional de Formación de la Confederación Nacional de Trabajadores Agrarios (ENFOC) de Brasil la cual está articulada a la Confederación Nacional de Trabajadores Agrarios (CONTAG) que agrupa a más de 5 millones de pequeños productores y asalariados del campo. Junto con el MST, es el proceso organizativo más importante en el campo brasileño y con una consolidada experiencia en la formación de sus dirigentes y bases.

- La Universidad Intercultural de los Pueblos y las Nacionalidades Indígenas Amawtay Wasi, de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Su propuesta educativa es reconocida a nivel continental porque propone una educación desde el saber ancestral articulado a la interculturalidad como principio educativo.

- Los Bachilleratos Populares que emergen del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas en Argentina en 1998 y que han sido asumidos por otros movimientos populares en Argentina. En la actualidad hay un centenar de bachilleratos populares en la capital del país y la Provincia de Buenos Aires.

Estas experiencias de educación alternativa hacen parte de movimientos sociales más amplios. Es decir no son experiencias locales y particulares que surgen al margen de los movimientos de sus países, sino que se extienden por todo el territorio nacional y se deben a los movimientos. La UAIIN surge del CRIC, la Amawtay se debe a la CONAIE, la ENFOC responde a la CONTAG, los bachilleratos populares hacen parte de la Coordinadora de Bachilleratos. Aunque, algunos proyectos educativos se ubican geográficamente en unos espacios delimitados, no se trata de experiencias locales y particulares que surgen al margen de los movimientos de sus países, se trata del movimiento mismo que tiene incidencia nacional que a su vez, hacen parte de movimientos más amplios tanto a nivel

regional, nacional como internacional.

Aquí queremos hacer un ejercicio comparativo en términos de las convergencias que hemos encontrado en las propuestas educativas de los movimientos sociales estudiados. Se trata entonces de caracterizar algunos elementos que son transversales a las experiencias educativas, pese a que ellas hacen parte de procesos sociales e intereses políticos disimiles como por ejemplo el hecho que los Bachilleratos Populares se implementan en áreas urbanas, mientras que las Universidades interculturales privilegian las zonas rurales. Además la ENFOC está destinada a educación informal, mientras que las otras propuestas son de educación formal⁴, los bachilleratos son de educación secundaria, mientras que la UAIIN y la Amawtay son de educación universitaria.

La educación como apuesta política de los movimientos sociales

Los movimientos sociales estudiados le otorgan un lugar privilegiado a la educación en sus proyectos de lucha. Ello se da, por una parte, porque consideran que educar a los suyos es una tarea tan fundamental y central para las luchas presentes y futuras, que prefieren asumirla ellos mismo para que los procesos se fortalezcan, los sujetos se empoderen y se logre construir caminos alternativos al capitalismo. Por otra parte, porque el estado neoliberal abandonó su responsabilidad de la “educación como un derecho” y simplemente muchas poblaciones no encuentran espacios en donde estudiar ya sea porque trabajan en el día, porque no existen escuelas en sus contextos, porque las escuelas no responden a sus necesidades o porque han sido expulsados de las mismas. Los movimientos han venido supliendo esa responsabilidad, pero no para quitarle cargas al estado o para hacer de estado, sino para lograr procesos de formación alternativa y acorde con las políticas del movimiento y de las necesidades de los pobladores y sus contextos.

Estas situaciones han llevado a que los movimientos asuman dentro de sus plataformas de lucha los procesos educativos. Ello ha tomado impulso, como nos lo recuerda

⁴ La educación informal no conduce a títulos y por ende no hace parte de la estructura de la educación estatal, mientras que la educación formal profiere títulos y busca ser reconocida por el estado.

LAS CONVERGENCIAS EDUCATIVAS DE MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA. TRANSITANDO OTROS CAMINOS

Zibechi (2008), en las últimas décadas cuando el neoliberalismo se ha entronizado con mayor fuerza en América Latina y ha reducido su responsabilidad en la “cuestión social” (SOUSA, 2009). Los movimientos han tomado para sí, el interés y el proyecto de educar a pobladores y comunidades, a propios y extraños. Y aunque, algunos movimientos ya venían haciendo con propuesta educativas antes de la entrada del neoliberalismo, como es el caso del CRIC y la CONAIE que desde la década setenta (CRIC) y desde los ochenta (CONAIE) construyeron experiencias de educación para la primaria y la secundaria desde perspectivas propias e intercultural (GONZÁLEZ, 2011a), es hasta inicios del siglo XXI cuando inician sus propuestas de educación universitaria en medio de política de educación neoliberal que alejaban a los profesionales indígenas de su cultura y sus comunidades. Contrario al neoliberalismo, los procesos educativos se construyen como alternativos frente al capitalismo no solamente porque están en contra de él, sino porque sus intenciones, acciones y discursos intentan cimentarse desde perspectivas distintas a la lógica del capital, son formas de solidaridad, autogestión, comunalidad que se configuran antagónicas a las perspectivas que fortalece y sostiene la exclusión propia de las sociedades capitalistas. Se construyen en contra y a pesar de la educación individualista y escolarizada de la modernidad capitalista (ECHEVERRÍA, 2010). Si vamos a sus orígenes, todas las experiencias son pos-noventas, es decir nacen después de la implementación del neoliberalismo en América Latina que ha arremetido contra el poco estado de bienestar que tuvo el continente. Los bachilleratos populares en particular, se asumen como producto de la crisis del modelo neoliberal que llevó a la “quiebra” de algunas fabricas en donde surgen organizaciones y inician los bachilleratos. Es por tanto una respuesta organizada y alternativa a la exclusión del modelo neoliberal que acrecentó la marginación de las poblaciones más deprimidas. En el caso de la ENFOC, desde los años 90 la CONTAG se plantea la formación de sus cuadros para la comprensión y empoderamiento de su papel dentro del capitalismo y el neoliberalismo, se plantea comprender el momento histórico que estaba atravesando y en particular el papel de los trabajadores del campo dentro del mismo. Aquí hay una intencionalidad política que le da origen a la ENFOC. Por su parte las Universidades interculturales surgen en el siglo

XXI, la UAIIN en 2003 y la Amawtay Wasy en 2004 porque sienten que las universidades están a favor de mercado, que forman para el capital y no para la sobrevivencia de los pueblos, llegando al punto que los jóvenes indígenas que son formados por las universidades occidentales se alejan de sus comunidades, se avergüenzan de ser indígenas y, en algunos casos, privilegian los valores individualistas y del mercado, por ello, los movimientos indígenas proponen una educación acorde a sus epistemologías.

Las propuestas educativas son entonces viabilizadas para hacer frente a los contextos adversos y potenciar el movimiento social que se forma continuamente desde los principios de la organización. La educación contribuye a ampliar y a empoderar el movimiento por lo que las organizaciones comienzan procesos educativos en sus territorios privilegiando la educación de su gente, de aquellos a quienes se deben y quienes los apoyan: los indígenas, los trabajadores, los pobladores urbanos de sectores marginales.

Los movimientos hacen educación desde la alternatividad tratando de separarse de los modelos homogéneos e individuales que han impuesto tradicionalmente los estados. Para ello, los movimientos recurren a postulados emancipadores y contrahegemónicos que se construyen desde abajo como es el caso de la educación popular, la educación propia y la pedagogía comunitaria. Estas corrientes pedagógicas muy cercanas entre sí privilegian el trabajo colectivo, la construcción de conocimiento conjunto, el dialogo y la búsqueda incesante de alternativas frente a situaciones sociales excluyente e indignas. Precisamente, las cuatro propuestas aquí estudiadas reconocen en Paulo Freire y la educación popular un soporte pedagógico importante, una de las fuentes de las que han bebido para plantear sus proyectos y hacer sus discusiones continuamente. Si bien, no todos los movimientos asumen la educación formal, si asumen la educación popular y a la vez la sistematización de la experiencias que les permite ir evaluando los recorridos que han transitado.

Se trata entonces de una propuesta de educación popular porque se plantea que los educandos participen de manera decidida en el camino que se emprende, en la elaboración de conocimiento y al mismo tiempo configuren colectivos sociales en donde prime la deliberación, la participación, la

LAS CONVERGENCIAS EDUCATIVAS DE MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA. TRANSITANDO OTROS CAMINOS

construcción, la solidaridad, entre otras. Uno de los espacios privilegiados para hacer “uso” de la educación popular, son las asambleas. A la asamblea asisten los que hacen parte del proyecto, ellos participan, deliberan, escuchan y deciden. Se trata de espacios de deliberación, y en algunos casos de decisión (UAIIN, Bachilleratos). Se decide si se recupera una tierra (Bachilleratos), se decide si se origina un programa (UAIIN), se decide sobre el sentido de las investigaciones de los estudiantes (Amawtay Wasy), se decide sobre temas a trabajar (ENFOC). La forma asamblearia permite a las propuestas educativas encontrarse y escuchar a los que “no tiene voz”. Aunque es un espacio de reflexión, discusión y participación, también se convierte en un espacio de encuentro de todos que permite a los integrantes del movimiento sentirse parte de un proceso, ser activos no solo en las acciones y prácticas, sino en las deliberaciones, discursos y decisiones del movimiento. Es un momento de sentirse parte de “un todos”.

Las experiencias educativas son una apuesta política que posibilita el seguir fortaleciendo y configurado a largo tiempo la organización social. Por ello, las propuestas crean estrategias, fomentan el trabajo colectivo, potencian proyectos alternativos que vinculen al sujeto, responden a los intereses e intencionalidades de los movimientos. Se trata de un proyecto central del movimiento social que entiende la educación no solo desde el proyecto formal sino en todos los espacios en los que se recrea el movimiento.

La educación para transitar hacia otros lugares, saberes y poderes

En las cuatro experiencias, existe un procesos sistemático de formación de los sujetos que acceden a la educación de los movimientos, que dicho sea de paso, no es exclusiva para quienes hacen parte de la organización, sino que es abierta a todos los que deseen ingresar a hacer sus estudios, ya sean de educación secundaria como es el caso de los Bachilleratos Populares o de educación superior como en la UAIIN y la Amawtay Wasy. Los procesos de formación pretenden que los sujetos transiten otros caminos, “retornen” a los proyectos colectivos y potencien los procesos que están en marcha. Se trata de un momento de configuración del movimiento social,

que toma la educación como transversal para que el mismo movimiento vaya consolidando procesos contra-hegemónicos a nivel sociocultural, político y social.

Podemos decir que cuando el movimiento, los pobladores y las comunidades asumen la educación de los suyos y de los “ajenos” (aquellos que no hacen parte directa del movimiento, aunque es su intención integrarlos) están en “transición pragmática” Boaventura (2003) en el sentido que han asumido en la práctica y en el discurso la educación dándole un sentido diferente al que tradicionalmente le ha impuesto los estado: la homogenización, la individualización, el mercado entre otras. De tal forma que se está fisurando el paradigma hegemónico según el cual la educación formal ha estado en manos de instituciones con una estrecha relación con el Estado que viabilizan las políticas estatales. Es el caso de la iglesia, o instituciones internacionales (Instituto Lingüístico de Verano, Misión Andina) que durante años asumieron el papel de formadoras en diferentes países. Ahora los procesos educativos están siendo pensados desde abajo, es decir desde los pobladores, las comunidades y los sujetos que hacen parte de un movimiento que piensa, gestiona y realiza procesos educativos.

Se trata entonces de una transición que se está configurando y consolidando por varios países de América Latina. Pero no es solo porque se piense desde abajo sino porque se reconoce el contexto, saber y conocimientos que las personas han construido en su espacio domestico de la vida cotidiana, conocimiento y contexto que hace parte de sí y que han utilizado durante años para interpretar y vivir su mundo. Por ejemplo la UAIIN y la Amawtay Wasy, están “retornando” a sus comunidades y estudian los saberes propios porque consideran fundamental el conocimiento que les ha permitido a los indígenas sobrevivir durante tantos siglos. Plantean que la educación se debe hacer en los contextos propios, no extraer a los sujetos de su lugar de vida, del “espacio domestico”, diría Boaventura (2003, p. 383), sino llevar la propuesta a donde está el conocimiento del sujeto. Aquí también se encuentran con los Bachilleratos Populares y con la ENFOC porque estas propuestas se realizan en los contextos del espacio domestico: en los sectores urbanos y en el campo.

Nos atrevemos a decir que en las cuatro experiencias

LAS CONVERGENCIAS EDUCATIVAS DE MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA. TRANSITANDO OTROS CAMINOS

educativas se recurre al espacio domestico y se recurre a saber y al contexto en donde éste se lleva a cabo. Sin embargo, la intensidad con el que se recurre al saber propio y al contexto es más fuerte en las Universidades Indígenas porque ello les da sentido de comunidad, el saber ancestral y su territorio les da su razón de ser. Pese a ello, los Bachilleratos y la ENFOC también recurren al espacio domestico. Algunas fábricas se ubican en los barrios en donde habitan sus estudiantes y otras en el camino que ellos recorren del trabajo a sus casas; y algunos talleres de la ENFOC se realizan en el campo, en donde los trabajadores rurales hacen sus oficios. El hecho de hacer cartografía social en los barrios donde habitan los estudiantes, como hacen los Bachilleratos Populares, o el hecho de llevar a cabo talleres en diferentes regiones de Brasil en donde viven los trabajadores rurales, es muestra de que el espacio domestico está siendo teniendo en cuenta como elemento relevante para la educación y para el empoderamiento de los sujetos del movimiento.

El hecho de tomar el espacio domestico rompe con la idea de la homogeneidad que ha impuesto la educación tradicional y estatal. El espacio domestico no es el mismo de una experiencia a otra, de una propuesta a otra, e incluso de un sujeto a otro, de forma que se busca reconocer ese saber y ese contexto que ha construido el sujeto histórico, no solo lo que han construido otros. Por eso, consideramos que se trata de una transición paradigmática que fisura, e incluso rompe con la hegemonía de modelos educativos competitivos e individualizantes y se pasa a construir propuestas abiertas y colectivas.

Ahora bien, ¿cuál es la relación del “espacio domestico” con las experiencias educativas? Además de lo que veníamos abordando, se trata de reflexionar sobre las experiencias de vida y de realidad. En la ENFOC se estudian y reflexionan temas de vida de los estudiantes: el problema de la tierra, desarrollo rural, la identidad, la organización, las políticas locales; en los bachilleratos, se estudia la cartografía social, los oficios de los trabajadores, los barrios, la organización, se hacen recorridos para hacer mapas del contexto. En las dos Universidades Interculturales se investiga el saber indígena, la cosmovisión que es un saber contrahegemónico porque se produce conocimiento sobre lo que occidente ha querido acabar: lo ancestral, lo comunitario, el equilibrio de la naturaleza y el ser humano, la

producción para potenciar las comunidades etc. En las propuestas educativas de los movimientos se está pensando profundamente la educación desde y en los “espacios domésticos”, en los territorios donde vive y se encuentra el saber que les ha permitido sobrevivir en medio de la “modernidad capitalista”, que como nos lo comenta Echeverría (1997), ha privilegiado lo urbano, la razón instrumental, el individualismo, el economicismo, por encima de otras formas de estar en el mundo.

Tal vez el neoliberalismo, al ser la más aguda expresión de la supresión de la “cara social” del capitalismo hasta el momento, conllevó al planteamiento y implementación de alternativas que se alejan de los espacios y saberes que privilegio el capital. Precisamente en las experiencias se manifiesta claramente una crítica al modelo individualista que viabiliza la educación tradicional, una crítica a la formación para la producción que se agencia, pero al mismo tiempo se llevan a cabo procesos de producción para la vida y para el movimiento. Ello se evidencia en algunos movimiento sociales estudiados, por ejemplo en las dos Universidades Interculturales, las investigaciones que hacen los estudiantes tienen que ver con el saber para la vida, en algunos casos con los procesos productivos de las comunidades, por ejemplo sobre el thul que es la huerta de los nasa, con lo hornos tradicionales para hacer el pan en las comunidades, como sucede en Ecuador etc. Pero también se ve en los Bachilleratos que le apuestan al apoyo de los trabajadores que gestionan sus fabricas y en la ENFOC son los trabajadores rurales que cultivan la tierra desde propuestas autosostenibles.

Ello se puede enmarcar en lo que Raúl Zibechi (2008) denomina “trabajo educativo”. El trabajo productivo es educativo si es transformador. O sea, si no sólo produce sino que lo hace de un modo que supone construir relaciones humanas y no destruirlas. En este sentido, el tipo de trabajo que encara el movimiento social no debe reproducir las relaciones jerárquicas y los modos tayloristas de división del trabajo, sino apelar a la cooperación y superar los tiempos impuestos por el sistema para dar paso a los tiempos internos, incluso en los espacios productivos (ZIBECHI, 2008).

Este trabajo desde la cotidianidad, desde el contexto es un proceso educativo de doble vía. El movimiento abre espacios

LAS CONVERGENCIAS EDUCATIVAS DE MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA. TRANSITANDO OTROS CAMINOS

para que los pobladores accedan a una educación alternativa que otorga títulos que permiten el crecimiento del sujeto; pero al mismo tiempo, quienes acceden a los procesos educativos contribuyen a la configuración y potenciación de los movimientos al construir conocimiento contextual y alternativo. Es en doble vía, porque las propuestas educativas, que sustentan al movimiento, y los sujetos que hacen que hacen parte de los contextos, se fortalecen y se potencian para sus proyectos personales como colectivos. Unos y otros constituyen el movimiento, unos y otros le apuestan a los procesos colectivos alternativos y al crecimiento de los sujetos.

El trabajo productivo y el asumir el espacio doméstico dentro de las propuestas, demuestra que se están construyendo otros paradigmas, que se está fisurando el paradigma hegemónico y dominante. Por lo que consideramos que las experiencias educativas están transitando paradigmáticamente hacia otros sentidos de lo productivo, al insertar la producción del trabajo a las relaciones colectivas y potencializadoras de otros caminos y horizontes. Hay una fisura también en la forma como se reconoce la productividad desde las propuestas educativas, en tanto lo productivo está relacionado con lo que contribuye a potenciar lo cotidiano, lo colectivo, el movimiento y en general los procesos que se agencian desde la organización.

La educación es un proceso autónomo de los movimientos

Aquí es necesario reiterar que se trata de propuestas educativas que hacen parte de movimientos sociales más amplios, movimientos que configuran procesos alternativos en temas de educación, vivienda, salud, tierra, producción, etc. La educación es central para la lucha que ellos han emprendido, pero no es la única propuesta del movimiento. Sin embargo, el hecho de que la educación sea parte de un proceso amplio, y a la vez que dentro de ese proceso se haya convertido en un proyecto relevante durante los últimos años, muestra la importancia, y en cierta forma, el status privilegiado que los movimientos le otorgan a los proyectos educativos. Ello es una potencialidad para la educación en tanto está cobijada por una organización amplia que la defiende, que opera y tiene incidencia en otros ámbitos, que es conocida fuera del círculo

educativo, que se mueve en varios contextos y tiene relaciones sociales, incluso internacional, etc.

Los movimientos como organizaciones amplias, poseen relaciones y alianzas en varios niveles: local, nacional, regional e internacional. Pero al mismo tiempo, los procesos educativos también se relacionan con otros procesos formando redes y alianzas estratégicas que les permiten sobrevivir, fortalecerse y llevar a cabo luchas conjuntas a nivel nacional e internacional. Se trata sobre todo de las experiencias en educación formal que requieren avales institucionales para poder otorgar títulos de secundaria o títulos profesionales. Por ejemplo la UAIIN no ha sido reconocida por el Estado colombiano pese a los 10 años que lleva funcionando, ello se debe a que no cumple con la lógica de la “acreditación institucional” que se basa en parámetros internacionales. El CRIC continúa luchando para que el Estado colombiano reconozca la Universidad pero sin ellos perder la autonomía que han ganado durante tantas décadas. Las otras experiencias formales: La Amawtay Wasy y los Bachilleratos Populares ya han sido reconocidos en sus respectivos países, pero igual se encuentran en procesos de acreditación que ahora se convierten en una disputa constante entre el deber ser, es decir lo que ellos desean y, el ser, lo que les solicita el estado para institucionalizarlas formalmente. Pese a ello, las organizaciones privilegian el deber ser y han creado mecanismo para responder al estado tratando de no perder su sentido político y pedagógico.

Los proyectos de educación formal están luchando porque el estado avale sus procesos, pero no porque requieran de ellos para seguir viviendo o porque sin él no se pudiera continuar, sino para institucionalizar los procesos que llevan a cabo y poder dar las menciones formales que requieren los estudiantes. De tal forma, que las propuesta educativas de los movimientos, asumen el reconocimiento como una lucha directa y una exigencia ante al Estado que tiene la obligación de dar educación a sus poblaciones. En esta lucha, las experiencias han unido esfuerzos y han configurado redes como la Red de Universidades Indígenas, Afrodescendientes e Interculturales que aglutina a varias universidades étnicas como la Amawtay Wasy y a la UAIIN, con el propósito, entre otros, de plantear un proceso de acreditación diferente al que mide la calidad de las universidades modernas/occidentales.

LAS CONVERGENCIAS EDUCATIVAS DE MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA. TRANSITANDO OTROS CAMINOS

La acreditación se ha convertido en un tema central para las experiencias, porque sin el aval del Estado, ellas no pueden otorgar títulos, por lo que se ven obligadas a acreditarse. Sin embargo, el problema está en que ellas, al ser propuestas contrahegemónicas no responden a los parámetros con los cuales se mide la "calidad" dentro de la modernidad capitalista que crea estándares mundiales de calidad en educación. Las propuestas educativas tienen claro que requieren de la acreditación para funcionar dentro de la legalidad, pero también tienen claro que la autonomía no se negocia. Por ello, se han generado una serie de estrategias para hacer frente a los estándares y al modelo en general de la acreditación. La Amawtay y las universidades interculturales de América Latina, están exigiendo modelos propios con base el convenio 169 de 1989, pero mientras ello sucede diligencian algunas casillas de la acreditación y a la par con ello, realizan movilizaciones indígenas para que se avale la Universidad. La UAIIN no es reconocida y en este momento está exigiendo al Estado su reconocimiento; por su parte los bachilleratos están poniendo una Ley que avale la autonomía de la experiencia.

Lo interesante de esta convergencia: la lucha por la acreditación de las experiencias de educación formal frente al estado, es que está en disputa un modelo de acreditación que hace parte de la lógica del mercado global, frente a propuestas que no caben en la lógica del mercado. Se trata de buscar el reconocimiento dentro de las lógicas del modelo de medición de educación hegemónica, pero luchando por formas de medición y educación contrahegemónica. Por eso, no se trata de avalar el modelo tal cual, sino que se proponen que las experiencias de educación de los movimientos se reconozcan por el derecho que tienen las comunidades y poblaciones a educarse.

De tal forma que esta lucha constante, no sólo por la acreditación sino por el fortalecimiento de las experiencias educativas y sus movimientos, son luchas que se valen del derecho a la autonomía como transversal a los criterios políticos y pedagógicos. "La autonomía no se negocia, se lucha". Consideramos que la autonomía y su consolidación es uno de los mayores aportes de las propuestas y una constante en las experiencias. La autonomía no se negocia, se construye, dicen los bachilleratos populares, la autonomía es la condición y el

derecho de los pueblos de desarrollar su propia organización, dice la UAIIN. Precisamente la autonomía es central y transversal a las acciones y discursos de las experiencias, tanto así que va desde decidir, sobre quiénes van a ser los profesores, hasta plantear formas autónomas de institucionalización de las propuestas. Precisamente, una de las luchas más importantes de algunos Bachilleratos Populares en Argentina fue que el Estado asumiera el salario de los profesores que la organización habían decidido para su proyecto, pero no se negocian las funciones que van a cumplir, ni los criterios de la propuesta, ello es decisión de las organizaciones no del estado. Se exige entonces que el estado asuma lo financiero de la educación, pero de ninguna manera que interfiera en la autonomía de propuesta. También se exigen los recursos para la educación como lo logró la Amawtay y como la lucha la UAIIN en Colombia. La autonomía como posibilidad de decidir sobre los caminos que se emprenden y los proyectos que se realizan, no permite ninguna interferencia de los proyectos que han sido hegemónicos históricamente.

A excepción de algunos bachilleratos populares en donde la lucha ha posibilitado que los profesores reciban salario del Estado, el resto de experiencias sostienen a los profesores por medio de procesos de autogestión que está estrechamente ligada a la autonomía. La autogestión va desde el compromiso militante de los profesores que no reciben salario como en el caso de algunos bachilleratos populares en Argentina, hasta la búsqueda de financiación de la cooperación internacional como es el caso de la UAIIN, pasando por sostenerse con el cobro de matrículas (UAIIN - Amawtay), recursos propios (UAIIN), o de los aportes de los afiliados (ENFOC). Los procesos de autogestión han permitido a las experiencias construir principios políticos, sociales y culturales sin influencias ni límites, porque con la autogestión no debe responder más que a sus poblaciones. A lo popular organizado dicen los bachilleratos, a las comunidades dice la UAIIN, a los pueblos indígenas dice la Amawtay, y a los trabajadores rurales plantea la ENFOC.

La autonomía también se evidencia en que las experiencias realizan los currículos, los materiales, los objetivos, escogen los espacios etc. En todas las propuestas los currículos son contruidos autónomamente de acuerdo a los intereses y necesidades del movimiento y su contexto. Por ejemplo en la

LAS CONVERGENCIAS EDUCATIVAS DE MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA. TRANSITANDO OTROS CAMINOS

UAIIN algunos programas se diseñan anualmente analizando lo que requiere la comunidad y los estudiantes; de manera similar, los materiales que se utilizan en las instituciones, los construyen los sujetos que hacen parte del proceso para poder potenciar lo propio y el conocimiento cotidiano. También existen procesos autónomos que tienen que ver con que los profesores son parte de la organización y varios de ellos lo hacen de manera voluntaria al ser militantes y comprometidos con los procesos organizativos. Ello muestra elementos profundos de autogestión para lograr la autonomía.

La autogestión, se entiende como una potencia en la medida que contribuye a emprender las acciones que desde la experiencia se proponen, pero a la vez es la posibilidad de ser autónomos en la medida que no se debe responder a ninguna institución diferente a la propia organización. De manera que existen diferentes formas de autogestión, que van desde el apoyo de la población, los estudiantes, los maestros etc, para que realicen sus propios materiales de trabajo con el fin de no recurrir a los materiales impuestos y elaborados desde arriba, hasta el hecho de conseguir recursos económicos del exterior, en algunos casos. La autogestión como potencia de la autonomía juega en una vía paralela hacia el fortalecimiento de la propuesta. Por un lado los sujetos que apoyan con su trabajo, sus materiales, sus propuestas, sus ideas etc, van haciendo parte de sí el movimiento y se insertan directamente en él, pero también los apoyos, por ejemplo en la elaboración de materiales, en el trabajo voluntario docente, o realizando un proyecto, fortalece y engrandece el proyecto educativo y el movimiento.

Conclusión

Es interesante que a pesar de las diferencias de las cuatro experiencias educativas estudiadas, de pertenecer a países diferentes (Ecuador, Colombia, Argentina y Brasil) y a contextos diversos (Comunidades indígenas, Barrios populares, sector rural) ellas convergen en varios puntos centrales como lo es el hecho de vincular una propuesta educativa desde la perspectiva popular y comunitaria que ayuda a fortalecer tanto a la organización como a la propuesta de educación; pero a la vez esta apuesta está fuertemente articulada con el hecho de asumir otro tipo de saberes, de espacios y de formas de hacer educación, que demuestran que las experiencias se encuentran en procesos

de transición paradigmática porque figuran propuestas homogéneas y universales.

Se puede ver una relación directa con el contexto, como lo presentamos anteriormente, pero también en entender el contexto como territorio, porque el proyecto educativo no solo se ubica en medio de un espacio, sino que toma del territorio sus concepciones de vida, su cotidianidad, sus reflexiones, para potenciarlas en el proceso educativo, y devuelve al territorio sus elaboraciones, a los sujetos con mayor identidad. En el territorio se realizan encuentros, del territorio se toman materiales para la instituciones, en el territorio están los estudiantes, se estudia el territorio, se establecen relaciones con las poblaciones de allí etc.

Bibliografía

AGUILERA, A y GONZÁLEZ, I. *Universidad Autónoma Indígena Intercultural del CRIC- UAIIN*. Documento de trabajo investigativo, UPN., 2012.

ARIAS, R y TORRES, A. *La escuela nacional de formación (ENFOC) del movimiento sindical de trabajadoras y trabajadores rurales*. Documento de trabajo investigativo UPN., 2012.

AMPUDIA, M. Movimientos sociales, sujetos y territorios de la educación popular en la Argentina de la década del 2000. En: *Trabajadores y educación en la Argentina. De las estrategias sindicales a la acción de los movimientos sociales*. Buenos Aires: Buenos libros, 2011.

BENGOA, J. *La educación para los movimientos sociales*. Propositiones # 15, Santiago de Chile: Sur ediciones, 1987.

BOLAÑOS, G. Ustedes y Nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto indígena en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol XIX. No 48. Mayo- Agosto 2007.

CONAIE. *Proyecto Político de la CONAIE, Declaración Política*. Disponible en: <http://www.conaie.org/sobre-nosotros/que-es-la-conaie>. Acceso abril 2010.

CRIC. Sistema educativo indígena propio. *SEIP. Primer documento de trabajo*. Cauca: CRIC ed., 2012.

DELGADO, R. *Acción colectiva y sujetos sociales*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana Ed., 2009.

LAS CONVERGENCIAS EDUCATIVAS DE MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA. TRANSITANDO OTROS CAMINOS

DELGADO, R. Acción colectiva y educación popular. *Revista Folios*. No 33 UPN, 2011.

ECHEVERRÍA, B. *Ilusiones de modernidad*. México: El Equilibrista Ed., 1997.

ECHEVERRÍA, B. *Vuelta de siglo*. México: Era Ed., 2010

ELISALDE, R y AMPUDIA, M. *Movimientos sociales y educación*. Buenos Aires: Buenos Libros ed., 2009.

GARCÉS, M. Movimientos sociales, educación popular y acción política. *La Piragua # 27*, Panamá, CEAAL, 2008.

GONZÁLEZ, I. La educación como conflicto intercultural en América Latina. El caso de los movimientos indígenas del CRIC (Colombia) y la CONAIE (Ecuador). *Tesis para en Estudios Latinoamericanos*, Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM, México: 2011a.

GONZÁLEZ, I. *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. México: UNAM – CLACSO., 2011.

SANTOS, B. *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*. España: Sequiur Ed., 1999.

SANTOS, B. *Crítica de la razón indolente. Contra el desprecio de la experiencia*. Volumen I. España, Descleé de Brouwer Ed., 2003.

SANTOS, B. *Una epistemología del Sur*. México: UNAM – Siglo XXI., 2009.

SARANGO, L. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”. Ecuador / Chinchaysuyu. En: MATO Daniel (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009.

TORRES, A. Educación y pedagogía en las experiencias organizativas populares. *La Piragua # 1*, Santiago de Chile: CEAAL, 1995.

ZEMELMAN, H. *Conocimiento y sujetos sociales*. México DF: El Colegio de México., 1987.

ZIBECHI, R. Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. *OSAL # 23*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

ZIBECHI R. *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. México: Sisifo ediciones, Bajo Terra ediciones., 2008.