

**Referencia para citar este artículo:** Botero-Gómez, P. (2015). Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1191-1206.

# Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra\*

**PATRICIA BOTERO-GÓMEZ\*\***  
Profesora Universidad de Manizales, Colombia.

*Artículo recibido en enero 22 de 2014; artículo aceptado en marzo 13 de 2014 (Eds.)*

• **Resumen (descriptivo):** *En este texto se confronta una discusión disciplinar pedagógica -epistemológica- con una no disciplinar -ontológica- relacionada con procesos formativos que explicitan diferentes experiencias organizativas en Colombia. En su primera parte se presenta la relación entre las nociones de pedagogía, formación, educación y movimientos sociales; en la segunda, se exponen algunas narrativas colectivas acerca de las prácticas formativas construidas en comunidades y movimientos sociales en contextos de guerra.*

*Las comunidades vinculadas a movimientos sociales, además de traer una lucha política, aportan formas alternativas de formación política y nuevas epistemologías desde la diversidad, y una crítica no sólo cognitiva o ideológica sino, principalmente, existencial, que re-crea los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción de poderes subalternos anclados a los contextos culturales y territorios de vida capaces de cambiar las formas de relación inter-humanas y entre mundos, cruzando fronteras civilizatorias y con la tierra entre nos.*

**Palabras clave:** educación popular, formación política (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

**Palabras clave autora:** Contextos de guerra, resistencias pacifistas y pedagogía de los movimientos.

## Pedagogy of social movements as practices of peace in contexts of war

• **Abstract (descriptive):** *The text confronts a discussion of the pedagogical discipline with a non-epistemological-ontological discipline related to learning processes that highlight different organizational experiences in Colombia. The first part presents the relationships between the notions of pedagogical training, education and social movements; the second presents some collective narratives about training practices constructed in communities and social movements in the context of war.*

*Communities linked to social movements, in addition to being involved in a political struggle, contribute alternative forms of political formation and new epistemologies through diversity and criticism, which is not just cognitive or ideological but mainly existential. This re-creates teaching-learning processes and the construction of subordinate processes, anchored in cultural contexts and*

\* Este artículo de reflexión se escribió en el marco de los Procesos de Investigación y Acción Colectiva -IAC- destierros y resistencias, una mirada inter-cultural e inter-generacional en contextos locales de los departamentos del Valle, Cauca, Caldas y Antioquia (2009-actual), resultado de la primera y segunda fases, junio 2009-diciembre de 2013. Apartes de este texto fueron presentados en el IV Simposio Internacional de Investigación en Educación y Ciencias Sociales, en la apertura de la mesa sobre subjetividades y diversidad (Manizales, 27 y 28 de Septiembre de 2013); en tal sentido, este trabajo contribuye al área Ciencias de la Educación, subárea Educación popular y acción colectiva desde las culturas y los movimientos sociales.

\*\* Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales. Colaboradora en condición de académica-activista en los colectivos Minga del Pensamiento, Creapaz y Campaña hacia Otro PaZífico posible, PCN-Gaidepac; Investigadora del Grupo de Trabajo Juventudes, Infancias, Culturas y Políticas en América Latina. Correo electrónico: jantosib@gmail.com



*life territories and are capable of changing the forms of inter-human relationships and the way of relating between worlds, crossing the boundaries of civilizations and land that lie between us.*

**Key words:** popular education, political education (Unesco Social Sciences Thesaurus).

**Author Key words:** context of war, peace and pedagogy of resistance movements.

## **Pedagogia dos movimentos sociais e educacionais como práticas de paz em contextos de guerra**

• **Resumo (descritivo):** Neste texto é confrontado uma discussão disciplinar pedagógica -epistemológica- com uma discussão não disciplinar – ontológica – relacionada com processos formativos que explicitam diferentes experiências organizativas na Colômbia. Na primeira parte apresenta a relação entre as noções de pedagogia, formação, educação e movimentos sociais. Na segunda exposta algumas narrativas coletivas acerca das práticas formativas construídas em comunidades e movimentos sociais em contextos de guerra.

Comunidades relacionadas com o movimento social, além de trazer uma luta política e de proporcionar formas alternativas de política e novas epistemologias, através da formação da diversidade e crítica não só cognitiva ou ideológica, mas principalmente existencial, recria o processo de ensino-aprendizagem e os poderes subalternos ancorada em contextos culturais e territórios capazes de mudar as formas de relação inter-humana e entre os mundos através das fronteiras civilizatórias e a terra entre nós.

**Palavras-chave:** educação popular, educação política (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

**Palavras-chave da autora:** contexto de guerra, paz, pedagogia dos movimentos de resistência.

**-Introducción. -Pedagogía, formación y educación: una lectura desde las resistencias en contextos de guerra. -Educación popular: una lectura relacionada con los movimientos sociales. -Narrativas colectivas y procesos de formación de CSML como modeladoras de paz desde Colombia. -Pedagogía desde los movimientos campesinos en el Macizo Colombiano en defensa del territorio, el agua y las semillas. ¿Cómo construir poder del pueblo? -Pedagogías desde el pensamiento del Movimiento Afrocolombiano: Saberes y conocimientos como resistencias. -Congreso Educativo de los Pueblos, CEP. Una propuesta de autonomía y resistencias. -Educación en minga y trueque de saberes. -Conclusiones: Movimientos de la pedagogía desde una pedagogía de los movimientos. -Lista de referencias.**

### **Introducción**

Este texto nace de las prácticas narrativas construidas *con* comunidades ancestrales afrodescendientes, indígenas, campesinas y urbanas, con las que hemos venido sistematizando la historia viva que relatan sus luchas locales y cotidianas en la construcción de nuevos sentidos de vida comunal. Destaco en este documento la dimensión formativa de comunidades, organizaciones y movimientos sociales como parte fundamental de sus luchas.

Comparto con las comunidades la comprensión del concepto de *sociedades en movimiento* propuesto por (Zibechi, 2008), el cual se diferencia del concepto eurocéntrico de los movimientos sociales. Comunidades o

sociedades en movimiento desde Latinoamérica (en adelante -CSML-) ordenan el territorio, la economía y la forma de gobernarse a partir de pequeñas acciones que suelen hacer historia de larga duración en el subsuelo de la sociedad popular, como una vida alterna a la propuesta por el Estado y el capital. Sus resistencias no comienzan ni terminan en las marchas, de manera contraria al concepto que sostiene Melucci (2001), al catalogarlos como Nuevos Movimientos sociales -NMS-; son identitariamente ancestrales y han tramitado desde sus resistencias existenciales no solo demandas por su redistribución material de la tierra o por condiciones de justicia y reconocimiento de sus identidades, sino más bien, agencian ontologías políticas relacionales

(Escobar, 2013) desde sus formas de existencia y desde sus acciones políticas cotidianas.

Es importante aclarar que la pedagogía de los movimientos sociales nace de la pedagogía crítica, principalmente de investigadores e investigadoras activistas que visibilizan los procesos formativos y educativos como una de las dimensiones fundamentales en las acciones colectivas para la trans-formación de las realidades concretas de actuación.

Las prácticas cotidianas de resistencia en nuestro continente transitan por otros caminos diferentes de los movimientos sindicales y de los nuevos movimientos sociales. Así por ejemplo, el Movimiento Pedagógico en Colombia surgió en 1982 en el magisterio a través de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), que aglutina a más de 200.000 docentes de Instituciones públicas, con Sindicatos Seccionales en todos los Departamentos del territorio nacional (Tamayo, 2006). Sus intuiciones por construir un poder alternativo no han sido lo suficientemente valoradas; de igual forma, su énfasis en una educación ciudadana desde los valores de las sociedades dominantes concebidos como universales, lo ha ensimismado en una perspectiva pedagógica aún centrada en paradigmas eurocéntricos. Valga rescatar los programas de investigación de maestros y maestras como la Expedición pedagógica y el proyecto Pepa, los cuales han permitido visibilizar experiencias educativas desde los conocimientos populares descolonizando la educación en Colombia.

Aún le queda al sector sindical educativo la tarea de articularse a las propuestas construidas desde las bases que en la gran mayoría de ocasiones emergen por fuera del sistema institucional.

De igual forma, es importante resaltar que la pedagogía de los movimientos comparte significados con el pensamiento marxista y postmarxista; sin embargo, esta nace en el corazón de las mingas, las tongas y los procesos de educación popular que sustentan el pensamiento latinoamericano.

Gramsci (1971/2011), sostiene que la ciencia más ligada a la política es la pedagogía; en esta dirección, la disputa por lo hegemónico

como proyecto educativo-político indica una transformación de la teoría educativa a la traducción de una praxis contra-hegemónica, pues la hegemonía se instaura en los procesos de estructuración de la conciencia, ganando el activo consentimiento de aquellos individuos sobre quienes gobierna. Por su parte, Bourdieu (2000) enfatiza en las pedagogías clandestinas que se inscriben en el cuerpo, más allá del plano de la consciencia deliberativa.

La educación es parte del engranaje de poder como dominio y coerción simbólica. El monopolio simbólico de las ciencias es cómplice del sistema de dominación que ejerce una violencia sutil, sin interpelar fácilmente por alguna resistencia. ¿Cómo se le ha constituido la verdad sobre lo lícito y lo ilícito al vulnerable, al pobre, al subdesarrollado, al resiliente? ¿Qué visiones/divisiones de realidad reproducen dichas categorías de zonificación y estigmatización? ¿Qué valores dominantes circulan en ellas?

Los movimientos sociales tienen el poder de descolonizar las relaciones; de esta manera, si las teorías post-estructuralistas enfatizan sobre la comprensión del poder como dominación, las comunidades ancestrales y populares conciben y accionan poderes subalternos como su autodeterminación como pueblos, y la educación propia se constituye en una de las herramientas centrales para mantener los principios de sus resistencias a las prácticas de colonización militar, epistémica, cultural y ontológica.

De este modo, los principios de la pedagogía de los movimientos se fundamentan en la descolonización de los currículos que imponen una educación que, al pretender transmitir un conocimiento universal, ha negado los conocimientos ancestrales y populares a partir del modelo de civilización/barbarie, experto/ignorante, desarrollado/subdesarrollado.

Algunos de los investigadores contemporáneos que han puesto atención a la dimensión pedagógica de los movimientos sociales, han sido Santos (2010) y Zibechi (2007), quienes han reconocido en estos movimientos su condición de espacios educativos portadores del otro mundo a partir del poder curativo de la comunidad, hacia la

construcción de “desalienaciones colectivas” (Zibechi, 2007, p. 57). De este modo, las comunidades y sociedades en movimiento rehúyen de los tipos de organización taylorista con tareas jerarquizadas; más bien traen las acciones de la vida cotidiana familiar, vecinal, barrial, como formas de “autoorganización territorial” (p. 23), pues el territorio es el espacio que se construye colectivamente.

De este modo, los movimientos sociales se constituyen en sujetos educativos que posibilitan tanto transformar los sistemas tradicionales de la educación como ampliar las posibilidades de articulación de escenarios inter-generacionales a los movimientos, con toda la potencia intergeneracional que aguarda a la comunidad educativa para gestar cambios, desde la autonomía y la desobediencia civil frente a los currículos hegemónicos.

Así, es importante, pues, reconocer la doble dimensión de la expresión *pedagogía de los movimientos* pues, como manifiesta Zibechi, “una cosa es educar para el movimiento, educar en el movimiento que educar en movimiento” (2007, p. 31).

Descolonizar la pedagogía y la política desde la educación popular que hacen las CSML, implica reconocer dos órdenes de discusión expuestos por Law (2011) con su pregunta esclarecedora: “¿Es este un mundo hecho de distintas realidades, o una realidad hecha de distintos mundos?” (p. 3). La existencia de la versión aplanadora y mono-cultural del desarrollo es tan real como las versiones y mundos de las comunidades culturales; no obstante, la primera se ha venido imponiendo sobre las otras.

A diferencia de las ontologías dualistas, las ontologías relacionales configuran “pluriversos”<sup>1</sup> capaces de visitar muchos mundos; y aunque no son vírgenes, puras o ensimismadas en los mundos no modernos, han resistido a ser enteramente colonizadas por la visión universal y mono-cultural de la historia narrada exclusivamente desde los marcos de referencia eurocéntricos.

Consecuentemente, las ontologías y epistemologías plurales desde las CSML tramitan las acciones políticas que figuran prácticas concretas de paz como resistencia, particularmente desde Colombia a partir de una narrativa colectiva construida en proceso de IAC desde los movimientos campesinos del Macizo Colombiano. En tal sentido, retomaré algunos mandatos de los pueblos ancestrales afrodescendientes e indígenas como reivindicación de “*la educación como acto político y no meramente como acto pedagógico*” (Freire, 1992/2002, p. 17).

### **Pedagogía, formación y educación: una lectura desde las resistencias en contextos de guerra**

La distinción de términos tales como “educación, formación, escolarización”, subrayan variaciones en las maneras como se ha configurado el espacio de la educación en los distintos tiempos y contextos. Comunidades y sociedades en movimiento nos permiten problematizar las prácticas de recolonización que operan en el espacio educativo, avanzando en la formulación de nuevas preguntas y horizontes de acción. ¿Qué prácticas de resistencias pedagógicas posibilitan romper con dichas reglas y crear procesos de relacionamiento y formas de vida alternativas a lo que se resiste?

Más acá de la tradición alemana del *Bildung*, que significa “el proceso por el que se adquiere cultura” o “la cultura que posee el individuo” (Gadamer, 1997, p. 38), la dimensión formativa de las culturas desde los movimientos sociales re-crea los escenarios de aprendizajes comunales, dando cabida a las dimensiones políticas de la educación.

De este modo, según la noción construida por el movimiento pedagógico, la pedagogía es una disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas (Zuluaga, 1987-2007). La pedagogía como *dispositivo de poder desde el saber y sus mecanismos de reproducción* (Tamayo, 2006, p. 111).

<sup>1</sup> Esta noción la retomo de De la Cadena, Blaser y Escobar (2010), en Escobar (2013).

La lectura de las resistencias desde una lectura (post)marxista y decolonial, despoja la escuela de su inocencia política y la conecta con la realidad cultural de la que es parte. Así, denuncia que la educación funciona para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, los valores y los lenguajes a favor del desarrollo-subdesarrollo, de la normalidad, de la subnormalidad, de la pobreza, de la vulnerabilidad, como discursos que sostienen los intereses de la cultura hegemónica (Maestros desde la diversidad, 2011-2013 en Botero-Gómez & Palermo, 2013, pp. 256-280).

En contextos de guerra las escuelas, más que un lugar de control y sujeción, se constituyen en escenarios de resistencias; pasan de ser el espacio destinado socialmente a la enseñanza y al aprendizaje, se constituyen en trinchera, albergue y lugar de encuentro de saberes populares y de resistencias inter-generacionales e inter-culturales, frente a los currículos y saberes hegemónicos y a las prácticas sutiles de racismo institucional, agenciadas desde las políticas públicas en educación y desde las prácticas naturalizadas en la escuela que mantienen la premisa del modelo del individuo ilustrado y el sujeto ignorante, la cual considera los conocimientos ancestrales y milenarios como no contemporáneos o atrasados.

La guerra y las distintas formas de violencia contra los maestros y maestras en Colombia no pueden comprenderse como situaciones aisladas; ellas operan con las mismas lógicas o reglas de un contexto a otro en una maraña indisoluble entre el modelo de desarrollo soportado en un sistema normativo, disciplinar y económico, que se centra en la privatización de los bienes públicos y en la paralización, represión, aniquilación y muerte de líderes sociales, sindicalistas, educadores y educadoras (Maestras sindicalizadas Asoinca, 2013)<sup>2</sup>.

2 En la construcción de teoría educativa como memoria histórica, resalto también los trabajos del Centro de Investigación y Educación Popular, Cinep, y su Programa por la Paz, 1973-2013 (Cinep, 2011); desde hace cuatro décadas han posibilitado construir una mirada crítica y alternativa de la realidad colombiana a partir de una producción sistemática sobre la educación que emerge de las luchas populares en medio del crimen. Este Centro puede considerarse como un escenario pedagógico de resistencia en su acción política formadora de gestores sociales; paradójicamente, las reglas de juego en la construcción de teoría

### **Educación popular: una lectura relacionada con los movimientos sociales**

Las teorías de resistencia pedagógicas en Latinoamérica traen continuidades históricas que se debaten entre la desesperación, la utopía y la esperanza, frente a las prácticas de opresión y despojo de las comunidades. En las dictaduras, la teoría desde la educación popular latinoamericana despierta conciencias colectivas.

El saber pedagógico desde la diversidad de conocimiento propuesto por las culturas, retoma los postulados de la educación popular como un lugar fundamental en la configuración de la autonomía de los pueblos. La educación, para Freire (Ilich, 2000), implica en sí misma movilización, el educador tiene que ser esteta -tiene que tener gusto y un conocimiento sensible; además, tiene que ser ético -en la medida que respeta los sueños de las personas en sus contextos al estar metido allí para encontrar el meollo del silencio-, ama y educa para movilizar a la gente desde una alfabetización que muestra las consecuencias de una mirada crítica del mundo desde el hacer, porque solo podemos nombrar el mundo cuando lo transformamos en co-autoría, pues la propia voz no tiene sentido sin la voz del grupo.

Es decir, una praxis cotidiana que en la coautoría de voces juntas nos permite reinventar el mundo como modo de ser de la educación, en contra de la educación bancaria que castra la posibilidad de pensar y de luchar por el sueño que nos espera. Las CSML inventan en sus batallas prácticas formativas diversas y con diferentes intensidades en el tiempo.

La educación popular a partir de un marco teórico decolonial -desde las CSML- sigue las huellas de la resistencia y erige una pedagógica activista, en debate con teorías científicas subordinantes y su incorporación en la vida cotidiana.

Actualmente, la educación popular desde las culturas construye escenarios de formación de universidad popular con talleres dirigidos a fomentar las redes y traducciones

comprometida con los movimientos sociales, implica ser objeto de persecución y muerte como sucedió con el asesinato de sus fundadores.

entre los movimientos sociales y las ciencias sociales. Los movimientos sociales introducen nuevas palabras que fundan mundos; en tal sentido, construyen nuevos conocimientos, denominaciones, conceptos, métodos de acción colectiva, principios que amplían no solo las resistencias; también, los conocimientos que los inspiran. Así por ejemplo, las nociones de acciones directas, emancipación social, globalización alternativa, -como lo plantea el foro social mundial-, traducen léxicos y manifiestos, especialmente de contenido performativo y uso de la experiencias.

En este sentido, Boaventura de Sousa Santos (2010), menciona una epistemología del sur, la cual propone una ecología de saberes y la traducción intercultural no restringidos a la producción científica.

La universidad popular no es para capacitar líderes; sino, más bien, para sistematizar experiencias y construir conocimientos y alianzas no solo entre movimientos sociales entre sí, sino también entre movimientos sociales e intelectuales democráticos y científicos sociales que están dispuestos también a contribuir a una transformación social (Santos, 2006, p. 115).

En este sentido, el trabajo doctoral de Phineiro (2012) indaga por la configuración de una episteme crítica para re-dimensionar el lugar de la construcción del conocimiento en tanto instrumentos de lucha y de transformación social. Desde el período colonialista hasta nuestros días, educar significa colonizar y conformar un campo simbólico e ideológico de dominación a partir de lo educativo y lo pedagógico, situación que ha conllevado a la emergencia de teorías pedagógicas insumisas hacia una Educación Libertaria a partir de pedagogías alternativas que instauran la pregunta por la posición de un sujeto pedagógico latinoamericano.

La dimensión epistémica de las prácticas educativas alternativas en el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil, señala que la categoría Educación del Campo nace como denuncia-propuesta en el marco de un proyecto político y educativo alternativo. De este modo, los movimientos son constructores de conocimientos alternativos en diálogos con las políticas públicas, recuperando la

constitucionalidad, la justiciabilidad del derecho y la re-territorialización de la educación.

De igual forma, Botero-Gómez, Vega y Orozco (2012), en textos sobre las prácticas de socialización política, resaltan la dimensión política que tramitan diferentes experiencias de acción política de jóvenes en Colombia; entre otras, las prácticas pedagógicas que emergen en el movimiento Alvaro Ulcué como parte central en las resistencias de las comunidades Nasa en el Norte del Cauca, el componente estético propuesto por las redes de comunicación alternativas de Manizales y Medellín, los talleres construidos en la escuela trenzando saberes en la ruta joven de mujeres, y la fundamentación epistémica de los procesos de investigación militante propuestos por el colectivo minga del pensamiento, inspirados en los principios del movimiento indígena Nasa/Acin.

Los significados que tramitan las militancias estéticas, ancestrales, ecológicas, feministas, post-identitarias, contra-comunicativas, se constituyen en resistencias formativas y pedagógicas, como lo señalan el movimiento Zapatista desde La Universidad de la Tierra Liderada por Gustavo Esteva y los encuentros de comunicación indígena liderados en Latinoamérica como parte de una educación requerida para democratizar la palabra: *In-formar y contra-in-formar* desde mundos subalternos como quehacer pedagógico (Alai, coordinada por León, 2013). En este mismo sentido, ¡pensamos pues en una educación colectiva desde abajo. Una educación en resistencia, esa es nuestra ciencia! (VI Declaración de la Selva Lacandona, Zapatistas en 2005).

### **Narrativas colectivas y procesos de formación de CSML como modeladoras de paz desde Colombia**

Las narrativas de resistencia hacen parte de una teoría social en movimiento que más allá de pretender comprender desde el punto de vista del investigador o investigadora, plasman obras con y desde el lugar de enunciación de las comunidades, las que tejen sentidos colectivos creando contra-poderes frente a las teorías homogéneas en su modelación de mundo

como civilidad, vulnerabilidad, pobreza y sub-desarrollo (Botero-Gómez, 2013, p. 30).

Es importante aclarar que desde esta perspectiva aportamos a la construcción de epistemologías de la diversidad, las cuales nacen, no de una discusión disciplinar, científica, sino del hacer en la vida cotidiana como legitimidad del pensamiento en la propia existencia, en relación con los territorios y por tanto en la relación entre el mundo humano y el no humano.

El mundo occidental estableció el binarismo entre conocimiento y saber, adjudicándole al primero el estatuto de verdad del mundo. Existe una dimensión epistémica en las luchas de las comunidades que des-academizan la academia<sup>3</sup> al aportar teorías, además de válidas y rigurosas, legítimas como parte de las resistencias de las comunidades ancestrales y populares.

Los libros y el conocimiento teórico son parte de la construcción de realidad, parte de la subordinación; pero también son parte de la de-subordinación de la hegemonía del conocimiento dominante. La performatividad del lenguaje no solo se restringe a la sujeción o control; evidencia, también, saberes-conocimientos como poder subalterno. De esta manera, las revoluciones político-culturales requieren revoluciones epistémicas.

En el contexto nacional, las prácticas de resistencias están relacionadas con el dolor como el principal sentimiento que moviliza la acción pedagógica hacia la figuración de sentidos colectivos desde la feminización de lo político, las resistencias ancestrales y la ruralización de los contextos urbanos que comparten significados entre sí, a partir de relaciones que se entablan de manera inter-generacional e inter-cultural.

Las resistencias de las CSML se constituyen en escenarios modeladores de paz surgidos de procesos formativos contextualizados. Relatos hechos de las huellas ancestrales que traen consigo un tiempo que no se restringe al aquí y al ahora. Historias de utopías construidas de trayectos recorridos como principal referente de actualización de luchas en las nuevas batallas que se imponen en el capitalismo

global. Es usual que el lector o lectora espere en los artículos científicos la fragmentación del relato en categorías, para dar cabida a las interpretaciones del sujeto investigador. Este ejercicio académico es como cuando explicamos un chiste: pierde allí mismo su gracia. En este sentido, el texto se compone de relatos colectivos que conservan las historias desde las voces y resistencias de los pueblos. Además de una regularidad histórica en la línea del tiempo, propuesta por los trabajos arqueológicos del grupo de Historia de la pedagogía, este trabajo hace una lectura que permite ver las regularidades inter-contextuales, es decir, las mismas reglas de despojo, de estigmatización y de creación de prácticas discursivas de estigmatización, se constituyen en prácticas discursivas justificatorias para la aniquilación y asesinato de líderes de CSM en Colombia.

***Pedagogía desde los movimientos campesinos en el Macizo Colombiano en defensa del territorio, el agua y las semillas. ¿Cómo construir poder del pueblo?***

*Hicimos en su momento una reflexión sobre las escuelas tradicionales de la educación popular en Colombia y veíamos que habían sido muy específicas, como por ejemplo, la escuela de la intencionalidad política, la teología de la liberación, los procesos reivindicativos sindicales, pero ¡Definitivamente no nos convenía ninguna en particular! Pero sí pensábamos que era posible y necesario intentar, crecer juntos y construir colectivamente.*

*No a la talleritis, ni ir a votar corriente; sino que todo lo relacionado con la formación apuntara a cada situación concreta y de acuerdo a las condiciones de cada comunidad. Hubo una época en que los niños opinaban y decidían qué hacer con los recursos.*

*Desde eso la gente había entendido la participación en elecciones de alcalde era cualquier lagaña de mico, no se trataba pues de meterse [en el sistema] porque la fuerza de la politiquería*

3 Conversaciones con Mauricio Dorado, en el Tejido de Comunicación el Camino de la Palabra digna. Nasa/Acin.



ha sido tradicionalmente muy tenaz. Pero en asamblea postulamos alcalde y la sorpresa fue que tuvimos alcalde y luego Concejo. Aprendimos que hay que gobernar por decretos y con una metodología para elaborar los presupuestos con participación de las comunidades.

Lula, el presidente brasilero, estaba chiquito (cuando nosotros ya hacíamos eso de los presupuestos participativos) y eso tuvo inmensas dimensiones. Es que ni los leídos habíamos visto un presupuesto, pues mucho menos los no leídos. Todos hicimos escuela allí, muchachas recién salidas del bachillerato que se le medían a semejante hijueperra hueso.

El tránsito legislativo era muy tenaz, unas reglamentaciones que no salían. Apoyábamos algunos que teníamos un poco de formación jurídica, hartos pero empíricos, pues [el] más ignorante es el abogado, salen con un mar de conocimientos pero ni un centímetro de profundidad.

Las reuniones no eran por conferencistas, sino trabajando las preguntas en grupos. Una de las cosas difíciles en la construcción de organizaciones, es que la gente no se siente organización, sino que cree que le va a hacer el favor al otro. Eso de preguntar tonterías a la gente, o cosas que no tienen las condiciones de saberlas, es mejor no preguntarlas.

Más de uno ganó su gastritis ahí, eran reuniones tan grandes que no había la forma de darle comida a la gente, entonces ya empezó el que siempre lleva el *maní pa' comer*, pues a comérselo debajo de la ruana, porque en ese mundicio de gente pues quién se iba a poner a repartir.

Hacíamos actas de concertación con lo que definía la gente porque eso de administrar pobrezas en medio de necesidades, con la mayoría que quería que las cosas fueran para ella, pero en las actas quedaba bien clarito qué se había

invertido y facilitaba que trabajáramos con mucha solidaridad.

Nos íbamos con carraos de gente para los concejos, para que aprobaran el presupuesto como se había acordado; y efectivamente, no es que fueran tan fuertes los dirigentes de los partidos tradicionales, porque cuando empezaban a mirar esos carraos de gente se iban ablandando.

Ese fue un intento que dejó enormes enseñanzas, pero llegó un momento que se hizo insostenible, pues ustedes saben las tristezas que allá nos tocó pasar; incluso el hecho que estemos haciendo la entrevista aquí y que otros compañeros ni siquiera estén, obedece a esta situación, porque sino allá estuviéramos. Eso fue lo que pasó en la masacre de los Uvos.

Ahora diseñamos nuestras políticas y nos toca diseñar las técnicas para aplicarlas, el encuentro de pueblos y semillas y la cumbre del agua, son mucho de eso.

Creamos estos espacios para oírnos, no ir con conclusiones previas, pero tampoco ir a hacernos los bobos como si no supiéramos nada. Hacemos hermanamientos con otros pueblos.

Muchos académicos también nos apoyan y están con nosotros, por ejemplo, Noam Chomsky vino a colocar una placa a su difunta esposa en un lugar del planeta en el cual alguna comunidad conservara políticamente el recurso agua, y el lugar escogido fue Santa Rita, municipio de La Vega, Cauca, corazón del Macizo Colombiano.

Son muchos los encuentros dominicales en torno a un sancocho para reconstruir la historia de las comunidades asentadas en esa parte.

Hacemos mapas, mapitas e inventarios de qué animales, qué vegetales había antes, para la recuperación de semillas que se han extinguido. No podemos quedarnos con una mirada ingenua respecto a la naturaleza, pues



*este es un elemento sumamente neurálgico en la vida social.*

*Dicen que la naturaleza debe ser protegida, y que los únicos que pueden hacer esa protección son las transnacionales; así nos descertifican a nosotros y certifican las multinacionales como lo vimos en el decreto 970.*

*Nosotros creemos que debe ser una apropiación colectiva del agua y las semillas, en todos los órdenes desde lo jurídico, lo histórico, lo simbólico, lo real, lo material, allí deben estar los procesos formativos de las organizaciones y las comunidades, o sea comprometidas haciendo las empanadas, haciendo los bailes; eso no puede quedarse en la escritura pública, tiene que llegar al corazón mismo de la gente, ganar autonomía y soberanía alimentaria.*

(Movimiento campesino en el Macizo Colombiano, Escribanos y escribanas: Maestros y maestras en defensa del Macizo colombiano, 2013, Cincuenta y una voces registradas en el proceso de IAC con activistas del Proceso Popular Campesino del Macizo Colombiano y del Comité de Integración del Macizo Colombiano, Cima).

La celebración, la fiesta, la olla, el estar juntos con alegría, son escenarios de construcción de lo colectivo y de lo común vital. En medio de la minga y del compartir, las CSM van construyendo legitimidades y relaciones que rompen jerarquías.

Los procesos formativos en comunidad reconstruyen tejido colectivo -desde redes cercanas entre familiares, amigas y amigos, paisanos y paisanas, vecinos y vecinas- como *escenarios perdurables de poder y de posibilidad* que se construyen en las acciones formativas del movimiento.

La educación propia configura una pedagogía del lugar y del instante, encargada de tramitar significados de ampliación de la vida democrática desde las narrativas de afirmación, es decir, los referentes concretos creíbles y legítimos dentro de las comunidades en interpretación colectiva de la experiencia.

La educación propia no necesariamente pasa por el mundo letrado, y *más allá de la educación privada implica una educación en autonomía frente a los parámetros externos*. La des-jerarquización de los procesos formativos propuestos por el relato de las luchas en el Macizo Colombiano politizan el campo epistemológico de la pedagogía, a partir de las preguntas que fundamentan la educación popular: *porqué, para qué, desde dónde y con quién conocemos, resaltando la dimensión inter-cultural popular del conocimiento frente al conocimiento subordinante de los currículos universales homogenizantes.*

### **Pedagogías desde el pensamiento del Movimiento Afrocolombiano: Saberes y conocimientos como resistencias**

La distinción fundamental que aporta la filosofía ancestral frente a la filosofía occidental con el concepto de *sentipensamiento* afrocolombiano, cuestiona la oscilación dicotómica de la separación entre razón o sentimiento, objetividad o subjetividad, que fundamentan los postulados del tránsito de la modernidad a la postmodernidad eurocéntricas (Escobar & Botero-Gómez, en prensa).

Las implicaciones en la forma de conocer se evidencian en el trabajo realizado por las comunidades afrodescendientes en Colombia, las que parten de sus resistencias ancestrales y cosmogonías de mundo diferentes a las cosmogonías del desarrollo.

La asamblea se constituye en espacio *formativo* que permite construir herramientas de interpretación y argumentación desde la base, para hacer valer su derecho colectivo de consulta previa libre e informada. De este modo, un mayor del PCN sustenta:

*“Nuestros procesos formativos se centran no tanto en las necesidades sino en los derechos de la gente, ya no se trata de teoría sino de proyectos reales, salimos de la universidad elaborando un plan para un proyecto de investigación, con una hipótesis y una conclusión, pero eso no se aplica a lo concreto. La resistencia como proceso educativo por ejemplo en “el trabajo con los mineros, lejos de la*

*agitación estudiantil y de la controversia; es un problema práctico al cual debemos buscar una salida; no estamos tratando con gente centrada en el mundo de las palabras sino en la acción, en donde hay situaciones concretas para resolver y mucho trabajo para hacer”* (Rosero, 2012).

En el mismo sentido, los diálogos colectivos en uno de los pre-encuentros para el Congreso Nacional Autónomo del Pueblo Negro en Colombia (2013), Otras economías posibles, por Otros mundos posibles (Proceso de Comunidades Negras, 2013), las comunidades tematizan una pedagogía de la pertinencia para la incidencia histórica desde los propios referentes epistémicos ancestrales como alternativas para otros mundos posibles:

*“Nuestra educación se funda en la solidaridad como nos lo han enseñado nuestras matronas, en contraposición a una educación creada para la maquinaria industrial. Recuperar las prácticas tradicionales ancestrales dentro de la comunidad es una forma de supervivencia de nuestra comunidad en el presente y en el futuro (Proceso de Comunidades Negras, 2013, p. 12). **Etno-educar en la solidaridad de nuestros ancestros.** ¿Cómo medimos el impacto que tiene el conflicto armado y los proyectos de desarrollo en nuestros territorios y en la vida del planeta? ¿Cuáles son los significados de pobreza para nuestras comunidades desde la pérdida de nuestras prácticas ancestrales? ¿Cuáles son los indicadores que miden el sistema de empobrecimiento de las comunidades?*

Cada una de estas preguntas obliga a repensar los marcos de referencia académicos para hacer investigación, de tal forma que los principios del PCN se constituyen en referentes epistémicos que exigen la vinculación entre conocimiento ancestral y territorio como un lugar que descoloca la separación entre ciencias naturales y ciencias de la cultura.

La universidad popular y el Mane Afro descubre los procesos relacionales entre formación de mundos alternativos desde los conocimientos ancestrales, en contraposición a los saberes para

el control, la competitividad y la aniquilación de la vida. En tal sentido, sus cuestionamientos a los paradigmas disciplinares del desarrollo y la economía señalan relaciones que la pedagogía-educación occidental descuidó, permitiendo inferir las siguientes preguntas en sus debates: ¿Cómo la educación y la pedagogía hacen parte del engranaje de la guerra? ¿Cómo las pedagogías de los movimientos interpelan el discurso disciplinar? ¿Cómo sus prácticas y conocimientos re-crean el saber pedagógico?

La pedagogía desde los movimientos sociales implica des-pedagogizar la institucionalización de los conocimientos oficiales, entre estos, a la pedagogía misma, en su ficción de estar destinada a la pedagogización de la sociedad como medio para reducir la desigualdad -entendida como retraso-.

La pedagogización de la sociedad significaría literalmente, desde su raíz etimológica, “la infantilización general de los individuos que la componen” (Rencière, 2003, p. 73).

La invitación a la des-pedagogización del saber implica romper con

(...) la ficción social de la instrucción de los ignorantes por los sabios, de los hombres hundidos en las preocupaciones materiales egoístas por los hombres altruistas, de los individuos encerrados en su particularismo por el orden universal de la razón y de los poderes públicos [...] la *instrucción pública* es el brazo secular del progreso, y medio de igualar la desigualdad, es decir, de desigualar indefinidamente la igualdad (Rencière, 2003, p. 71).

La complicidad de la disciplina consiste en hacernos parte del engranaje en la reproducción del statu quo a partir del enfoque normalizador, adaptativo e individualizante. De este modo, las prácticas de racismo institucionalizado se reproducen en la negación -aminoración- de la historia y de los conocimientos que llegan al sistema educativo urbano, tratados como sujetos que deben adaptarse/incluirse al sistema, sin reconocer que las comunidades ancestrales y urbano-populares no están interesadas tanto en incluirse, sino más bien en ampliar el sistema.

El discurso de civilización eurocéntrica es

tan vigente hoy como en la época de la colonia, y se mantiene en los currículos universales. Habría que indagar por los procesos cognitivos del desarrollo, las escalas de conocimiento y los indicadores que reproducen de manera sutil currículos hegemónicos de jerarquización de la realidad en superior e inferior, competente e incompetente, apto o no apto. Verbo y gracia, asumir los logros y competencias ciudadanas como elementos universales a partir de una noción implícita de ciudadanía sustentada en derechos individuales; entender la democracia en su sentido representativo o participativo que no borra los principios que se privilegian de democracias comunitarias, decisiones en asambleas, derechos colectivos como único lugar posible de legitimación de derechos humanos y no humanos.

### **Congreso Educativo de los Pueblos CEP. Una propuesta de autonomía y resistencias**

*“Más que reunir un grupo de especialistas de la educación para que formulen una propuesta de unos pocos para todas y todos [las SCML son] espacios de reconocimiento, formación, socialización y construcción entre todos los sectores para mandar desde la educación (estudiantes, profesores y profesoras, educadores comunitarios, trabajadores y trabajadoras, campesinas, indígenas, afros, el pueblo en general) (Congreso Educativo de los Pueblos, 2013).*

*La construcción de un “País para la Vida Digna” requiere re-pensar la educación. El CEP no busca la inclusión de una “educación nueva” en un país atado al [desarrollo del capital público o privado] (...) nuestra lucha hoy es por la transformación desde una sociedad soberana, que respete a la madre tierra y fortalezca la construcción de sujetos críticos. (Congreso Educativo de los Pueblos, 2013, p. 1).*

Las condiciones de desesperanza coexisten entre las luchas tramitadas en las ontologías que se fundamentan en un futuro trazado por

las propias huellas y trayectorias de acción, haciendo de la esperanza historias concretas de autonomía. A partir de procesos de discusión y sistematización escucharemos, aprenderemos y compartiremos de los saberes que han sido construidos en los diferentes territorios, y reconoceremos cuáles han sido nuestras debilidades como organización social y popular para formarnos frente a estas y hacernos más fuertes (Congreso Educativo de los Pueblos, 2013, p. 3).

Las resistencias pedagógicas desde los encuentros, congresos autónomos por la recuperación de las semillas<sup>4</sup>, por develar y desobedecer las normas injustas desde las experiencias vividas por las comunidades, de un contexto a otro, de una generación a otra, de un barrio a otro, explicitan una educación producida en conversación, comprensión y acción, incluyendo los territorios de vida como partes de la vida y la subjetividad colectiva. De este modo, comunidades indígenas, campesinas, afrodescendientes, interpelan por el cuidado de la Madre Tierra y por la defensa de los derechos a la vida, vinculando diferentes luchas inter-generacionales e inter-culturales.

### **Educación en minga y trueque de saberes**

En cada tulpá nos reunimos como una pedagogía que transita por la investigación, la celebración y la movilización de las estructuras sociales (Dorado, 2011).

*Caminar la palabra<sup>5</sup>, hacer parte de, implicarse* en la re-conexión de vínculos entre la pachamama y la vida de los pueblos, implica redimensionar los principios pedagógicos desde los referentes construidos ancestralmente, tales como una pedagogía de la relacionalidad, la reciprocidad, la identidad y la complementariedad.

4 Ver por ejemplo: El mandato de los pueblos Nasa/Acin (2008) y el Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas (2012).

5 *Mandar Obedeciendo* y *Caminar la palabra* son principios fundamentales que rigen el pensamiento político indígena en la región; específicamente, las comunidades Nasa sustentan que las palabras se fundan por lo que se hace más que por lo que se dice; sus ancestros y mayores se denominan autoridades, porque tienen la capacidad de interpretar y actuar desde las resistencias y mandatos de los pueblos.

De este modo, paralelamente a la educación que fomenta la modernidad y la postmodernidad individual, emergen otros mundos que se sustentan en éticas colectivas en las cuales todo bien recibido ha de ser devuelto en la misma medida; esto se opone radical y funcionalmente a la acumulación individual; la vida en relación con los espacios espirituales, político-organizativos y económicos, dentro y fuera de las prácticas culturales Nasa, exige generar conciencia individual y colectiva.

Autonomía significa vindicar la identidad del pensamiento propio en auto-regulación para pensar, sentir y actuar en relaciones profundamente vinculares entre la *pachamama*.<sup>6</sup> Consecuentemente, la educación en minga propuesta por el Congreso Educativo de los Pueblos se construye a partir de preguntas que parten del activismo popular como lugar de construcción de mundos. *¿Qué puedo llevar? ¿Cómo aporto a la construcción colectiva? ¿Qué acciones desde nuestros conocimientos potencian la resistencia por otro mundo desde otros mundos?* En este sentido, las comunidades colectivizan experiencias y sentimientos de solidaridad, reciprocidad, y vínculo comunal.

### Conclusiones: Movimientos de la pedagogía desde una pedagogía de los movimientos

La educación política es políglota; desde ahí puedo afirmar que los diálogos inter-culturales e inter-generacionales en la educación no se limitan a formar para el reconocimiento y tolerancia entre culturas. Más bien, debaten con las diferentes formas en que se ha subordinado la diversidad dentro de la matriz y estructuras establecidas. En este sentido, crean autonomías concretas en desobediencia civil frente a las diferentes normas culturales o legales que fomentan la injusticia.

La pedagogía de la esperanza, leída desde las CSML, nos permite re-imaginar el mundo a partir de saberes-conocimientos y de las

formas del quehacer educativo como apoyo a las resistencias; en este sentido, ¿qué pasaría si las lleváramos a la educación en la ciudad, a la universidad, a las escuelas, y si ampliáramos los significados de autonomía y autodeterminación que ellas proponen desde nuestros lugares concretos y micro-poderes mundo vitales? Des-institucionalizaríamos la educación del capital y de la competitividad del desarrollo; propondríamos contra-reglas de juego frente al sistema apostando por una educación situada en reparación de las deudas históricas frente a la impunidad.

Aportaríamos a la formación desde escuelas subalternas, donde el pensamiento ancestral de los pueblos interroga las clasificaciones como tradicionalistas, conservadoras y progresistas, pues sus principios del pasado se constituyen en apuestas de construcción de nuevos relatos para interpretar y enfrentar los problemas del presente.

Más allá de una pedagogía pensada desde los intelectuales orgánicos que pretende ampliar la conciencia de clases y la desideologización de las comunidades, la pedagogía desde las CSML se ha caracterizado por traer el pensamiento de los pueblos; verbo y gracia, (Freire, 1995/1997), el Gramsci popular, escuchaba al portero, a la mujer, al campesino, al joven de la Fabela, como fundamentos de las premisas epistemológicas de la educación popular en la que *nadie enseña a nadie, todos aprendemos de todos*.

La educación popular es un proceso colectivo que moviliza subjetividades como gestoras y protagonistas de transformaciones sociales; no se limita a “construir un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase” (Peresson, Mariño & Cendales, 1986, en Torres, 2007, p. 13); más bien, toma como vehículo las luchas ancestrales para construir modelos de mundos alternativos al sistema dominante.

Las luchas cotidianas de las CSM construyen referentes de emancipación desde resistencias pedagógicas y formativas; de allí que las experiencias relatadas en el presente texto señalan *movimientos de la pedagogía hacia una pedagogía desde los movimientos* como escenarios de ampliación de horizontes del quehacer disciplinar, mientras exigen

6 Desde los referentes ancestrales, hacer ciencia es tejer, es elaborar, es hacer pensamiento con sensibilidad. De este modo, el acto de pensar es hacer memoria con el corazón. Üus Ya'txya “levantar el corazón con el pensamiento” desde el fogón, la tulpa llamado y el Txive üus “corazón de la tierra” (Pensamiento Nasa en: Yule & Vitonás, 2010, p. 158).

procesos de reparación de la impunidad en el barrio, en la casa, en la vereda, en el campo.

De esta manera, sus procesos socializadores rompen con el reduccionismo de la educación y la pedagogía como dispositivos de control, obediencia y disciplinamiento; estas pluralizan poderes en radical desobediencia y afirmación de conocimientos indígenas, afrodescendientes, femeninos, generacionales y estéticos.

Si la educación eurocéntrica ha sido la cárcel de control y sujeción, la pedagogía desde las CSM es escenario de poder colectivo; de este modo, transita desde las esperanzas que tejen día a día las comunidades generacionalmente, poniendo en duda el sistema de desarrollo dominante.

La autonomía de los pueblos implica acciones político-culturales como acciones educativas y pedagógicas que nacen en espacios no institucionalizados y desde los saberes-poderes subalternos, los cuales dan un vuelco desde una pedagogía del deber ser a una pedagogía del quehacer y de la auto-determinación de los pueblos.

*Hacer-nos* en las resistencias colectivas implica compartir luchas, sentidos y significados que vindican relatos de conocimientos perdidos en la historia. En este sentido, la pedagogía propuesta de las luchas de CSM extiende las comprensiones sobre los acontecimientos políticos que nos afectan, para ampliar el quehacer educativo como poder *crea-activo*.

La pedagogía que emerge de las prácticas de CSM viabiliza redes y rutas de formación por la soberanía de los pueblos -principalmente-, construidas desde la desjerarquización de las relaciones de saber-poder como *trans-formación* de los mundos concretos de actuación. Sus luchas alternas frente al capitalismo global, el machismo, el autoritarismo, la subordinación de las culturas y la naturaleza, tramitan transiciones civilizatorias, culturales y epistémicas en defensa de la autonomía alimentaria, política y cultural, como luchas articuladas a sus territorios de vida. De allí que estimular el discurso de la superación de la pobreza desde el modelo educativo de ciudad, implanta nuevamente el marco de la competitividad global, del empleo reducido a la economía en efectivo y de la industria tecnificada, en desconocimiento de las

prácticas políticas formativas en mingas, tongas y prácticas comunitarias alternativas que no se reducen a la educación de la competitividad y de la ciudadanía individual.

Los referentes construidos por los mandatos, y los manifiestos elaborados por subjetividades colectivas que no fueron enteramente colonizadas, permiten desnudar lo más previsible del modelo de desarrollo dominante a partir de las revueltas de ciudadanos y ciudadanas populares en las calles y plazas.

De este modo, las prácticas pedagógicas de CSM transgreden los cánones propuestos principalmente por las ciencias dominantes, desde las afectaciones que se construyen al estar y hacer juntos, como otras formas de relación instauradas por la racionalidad canibalística<sup>7</sup>. Los pueblos re-vinculan memorias vivas siempre y cuando decidamos bajarnos de las escaleras para poder estar hombro a hombro y a los costados, cercanos a las luchas por otros mundos desde los movimientos<sup>8</sup>.

En el momento en que podamos deselitizar y desjerarquizar la academia siguiendo la humildad y la sencillez de las CSM, garantizaremos horizontalizar la pirámide del poder a partir de la construcción de relaciones que no se negocian, comenzando por la dignidad de los pueblos. Mientras tanto, los aprendizajes colectivos acontecen en la cotidianidad de los procesos político-formativos; se palpan en los relatos caminados por comunidades ancestrales y urbano-populares en relaciones cara a cara, al re-memorar el ser, el estar y el hacer desde nuestras historias como una pedagogía viva en disidencia.

La pedagogía de los movimientos construye herramientas y dispositivos de acción pedagógica, indisciplinando las disciplinas (Haber, 2011) en conexión con las luchas de la educación popular desde las culturas (Proceso de Comunidades Negras, 2013), y así es capaz de desjerarquizar las relaciones de poder

7 *Homo sapiens- arrogans* u *Homo sapiens-aggressans* [al reencuentro con los orígenes de la animalidad] del *Homo sapiens-amans* y *homo sapiens-ludens* (Maturana, 1993/2003, p. 10). Del origen de las especies pensadas como darwinismo salvaje a las profundas relaciones de reciprocidad y comunalidad entre seres humanos y no humanos como posibilidad de existencia.

8 William López, conversaciones internas en el Colectivo Minga del pensamiento.

subordinante en el conocimiento, orientada hacia la configuración de relaciones de poder colectivo plural con la dignidad de los pueblos y con la tierra como parte de la vida comunal.

Bourdieu (1999), señala que las ciencias ordenan el mundo desde lejos, aquietándolo “desde un punto en perspectiva, en un límite riguroso e inmóvil” (p. 38). Por su parte, para los pueblos las únicas teorías válidas y legítimas se construyen en movimiento y en profunda cercanía de la construcción de experiencias que van desde la articulación de tecnologías ancestrales como propuestas alternativas a la crisis de los ecosistemas y al modelo de desarrollo, hasta la formulación de currículos inspirados en el Buen Vivir que se ocupa de formar relacionales de poder cotidiano y de autonomías colectivas; de este modo, la dominación es un saber *sobre*; en contraposición, el saber de los movimientos es un saber *con*, que no está atrapado en los libros; de este modo, resuenan en estas pedagogías alternativas las palabras que hoy gritan en el silencio de William López del Colectivo Minga del Pensamiento: ¡es más importante la memoria que llevamos en nuestros cuerpos y que accionamos en nuestros proyectos, pues la otra es la memoria de los sueños del capital y de las elites tecnocráticas; por eso, necesitamos que nuestros sueños y acciones ¡entren también a la universidad!

### Lista de referencias

- Botero-Gómez, P. (2013). Teoría social en movimiento: aportes desde los procesos de investigación y acción colectiva -IAC- y algunas experiencias de investigación militante. En P. Botero-Gómez & A. Palermo (2013). *La utopía no está adelante: Generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes*, (pp. 30-60). Buenos Aires: Clacso, Asociación Argentina de Sociología, Cinde, Universidad de Manizales.
- Botero-Gomez, P. & Palermo, A. (2013). *La utopía no está adelante: Generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes*. Buenos Aires: Clacso, Asociación Argentina de Sociología, Cinde, Universidad de Manizales. Recuperado el 15 de Junio de 2014, de: [http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro\\_detalle.php?orden=nro\\_orden&id\\_libro=821&pageNum\\_rs\\_libros=0&totalRows\\_rs\\_libros=789&orden=nro\\_orden](http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?orden=nro_orden&id_libro=821&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=789&orden=nro_orden)
- Botero-Gómez, P., Vega, M. & Orozco, M. (2012). Relaciones intergeneracionales: implicaciones en procesos de formación política en jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 897-911. recuperado el 15 de Junio de 2014, de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/739/384>  
[http://www.youtube.com/watch?v=qCZ\\_eoT19mo](http://www.youtube.com/watch?v=qCZ_eoT19mo)
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Cinep (2011). *Programa por la Paz. Proyecto Movimientos Sociales*. Recuperado el 15 de enero de 2014, de: [http://www.cinep.org.co/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=55&Itemid=122&lang=es](http://www.cinep.org.co/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=55&Itemid=122&lang=es)
- Congreso Educativo de los Pueblos (2013). *¿Cómo vamos a construir el congreso educativo de los pueblos?* Cali: Universidad del Valle. Recuperado el 3 de febrero de 2014, de: <http://congresoeducativop.wordpress.com/>
- Congreso Nacional Autónomo del Pueblo Negro en Colombia (2013). *Conmemorando la ley 70 de 1993*. Quibdó: Congreso Nacional Autónomo del Pueblo Negro en Colombia.
- Daiute, C. & Botero-Gómez, P. (en prensa). “Narrating Change in and against Time in Colombia” En D. Rellstab & C. Schlote (eds.) *Representations of War, Migration and Refugeehood: Interdisciplinary Perspectives*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Dorado, M. (2011). *Los Hormigueros. Tejido de Comunicación para la verdad y la vida. Escuela “El Camino de la palabra digna”. Prácticas comunitarias para optar al título de comunicador/a de la palabra*

- digna y para construir otro mundo posible y necesario. Popayán: Nasa, Acin.
- Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas (2012). *Memorias. Macizo Colombiano, La Vega Cauca, 8-12 de Noviembre*. La Vega: Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas. Recuperado el 15 de enero de 2014, de:  
<http://www.google.com/search?q=primer+encuentro+de+pueblos+y+semillas+Macizo+Colombiano&client=safari&rls=en&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=P3RRUtmOCom09gSm0YCgBQ&ved=0CEIQsAQ&biw=1440&bih=706&dpr=1>
- Escobar, A. (2013). *Territorios de Diferencia: La Ontología Política de los 'Derechos al Territorio'*. París: Sogip. Cali: Proceso de Comunidades Negras de Colombia.
- Escobar, A. & Botero-Gómez, P. (en prensa). Sentipensar con los territorios y los pueblos en movimiento: la clave para la defensa de la vida. En J. Martín-Barbero & O. Rincón. *Manifiestos. Una palabra que es acción*. Bogotá, D. C.: Fundación Friedrich Ebert.
- Freire, P. (1992/2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1995/1997). *La educación en la ciudad*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Gadamer, G. (1997). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Gramsci, A. (1971/2011). *La alternativa pedagógica*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, Proa.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. *Revista de Antropología*, 23, pp. 9-49.
- Ilich, L. (2000). *Paulo Freire constructor de sueños*. Veracruz: Itesco. Recuperado el 14 de Junio de 2014, de:
- Law, J. (2011). *What's Wrong with a One-World*. Middletown: Wesleyan University.
- León, O. (2013). *Democratizar la palabra. Movimientos convergentes en comunicación*. Quito: América Latina en Movimiento, Alai.
- Maturana, H. (1993/2003). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: Comunicaciones Nerestee.
- Melucci, A. (2001). *Los movimientos etnonacionalistas en las sociedades complejas*. Madrid: Trotta.
- Nasa/Acin (2008). *Mandato de todos los pueblos en la minga social y comunitaria*. Bogotá, D. C.: Cric. Recuperado el 16 de Junio de 2014, de:  
<http://www.nasaacin.org/propuesta-politica-de-los-pueblos>
- Phineiro, L. (2012). *Del quehacer político hacia una nueva episteme: aportes de los movimientos sociales a la construcción del conocimiento*. México, D. F.: Universidad Autónoma de México.
- Proceso de Comunidades Negras (2013). *Encuentro Economías Alternativas*. Julio 17-20. Documento Colectivo, 20 años después de la Ley 70 de 1993. Buga, Colombia.
- Rencièr, J. (2003). *El Maestro ignorante. Cinco Lecciones para la emancipación Intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rosero, C. (2012). *El despertar de las comunidades afrocolombianas. Relatos de cinco líderes*. Houston: La Casa Latin American/Latino/a Cultural Activities and Studies Arena. San Juan de Puerto Rico: Centro de Investigaciones Sociales, CIS.
- Santos, B. de S. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.
- Santos, B. de S. (2010). *La refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Quito: Abya Yala.
- Tamayo, A. (2006). Movimiento Pedagógico en Colombia. *Revista Histedbr On-line.*, (24), pp. 102-113. Recuperado el 15 de febrero de 2014, de:  
[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09\\_24.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf)
- Torres, A. (2007). *La educación popular, trayectoria y actualidad*. Bogotá, D. C.: El Búho.
- Yule, M. & Vitonás, C. (2010). *Pees Kupx Fxi'zenxi "La metamorfosis de la vida". Pensar, mirar y vivir desde el corazón de*

*la tierra*. Toribío: Cabildo Etnoeducativo proyecto Nasa y la Zona del Norte del Cauca.

Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Lima: Universidad Nacional de San Marcos, Programa Democracia y Transformación Global.

Zibechi, R. (2008). *Territorios en Resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Buenos Aires: La Vaca Editora.

Zuluaga, O. L. (1987/2007). *Pedagogía e Historia*. Bogotá, D. C.: Foro.