



Nómadas
ISSN: 0121-7550
Universidad Central

Zibechi, Raúl; Mora, Aura Isabel
Universidades antihegemónicas*
Nómadas, vol. 56, 2022, Enero-Diciembre, pp. 229-248
Universidad Central

DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a12>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105175156013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Universidades antihegemónicas*

Universidades anti-hegemônicas

Anti-Hegemonic Universities

Raúl Zibechi** y Aura Isabel Mora***

DOI: 10.30578/nomadas.n56a12

El artículo de investigación analiza las experiencias de universidades antihegemónicas que se levantan con motivo de la crisis civilizatoria, el capitalismo y su refinado modelo económico neoliberal y la catástrofe ambiental. Las propuestas de dichas universidades se caracterizan por encarnarse en el territorio e interrelacionarse con los movimientos y las luchas emancipatorias, los ecologismos, los feminismos y la antiglobalización, entre otros. Se trata de propuestas de “universidad pueblo” y “universidad comunidad” (en contraste con la “universidad empresa”), cuyo lugar de enunciación epistémica son los espacios del saber, del retroaprender y del coaprender desde la pluriversidad.

Palabras clave: formación, educación, antihegemónico, resistencia, propuestas alternativas, universidad comunidad.

O artigo de pesquisa analisa as experiências de universidades anti-hegemônicas que se levantam com motivo da crise civilizatória, o capitalismo e seu refinado modelo neoliberal, e a catástrofe ambiental. As propostas destas universidades se caracterizam por se encarnar no território e se inter-relacionar com os movimentos e as lutas emancipatórias, os ecologismos, os feminismos e a anti-globalização, entre outros. Trata-se de propostas de “universidade povo” e “universidade comunidade” (em contraste com a “universidade empresa”), que têm como lugar de enunciação epistêmica os espaços do saber, do retro-aprender e do co-aprender desde a pluriversidade.

Palavras-chave: formação, educação, anti-hegemônico, resistência, propostas alternativas, universidade comunidade.

The research article analyzes the experiences of anti-hegemonic universities that arise due to the crisis of civilization, capitalism and its refined neoliberal economic model, and environmental catastrophe. The proposals of these universities are characterized by being embodied in the territory and interrelating with emancipatory movements and struggles, environmentalism, feminism and anti-globalization, among others. These are proposals for “university people” and “university community” (in contrast to the “university company”), whose place of epistemic enunciation are the spaces of knowledge, retro-learning and co-learning from pluriversity.

Keywords: training, education, anti-hegemonic, resistance, alternative proposals, community university.

*Este trabajo corresponde al proyecto de investigación “Pluriverso: otras formas de reaprender, resignificar y resistir”, apoyado por la Universidad de la Tierra la Memoria Orlando Fals Borda (Colombia).

** Investigador y escritor. Periodista en el medio alternativo *desInformémonos*. Doctor honoris causa de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), en Bolivia, como reconocimiento a su trabajo con los derechos del pueblo y con la aspiración legítima de su liberación. Correo: raulzibechi@gmail.com

*** Profesora en las maestrías en Educación y en Comunicación-Educación en la Cultura de la Universidad Minuto de Dios; miembro fundador de la Universidad de la Tierra y la Memoria Orlando Fals Borda; catedrática de la Maestría en Educación Popular de la Universidad del Cauca. Doctora en Comunicación de la Universidad de La Plata (Argentina); magíster en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos de la Universidad Central (Colombia). Correo: auraisabelm1@gmail.com

original recibido: 08/02/2022
aceptado: 08/08/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 229~248

En el marco de la crisis de la educación actual, es evidente el fracaso del sistema educativo reproductor de prácticas coloniales, patriarcales y discriminatorias, en especial dentro de las universidades; por ello, se han originado propuestas antihegemónicas con respecto a la situación de los centros de educación superior, convertidos (a partir del modelo neoliberal iniciado desde la década de 1970) en centros de adoctrinamiento para seguir con el *statu quo*, y la educación se ha ido transformando en mercancía. En consecuencia, este artículo busca visibilizar las propuestas antihegemónicas que son producto de un saber y un conocimiento arraigados en los territorios, donde los movimientos resisten y pretenden producir una educación basada en la autonomía, la libertad, el sentido comunitario, las solidaridades y la justicia epistémica.

Desde antes de que el neoliberalismo apareciera de manera formal como propuesta de organización económica para la gobernanza, ya existían propuestas educativas distintas, que después se han ido consolidando y han dado origen a nuevas experiencias. Estos espacios, nuevos y antiguos, han sido y son escenarios de dislocación, resistencia¹ y reexistencia² a la educación tradicional, caracterizada, en su última etapa, por ver en la educación un negocio en el cual los estudiantes son clientes y, precisamente, el lenguaje empresarial (como “eficiencia”, “excelencia”, “productividad”) es el que impera en la universidad y la educación.

La investigación que sustenta este artículo se basó en un trabajo de campo, resultado de los múltiples recorridos que los investigadores han hecho en América Latina durante los últimos diez años, así como en el encuentro con las comunidades protagonistas de estas

iniciativas. Es de sumo interés para los investigadores visibilizar las propuestas antihegemónicas frente a la pregunta de investigación: ¿cuáles y cómo se desarrollan las propuestas de formación antihegemónicas en América Latina?

Dar respuesta a esta inquietud requirió que los investigadores se situaran en una investigación antihegemónica; es decir, en este desarrollo se le da mayor valor a la investigación como una experiencia de sistematización de los conocimientos que se producen en el territorio de manera viva. La pregunta de investigación se plantea sobre el contexto, a partir del conocimiento de los colectivos y las organizaciones sociales en las que tuvimos la oportunidad de sumergirnos y aprender de su producción de conocimiento. Si lo nombramos desde una visión tradicional de la investigación, nos acercamos a un análisis empírico como procedimiento de conceptualización, consistente en una formulación sistematizada y de procedimiento flexible para su necesaria adaptación a cada contexto de investigación.

Como parte de principios ético-políticos, nos instalamos en una investigación militante que nos llevó a asumir la crítica y la complejidad de la realidad como punto de partida para la acción, esto es, entendernos como parte de las comunidades y por tanto de la transformación.

La crítica a la escuela escolarizada de Iván Illich

Uno de los intelectuales que iniciaron esta discusión durante los años setenta fue Iván Illich, pensador crítico del sistema educativo y de la implementación de la

educación escolar. En su trabajo sobre la sociedad decolonizada³, resultado de sus discusiones con Everett Reimer, plantea que al “hacer obligatoria la escuela para todos sin excepción, el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela; la educación universal por medio de la escolarización no es factible” (Illich, 1985, p. 7). La hipótesis de Illich es que la sociedad puede desescolarizarse, es decir, crear espacios de aprendizaje fuera del sistema educativo.

Illich plantea que el sistema educativo adiestra al estudiante, al confundir la enseñanza con el saber: “su imaginación se escolariza para que acepte servicio en vez de valor” (Illich, 1985, p. 9), por lo que se piensa, equivocadamente, que si los niños y las niñas ascienden en la promoción de cada curso, se está educando, pero en realidad lo que sucede es que se trata de una escala que va excluyendo al sujeto del curso inferior. Esta misma lógica opera con la validación de los títulos como únicos que legitiman el paso para entrar al mundo del trabajo, excluyendo a millones de personas que no entraron al sistema o que, si entraron, no terminaron con la titulación. Estos sujetos son expulsados de los procesos de producción del conocimiento y privados del acceso a espacios de socialización del disfrute de la vida y de la posibilidad de generar recursos económicos adecuados para una vida digna. Al no titularse, el sujeto entra en un proceso de pobreza: “son pobres aquellos que carecen del proceso de escolaridad” (Illich, 1985, p. 10); en Colombia son pobres los que carecen de dieciséis años de escolaridad.

Este sistema educativo ha implicado que en la región (América Latina) los pueblos que conforman gran parte de la sociedad hayan quedado en la categoría de pobres y además carentes de un conocimiento validado para entrar al progreso de la región, con el agravante del desarrollo de prácticas de discriminación e invisibilidad de sus formas de producir conocimiento y de sus prácticas de enseñanza.

A pesar de tan importante sabiduría de los pueblos para pensar la enseñanza, la escuela ha dejado por fuera estas maneras de aprendizaje tan significativas. Como señala Iván Illich, “los pobres siempre han sido socialmente impotentes para el sistema, apoyarse cada vez más en la atención y cuidado institucionales agrega una indefensión: la impotencia psicológica y la incapacidad de valerse por sí mismos” (1985, p. 10). Por tal moti-

vo los pueblos han sido vistos como carentes, a partir de su no participación en la escuela tradicional, pero en realidad son los profesionales que salen hoy de las universidades los que no logran encontrar su lugar en el mundo. A la mayoría, a pesar de sus titulaciones, la sociedad en la que se encuentran no les ofrece trabajo y mucho menos trabajo en sus formaciones.

Otra desventaja tiene que ver con el sistema de calidad y jerarquización de la educación con el que se mide el nivel de profesionalismo y se generan expectativas para el mercado laboral. En América Latina, con la aparición de la escuela privada como garante de calidad, comparada con la educación pública, se fue generando una especie de sistema de castas educativas que estigmatiza a quienes egresan de las instituciones públicas y sobrevalora a quienes lo hacen de una institución privada, asunto que se torna en motivo de competencia en eventos sociales, familiares y, por supuesto, en la consecución de un puesto de trabajo.

La universidad neoliberal

“El neoliberalismo se estableció en la década de finales de los setenta como una ofensiva del capital sobre el trabajo para recomponer la tasa de ganancia” (Hirsch, 1999, p. 10). Después del derrumbe de la Unión Soviética, la expansión de la producción capitalista y sus relaciones, así como el nuevo papel de Estados Unidos como potencia mundial, configuraron una forma de poder global que, como promesa, trajo el nuevo sistema económico, que fue el neoliberal. Este sistema se enfoca en la liberación del flujo de mercancías, servicios y dinero, la liberación de las fronteras, el fortalecimiento de las empresas transnacionales y la privatización de las empresas del Estado.

Desde la entrada del neoliberalismo, se privatizaron universidades públicas, en especial los posgrados, que empezaron a tener la fórmula de “autogestionados”. Aparecieron, en una tendencia amplia, un gran número de universidades privadas, todas ellas con la idea de entrar al nuevo orden global: “Se ha promovido la instalación de sistemas de transferencia condicionada de fondos basada en cumplimiento de estándares y resultados, incentivando la incorporación de modelos de gobierno y gestión propios de la empresa privada como parte de sistemas de aseguramiento de calidad,



■ Manifestaciones por la educación durante el Paro Nacional Estudiantil del 2018. Bogotá (Colombia) | Foto: @cosasquenotienenestetica, Liseth Caro Villate

tanto para universidades públicas como privadas” (Sisto, 2020, p. 3). Estos factores son ahora las prácticas hegemónicas de las universidades.

Así, en una gran tendencia en América Latina, los tecnócratas de la educación no tardaron en convertir a las universidades e instituciones de educación superior en empresas. Con el tiempo, las directivas de las instituciones aceptaron de buena manera ser gerentes y convertir a sus estudiantes en clientes; la investigación pasó a ser aceptada, siempre y cuando sirviera al mercado. Las clases dejaron de ser específicas para una profesión y se empezaron a hacer clases generalizadas; el seguimiento individualizado fue cada vez menor y la educación cada vez se pareció más a una cadena de producción de una mercancía que a un proceso de formación de nuevos ciudadanos; en la evaluación profesoral, empezaron a nacer las evaluaciones y los formatos de productividad y competitividad; se adoptó la calidad y la excelencia (fundamentos de las normas de calidad empresarial que estimulan el individualis-

mo y la competencia), lo que afectó la producción de conocimiento colectivo y en comunidad; las formas de organización y evaluación se asimilaron a las empresariales, con normas diseñadas para ellas como las ISO y todas sus derivaciones. Los equipos de trabajo académicos y administrativos desarrollan la sumisión, pues el jefe siempre tiene la razón, y funciones como las del decano perdieron su sentido orientador, humanista y ético para convertirse en un elemento del mercadeo que debe garantizar la matrícula.

Como lo plantea Boaventura de Sousa Santos (2007), la universidad sigue el ritmo de la empresa y busca ser empresa y, en esa carrera, el maestro, el profesor, queda atrapado; desde entonces debe especializarse cada vez más, ya que la remuneración económica se ve afectada; el sueldo de un maestro universitario cada vez es menor, pero con mayor exigencia de estudios y de publicaciones. En las universidades, el profesor tiene menos tiempo de investigación, más tiempo de docencia y ahora un mayor tiempo en actividades administrativas.

Dentro de esta lógica, el Estado cambia su forma de relacionarse con las universidades, pasa de ser un Estado benefactor a un Estado evaluador de la gestión (Verger, 2013). El impacto de este nuevo rol del Estado desarrolla nuevas funciones que están más orientadas a la privatización dentro del sector público. La responsabilidad del “Estado con las instituciones de educación superior, desde la Nueva Gestión Pública, ya no se centra en tener el control del proceso, sino que pasa a poner énfasis en el control y gestión de los resultados” (Ball, 2014, p. 105). Por ello, el énfasis en la implementación de métodos y prácticas empresariales para su gestión y medición.

El hecho de que la educación superior tenga estas características implica que forma a las personas para entrar al mundo del trabajo, lo que precariza la situación de los estudiantes y de los egresados, obligándolos a pagar grandes sumas de dinero por su formación y a recibir una educación cuyo objetivo es la ganancia y no el proceso de formación. Por consiguiente, la poca inversión en investigación, en el profesorado y las pocas o nulas relaciones con la comunidad forman a un profe-

sional competitivo, individualista y con poca capacidad de trabajo colectivo, con menos capacidad de transformación social y, por ende, menos capacidad de solución de problemas.

El disfrute del acto de enseñanza es ahora una lucha constante de algunos maestros dentro de las universidades, porque el maestro se encuentra desbordado de trabajo y tratando de seguir el ritmo para no ser expulsado de la universidad. La universidad neoliberal produce la incapacidad cada vez mayor de la academia de incidir en la transformación de la realidad, de mejorar las condiciones adversas y de solucionar problemas estratégicos.

Lo hegemónico y lo antihegemónico

Lo antihegemónico no es un lugar al que se llega, ni una institución, ni un estado consolidado, sino la capacidad de subvertir y desbordar lo existente desde el sentido común y los imaginarios hasta los espacios-tiempos de

- Manifestaciones por la educación, con antorchas, durante el Paro Nacional Estudiantil del 2018. Bogotá (Colombia)
Foto: @cosasquenotienenestetica, Liseth Caro Villate



la reproducción del sistema. Por tanto, es un flujo, un devenir que deconstruye y pone palos en la rueda de las opresiones que modelan las hegemonías, en un proceso que nunca termina, siempre inconcluso.

La hegemonía, al contrario, “es un concepto que se refiere a la existencia de una diversidad en la sociedad, dentro de la cuál ocurre el predominio de uno de los integrantes de ella sobre los otros” (Alapín y Mariani, 1998, p. 1). Lo hegemónico acepta que, a pesar de esa diversidad, hay un solo sentido común que supuestamente está bajo un consenso, unas reglas de juego, como una verdad que tiene el *hegemon*, “para intimidar a los adversarios y dirigir a los aliados con la fuerza de las ideas y los instrumentos de la política”. Gramsci, uno de los mayores exponentes de la teoría sobre lo hegemónico, lo describe como dominio y coerción, pero al mismo tiempo dirección de consenso y persuasión, lo que implica, para Miguel Ángel Herrera Zgaib⁴, “hablar de hegemonía es hablar de acción, interacción entre los grupos y subalternos, y los intelectuales, que son un sector subalterno, desarrollan una actividad principal que es la organización de la cultura; desde una perspectiva materialista, sería el lugar y la función de la forma intelectual que, para Gramsci, es la filosofía de la praxis” (comunicación personal, 1.º de agosto del 2022).

Por lo mismo, las universidades antihegemónicas no pueden ser instituciones alternativas a las universidades que conocemos, sino prácticas capaces de dos acciones simultáneas y complementarias: transformar las prácticas pedagógicas y de conocimiento (destituyendo las hegemónicas) y deshacer los procesos de saberes en compartimentos para avanzar hacia saberes sistémicos. Las universidades hegemónicas están planteadas por un grupo social en el que se acepta su liderazgo moral, político e intelectual sobre los sectores subordinados, es decir, sobre las y los estudiantes, profesores, padres de familia, que reproducen esta mirada de la educación, donde competir es su fuerza, donde el éxito económico es lo fundamental, y esto implica la reproducción de prácticas empresariales que seducen con su argumento de obtener reconocimiento individual y éxito.

El profesor Herrera Zgaib plantea lo antihegemónico como una forma libertaria de contrastar y confrontar el sentido común. Las propuestas alternativas que se originan de universidades antihegemónicas son propuestas que se oponen a la “universidad-empresa, que

es el modo en que de alguna manera se corona la estructura de los créditos y la estandarización de los resultados de aprendizaje, por eso, la necesidad de desmercantilizar la universidad” (comunicación personal, 1.º de agosto del 2022).

La universidad antihegemónica no está tejida solamente por la reflexión y la transformación de las pedagogías, también considera todos los aspectos que se articulan al proceso de aprender y enseñar: desde edificios y el medio ambiente, pasando por el rol del cuerpo docente y de los estudiantes, hasta los objetivos que se proponen y, muy especialmente, qué y cómo se manifiesta el ejercicio de poder dentro de estas instituciones.

Por tanto, lo antihegemónico no excluye, sino que integra diversas actitudes y relaciones sociales: desde lo popular hasta lo alternativo, pasando por todos los matices que admite la crítica al estado de cosas actual. No pretende unificar, sino dejar abierta la posibilidad de experimentar los diversos modos posibles de afirmar la diferencia frente a la educación que homogeniza.

Una de las características que más nos interesan del mundo universitario antihegemónico es precisamente su incompletitud, su apertura a la diversidad, su rechazo al concepto de *uni* (unidad, único, Estado, por tanto), y su deseo de convivir lo *pluri* y lo *multi*. Con estas expresiones pretendemos mostrar que estamos en un proceso de búsquedas, no de certezas; de aperturas, no de cierres. Si algo hemos aprendido de nuestra experiencia en instituciones académicas establecidas, es que muchas veces esconden, detrás de definiciones “correctas”, prácticas patriarcales y coloniales que reproducen las opresiones. No pretendemos, en absoluto, afirmar que las universidades antihegemónicas estén libres de estos estigmas, lo que aseguramos es que las visualizamos abiertas a recorrer caminos nuevos (y, por tanto, a cometer errores) en la dirección de contribuir a la emancipación de los pueblos y los sectores sociales.

Universidades de libertad, autonomía y autodeterminación

Las universidades antihegemónicas son modos y espacios-tiempos de los aprendizajes necesarios para los pueblos. En estas propuestas de formación se comprende la educación como un derecho fundamental para la



■ Un chico dando la mano al Escuadrón Móvil Antidisturbios en el Palacio de Narino durante el Paro Nacional Estudiantil del 2018. Bogotá (Colombia) | Foto: @cosasquenotienenestetica, Liseth Caro Villate

libertad y para la autodeterminación. Esta educación promueve la autonomía personal para construir el camino de la autonomía colectiva.

Universidad de la Tierra

Una de las experiencias más representativas de las universidades antihegemónicas son las universidades de la Tierra en diferentes países, como el Centro Indígena de Capacitación Integral - Universidad de la Tierra (CIDECI-Unitierra) en el estado de Chiapas (México); la Universidad de la Tierra, en Oaxaca (México); la Universidad de la Tierra y la Memoria Orlando Fals Borda en Colombia, y la Universidad Trashumante en Argentina. En estas universidades no hay una única pedagogía, ni un modo de aprender válido para todas las personas, en el entendido de que lo central no es la enseñanza, sino despertar e incentivar la capacidad de aprender, en colectivo. Se trata del diálogo y la interacción entre diferentes clases de conocimientos (incluyendo, por supuesto, los científicos), pero apostando por la complementariedad

de modos de aprender sin establecer jerarquías entre saberes. Estas universidades no esperan ni quieren relaciones con el Estado ni establecimientos que coarten su libre desarrollo. No están esperando por los recursos económicos para desarrollar los procesos de encuentro y de generación del conocimiento, porque la producción de conocimiento en los saberes del territorio genera siempre un conocimiento creativo que está impregnado de compromiso por la vida, en una estrecha relación con las raíces, con la tierra y con los antepasados. Así son estas universidades que dedican sus esfuerzos a generar espacios para una educación para la vida, para el disfrute y el goce de aprender.

Universidad de la Tierra, Oaxaca (México)

La Universidad de la Tierra nació en Oaxaca como expresión de una lucha de comunidades indígenas contra la educación racista, y fue tomando su propia forma: “Los grupos indígenas de la ciudad de Oaxaca deciden

declarar públicamente, en 1997, que la escuela ha sido el principal instrumento del Estado para destruir a los pueblos indios, lo cual es históricamente cierto, para esto ha sido la escuela, para desindianizar a los indios” (Gustavo Esteva, comunicación personal, 3 de junio del 2019). Por eso, en ese mismo año, las comunidades cerraron las escuelas:

La formación en la comunidad empieza a ser una alternativa de aprendizaje en las comunidades con un enorme éxito pero estas mismas comunidades con las que hemos trabajado nos dicen qué va a pasar con nuestros jóvenes, que ya aprendieron todo lo que pudieron aprender en la comunidad pero quieren seguir aprendiendo algo, como no tienen papeles como no están yendo a la escuela, van a tener problemas entonces con ellos y para ellos creamos un espacio donde una persona sin ningún papel y sin previas pueden venir a aprender lo que quieran es una iniciativa que se hace con comunidades indígenas a que venían no sólo indígenas sino también extranjeros pero la iniciativa surgió por una coyuntura completa creada por comunidades indígenas. (Gustavo Esteva, comunicación personal, 3 de junio del 2019)

Diferentes organizaciones crearon el espacio de la Universidad de la Tierra, a donde puedan llegar los jóvenes y tener una formación personalizada; es decir, se lleva a cabo un programa personal de habilidades, se hace investigación y acción, y la persona se involucra en todas las actividades de la Unitierra para aprender en la práctica.

Gustavo Esteva recuerda que, en la primera reunión, otro fundador de la Universidad de la Tierra, Jaime Martínez (gran intelectual zapateco, compositor y cantante) le planteó al grupo que la propuesta de universidad que se pensara debía ser una que tuviera los pies bien puestos en el suelo, en la tierra, y señaló que las universidades tradicionales no tenían lazos con el territorio y la Tierra. El grupo fundador coincidió en ello y fue así como nació el nombre de Unitierra, Oaxaca, una universidad arraigada en un espacio concreto, característica muy importante de todas las Unitierra. Unitierra Manizales, que en realidad es un tejido de colectivos, Unitierra Califas, California, la Unitierra Cataluña, incluso, las Unitierra comunitarias.

La propuesta educativa de Unitierra, Oaxaca, es un proceso de aprendizaje a partir de la vida cotidiana,

donde se busca entrar a procesos de formación autónomos de manera libre y con la capacidad del disfrute del acto de aprender (Esteva, 2014). La Universidad de la Tierra, Oaxaca pensó un espacio para los jóvenes, sin diploma y de cualquier nivel, que desearan aprender solo por el gozo de hacerlo. La propuesta se concretó en 1999, la iniciativa de la Unitierra es crear y favorecer a las formas de vida autónomas, vinculadas a los deseos y las aspiraciones de las personas y las comunidades.

El aprendizaje en Unitierra, Oaxaca se desarrolla fundamentalmente a partir de los siguientes principios: el control del aprendizaje está en manos de quien aprende; no depende de un sistema de control y calificación por parte de profesores o tutores, ni se basa en el esfuerzo de quienes enseñan; se basa en el interés, la iniciativa y la determinación de la persona que aprende; debe ser capaz de regular el ritmo, el alcance y las condiciones de su propio aprendizaje con el apoyo activo de Unitierra; el aprendizaje se logra en la práctica mediante la observación y la experiencia; las destrezas, las habilidades y las capacidades se adquieren mediante la observación directa de las actividades que se desea aprender y la práctica concreta (Gustavo Esteva, comunicación personal, 3 de junio del 2019). Es una universidad en la que no hay salones, las aulas son los territorios de las comunidades; donde no hay obligatoriedad, las personas que están aprendiendo en Unitierra han decidido hacerlo de manera autónoma.

La enseñanza se da en un proceso libre, sin una llamada “pedagogía”. Gustavo Esteva (comunicación personal, 3 de junio del 2019) sostiene que en la Unitierra no se utiliza la pedagogía, simplemente se comparten cosas como aprender a pensar, a leer sin ningún currículum, sin que nadie le enseñe a nadie; sin educadores ni pedagogos alrededor, solamente personas en interacción con el mundo. Unitierra busca aprender en libertad:

[A]prendemos en libertad a partir de una decisión personal y propia, se trata de cultivar esa posibilidad y hacerlo en libertad que cada niño y cada niña decida lo que quiera aprender y cuando quiera aprender, lo que pasa con la lectura y con la escuela es que la gente es obligada a leer y mucha gente va a la escuela y saliendo de la escuela no vuelve a leer un libro, porque fue una imposición algo que tenían que aprender en ese momento, la obligatoriedad lo

que hace es que retarda el proceso de aprender a leer, no aprendieron a leer con gusto, muchos niños reciben el diploma y no aprendieron a leer. (Gustavo Esteva, comunicación personal, 3 de junio del 2019)

Un logro importante de los procesos de aprendizaje de Unitierra es que el perfil del estudiante va más allá de ser un profesional, se inclina además a la capacidad de servicio a su comunidad; esto es, al mismo tiempo, un triunfo comunitario: que un joven obtuviera un diploma por aprender lo que quería.

Esta universidad se encuentra vinculada estrechamente a los movimientos sociales. Comenzaron con la lucha contra los cultivos transgénicos y la defensa del maíz nativo. Luego se unió a la lucha del México profundo, creando los espacios de discusión de la América profunda; en este espacio se vincularon diferentes culturas con un tejido de esfuerzos que aún siguen en los debates de Unitierra Oaxaca. Al mismo tiempo, se encuentran en la lucha ecológica: “Unitierra apoyó la concepción, fundación y mantenimiento de la Comisión Oaxaqueña de Defensa Ecológica y del

Foro Oaxaqueño del Agua, como organismos mixtos de acción conjunta de todos los sectores de la sociedad y el gobierno” (Esteva, 2014, p. 46).

La organización de la universidad depende, en un primer momento, de la Asamblea, que se encarga de los acuerdos y las decisiones que tienen que tomarse. Está constituida por las personas que dedican a Unitierra una parte sustancial de su tiempo a sus actividades (Blog, Unitierra Oaxaca, 2 de diciembre del 2020). De allí nacen las comisiones y los consejos para diferentes acciones, por ejemplo, “existe un Consejo de Coordinación, algunos de estos se disuelven cuando ha terminado su propósito o se reconfiguran de acuerdo a las necesidades” (Blog, Unitierra Oaxaca, 2 de diciembre de 2020).

Como lo ha expresado Gustavo Esteva (2014), la propuesta de Unitierra es la posibilidad de un aprendizaje autónomo, sin certificados de calificación, una universidad sin maestros, sin estructuras jerárquicas, enraizada en los movimientos sociales, con un importante trabajo colectivo y, sobre todo, fundamentada en



■ Manifestaciones estudiantiles por la educación, con antorchas, durante el Paro Nacional Estudiantil del 2018. Bogotá (Colombia)
Foto: @cosasquenotienenestetica, Liseth Caro Villate

la iniciativa de las personas que la conforman, desde la amistad, la solidaridad y la afectividad.

Universidad de la Tierra y la Memoria Orlando Fals Borda (Colombia)

La Universidad de la Tierra y la Memoria Orlando Fals Borda se fundó el 13 de abril del 2020, al inicio de la pandemia, en Bogotá, con la participación de pueblos originarios y afrodescendientes de los departamentos de Cauca y Chocó; colectivos ambientalistas, artísticos, de danza, música y teatro, feministas, de derechos humanos; así como activistas, profesores y estudiantes de diferentes universidades de Bogotá, de Bolivia, de Ecuador y de Argentina, que se encuentran trabajando en este movimiento de movimientos. Nació inspirada en la Universidad de la Tierra de Oaxaca, después de que varios de los integrantes participaron durante dos años y me-

dio en el seminario *Otros horizontes políticos: más allá del Estado-nación, el capitalismo, la democracia formal y el patriarcado*; espacio ofrecido por el equipo de Unitierra Oaxaca, y que fue de gran ayuda para pensar en la articulación de varios colectivos que compartían la idea de aprender de una manera diferente a la tradicional.

Uno de los retos que se propone la Universidad es abrir espacios de reflexión y formación en las aulas abiertas de los sabedores y maestros del territorio, buscando que los procesos de formación de las universidades críticas que participan encuentren alternativas pedagógicas y puedan generar acciones desde los territorios y la academia; haciendo un frente común contra el consumismo irracional, la destrucción ecológica y el extractivismo, no solamente de minerales, sino también al extractivismo epistémico, y la violación de los derechos humanos, entre otras.



■ "El payaso fue a la guerra porque no pudo estudiar" se lee en la pancarta inferior. Expresiones artísticas de estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, durante el "estallido social". Bogotá, 2021 | Foto: Anónimo

Entre los espacios de formación que se desarrollan, están los encuentros presenciales, los convites, los círculos de la palabra; igualmente, se desarrollan talleres, seminarios y diplomados en articulación con las universidades participantes. El encuentro del convite, que es el seminario permanente, se llama Otros Horizontes Vitales. Este seminario se realiza cada dos meses. Su estrategia pedagógica es proponer un tema y producir saber alrededor de este, y luego hacerlo circular. Este espacio fue llamado convite porque alude a una convocatoria, a una fiesta, a una comida; es una invitación a “movilizar-se y posicionar-se de estrategias vitales posibles, a fin de cuentas, lo vital es político, es cambiante, es desbordante, y con ese propósito, este seminario es una provocación” para la reflexión (Convite, 18 de julio del 2020). Luego del desarrollo del convite, se lleva a cabo una sistematización en un documento escrito y se comparte entre todos y todas.

El desarrollo de los círculos de la palabra tiene lugar en el programa Palabreo Vital, que tiene lugar cada veinte o treinta días, es realizado por los colectivos de Unitierra y tiene el liderazgo de la Red de Comunicación Popular y de las maestrías en Comunicación Educación en la Cultura de la Universidad Minuto de Dios, y en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital de Bogotá.

Por tradición, uno de los encuentros es Los Oficios de la Memoria, que es un encuentro a partir de la cocina, en el que se preparan diferentes platos de los pueblos que participan en la Universidad. Esta iniciativa de las Pedagogías de la Memoria, liderada por la maestra sabedora Virgelina Chará, busca construir espacios para quienes quieren y anhelan vivir de una manera diferente, aprendiendo desde el territorio.

La Universidad de la Tierra y la Memoria Orlando Fals Borda busca diseñar redes de amparo, solidaridad y hermanamiento que lleven a producir procesos de reciprocidad, de cosmoconciencia y vida digna, buena y bella. Esto implica que quienes participan de esta iniciativa se distancien y reflexionen de manera permanente acerca del consumismo depredador, la discriminación, los dogmatismos y los dualismos, la obediencia al mercado y al sistema de explotación continuo de las comunidades y de sus entornos. Por eso, hay acciones encaminadas a estas relaciones, como el mercado alternativo, las ferias de solidaridad y los encuentros de ayuda mutua.

La Universidad de la Tierra y la Memoria, como colectivo de personas y equipos, se reúne en torno al trabajo comunitario y de resistencia a las políticas globales que atentan contra la vida en todas sus formas. Por esta razón, conformó el Comité de Derechos Humanos, que participó de manera activa en el desarrollo del estallido social del 2021, en Colombia, asistiendo a los muchos de Primera Línea y al pueblo Misak; estos últimos lideran el rescate de los sitios de la desmemoria, rescate cuyo ejemplo más visible es el derribamiento de estatuas.

La Universidad Trashumante: educación en movimiento

Se trata de una propuesta completamente innovadora que, a partir de la educación popular, despliega auto-educación autónoma en movimiento:

Somos una red de *educadorxs* populares denominada Universidad Trashumante (UT) que, en forma autónoma y autogestionada, desde el año 1998 constituimos una organización política pedagógica, que apuesta a la organización popular en las comunidades de la Argentina más golpeadas por el sistema capitalista; trabajando siempre desde el arte y la educación popular. (Masi y Ponce, 2018)

El proyecto nació del área de extensión de la Universidad de San Luis, de la mano de Roberto Tato Iglesias, amigo personal de Paulo Freire, su inspirador. Realizaron las Giras Trashumantes, atravesando Argentina en el “Quirquincho”, un colectivo Dodge modelo 1970 que recorrió en las cinco giras realizadas, más de 50 mil kilómetros en total:

En cada pueblo que visitamos dábamos un taller de Educación Popular de dos días, en el cual se ponía en discusión los problemas que hay en la realidad (denuncia) para luego discutir cómo, con quién y desde dónde podíamos transformarla, en un intento de construir entre todxs el anuncio. A esta reflexión la planteamos siempre desde la discusión teórica y el arte (pensamiento-acción, palabra-expresión, razón-sentimiento) ejes fundamentales para construir otros mundos. Fue así como se formaron grupos que luego constituyeron la Red. (Masi y Ponce, 2018, p. 11)

La filosofía que los impulsa es el concepto de trashumar, que lo interpretan como: [C]aminar hacia los mejores humus, la mejor gente, la mejor tierra. La trashumancia

implica una constante y doble caminata: una hacia afuera, hacia el encuentro con los otros y otra hacia adentro de cada uno, en busca de emociones, esperanzas, sueños y pasiones que definan y orienten nuestras prácticas. (Universidad Trashumante, 2013, p. 15)

Además de los talleres que hicieron en más de doscientas localidades de veinte provincias, la búsqueda de “El Otro País” la encararon, como ellos señalan, “a la intemperie”, no solo por fuera de las instituciones académicas y estatales sino, literalmente, al aire libre, en espacios abiertos sin la protección que otorga el aula. “Vamos a los pueblos del interior del país a aprender junto a sus comunidades, a intercambiar conocimientos con personas condenadas a la miseria por este sistema [...] juntos nos ayudamos a seguir caminando”, explica Iglesias en una entrevista (Aranda, 2003).

Uno de los aprendizajes colectivos más importantes, destacado por diversos documentos de la Universidad Trashumante (UT), consiste en aprender entre todos a leer la realidad, no en salones climatizados ni de la mano de titulados, sino en los espacios

de los sectores populares y junto a ellos. En este sentido, se hicieron varios seminarios de formación, una de las tareas centrales que se propone la educación popular, pero en este caso surge del diálogo y del encuentro entre sectores populares organizados en movimientos.

Cuando transcurrió poco más de una década de la formación de la UT, evaluaron la necesidad de “crear un espacio de formación en educación popular más sistemático, juntos a los pobladores de sectores populares de nuestro país que sostienen prácticas colectivas y comunitarias” (Masi y Ponce, 2018, p. 1). En este proceso, en el que aún se encuentran, trabajan en conocimientos contruidos colectivamente y conceden especial atención a los espacios que eligen para ese encuentro:

Buscamos que sean espacios rodeados de monte, ríos árboles, un tanto alejados de los territorios donde se habita y trabaja, ya que se busca construir otra temporalidad, a partir de la convivencia que se da entre quienes participamos, además de engalanarlo como un “lugar sagrado”. (Masi y Ponce, 2018, p. 2)

- Manifestaciones por la educación durante el Paro Nacional Estudiantil del 2018. Bogotá (Colombia) | Foto: @cosasquenotienenestetica, Liseth Caro Villate



Este recorrido de más de dos décadas le ha permitido a la UT pasar de universidad a red, pero también ha ido incorporando conceptos y categorías teóricas, fruto de la experiencia: “trabajar a la intemperie”, “vivir en el borde” –con todas sus implicaciones– y “animarse a llorar es lavarse los ojos de adentro hacia afuera” (Masi y Ponce, 2018, p. 4).

Otro aspecto innovador es que la reflexión teórico-política y las expresiones artísticas se “consideraron igualmente importantes”, porque al trabajar con los sectores populares más marginados (recogedoras de cartón y basura, vendedoras ambulantes y todo tipo de precariedades), descubrieron la necesidad de “desaprender la fragmentación cuerpo/mente, volver a sentir el cuerpo propio como el primer territorio a rehacer” (Masi y Ponce, 2018, p. 13).

En el trabajo con sectores sociales que no tienen el hábito de la lecto-escritura ni de la abstracción racionalista, ideas, sentimientos y emociones, son la base del trabajo de crecimiento colectivo. Lejos de pretender “elevar” a estas mujeres (que son la mayoría absoluta en los movimientos de las y los de abajo) hacia los modos de la práctica académica, subordinan la formación a las necesidades concretas de los sectores populares, que se afincan en la recuperación de la autoestima y la no separación teoría-práctica y pensamiento-acción.

Las expresiones artísticas y los juegos, presentes en cada encuentro, campamentos y talleres de formación, no desempeñan el mismo papel que en los sectores medios (crear el ambiente para el debate teórico), sino que buscan algo tan sencillo y necesario entre las y los marginalizados como lo es la sanación del cuerpo y del alma de la acumulación de dolores, condición para comenzar la reparación de los vínculos y de la autoestima. Algo que sintetizan de este modo: “tratar y ser tratados como humanos”.

En efecto, en estos espacios de “cuidados”, es posible soltar dolores antiguos para poder tomar la palabra, experimentar otras formas de estar y relacionarse que no repiten las huellas de un pasado traumático diagramado en torno a la violencia. Por eso mismo, las madres participan junto a sus hijos pequeños y adolescentes, quienes también aprenden a convivir en espacios de respeto mutuo.

Universidades y centros de formación indígenas

Se trata de una tendencia que comenzó hace relativamente poco tiempo (hacia la década de 1990), durante un periodo de fuerte movilización de los pueblos originarios, convertidos en sujetos políticos capaces de interpelar a las élites dominantes y situar sus demandas en la agenda política de cada país. Entre los temas que instalaron los movimientos indígenas debe destacarse el cuestionamiento del Estado-nación colonial, la necesidad de refundarlo mediante el reconocimiento de la plurinacionalidad o estableciendo nuevas relaciones entre los pueblos con base en estatutos de autonomía, siendo estas las dos corrientes principales que atraviesan el continente.

La educación es una demanda fundamental para los pueblos originarios. En algunos casos han luchado por una educación intercultural bilingüe, pese a que los Estados intentan controlarla y someterla a la lógica de la cultura occidental que rechaza las cosmovisiones originarias. Por medio de la lucha por una educación bajo el control de los pueblos, se busca la revalorización de la cultura, la lengua y las prácticas en materia de salud, ejercicio del poder y de la religiosidad indígenas. La apertura de universidades indígenas forma parte de este movimiento por la autoestima, el autogobierno y la autonomía política y cultural. Este proceso está lejos de imitar a las universidades de cuño eurocéntrico, en lugar de lo cual intenta abrir espacios-tiempos autoeducativos, con la mirada puesta en el desarrollo étnico y en la reproducción del mundo indígena. Se trata de poner en diálogo a los conocimientos modernos y occidentales con la cultura propia, esto es, hacerlo bajo los criterios de las cosmovisiones originarias y bajo el control de sus organizaciones. Finalmente, las universidades indígenas no se insertan en el concepto occidental de progreso material e individual, sino que trabajan para el fortalecimiento de lo colectivo, sin constreñir las individualidades, pero impidiendo que estas se impongan sobre la cultura comunitaria.

Centro de Educación, Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral de la Comunidad

La educación tiene enorme importancia para el movimiento indígena del Cauca en Colombia. Por eso, el desarrollo educativo es notable: miles de niños y niñas

acuden a 156 escuelas, y el movimiento ha construido un centro de educación superior indígena. Se trata del Cecidic (Centro de Educación, Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral de la Comunidad), dedicado a etnoeducación, economía y agroindustria, que ha creado escuelas de capacitación técnica en agroecología, artes y oficios, formación política, pedagógica y una escuela de comunicaciones.

El centro surgió en 1990, cuando las comunidades de la región de Toribío recuperaron un espacio de 96 hectáreas, labraron la tierra, sembraron y levantaron cercos de noche para evitar la represión, hasta que se la entregaron al cabildo “para materializar los sueños y esperanzas comunitarias” (Yatacué, 2019, p. 78). Cientos de comuneros se involucraron en los trabajos para levantar las primeras edificaciones, instalar una finca productiva, espacios de artes y oficios y áreas administrativas.

El Cecidic tiene un mandato comunitario que consiste en apoyar al pueblo Nasa desde la “pedagogía del sentir, el pensar y el actuar desde el corazón”, para que se formen las nuevas generaciones en su cultura, sus costumbres, su lengua y en sus territorios (Yatacué, 2016). Los principales programas de estudio son: el fortalecimiento del Sistema Educativo Indígena Propio, por medio de la revitalización de la pedagogía comunitaria; el fortalecimiento de la lengua Nasa (*nasayuwé*); el acompañamiento comunitario para robustecer la autonomía familiar y colectiva; investigación comunitaria y formación y capacitación para la vida digna en el territorio. Una de las organizaciones que se fortalecen en este proceso de recuperación de la ancestralidad, la pedagogía comunitaria y “la práctica de la espiritualidad nasa”, considerada “un acto profundamente revolucionario” (Yatacué, 2019, p. 89), es la Guardia Indígena, entendida como uno de los núcleos del pueblo Nasa, de su identidad y su proyección hacia el futuro desde el cuidado del territorio.

Universidad Autónoma Indígena Intercultural

En el continente existen tres universidades indígenas: la Pluriversidad Amawtay Wasi de Ecuador, que responde a la Confederación de Nacionalidades Indígenas (Conaie), la Universidad de las Regiones Autónomas Costa del Caribe Nicaragüense y la Uni-

versidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIN), dependiente del CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) en Colombia.

La UAIN cuenta con 886 estudiantes de 119 cabildos indígenas, casi doscientos de ellos de Tierradentro: “Los programas de formación de la UAIN surgen de las necesidades que plantea cada zona y se cursan descentralizadamente y de forma itinerante” (Levalle, 2020, p. 159), de modo que el retorno de los estudiantes a las comunidades base no representa un problema, como suele suceder en otras instituciones. La mayor parte de los estudiantes de la UAIN trabaja en sus comunidades como docentes, promotores o activistas, de modo que, como comenta una dirigente, “no están pensando en estudiar para buscar trabajo” (Levalle, 2020, p. 160).

La producción intelectual de la UAIN revierte en el fortalecimiento colectivo como pueblo originario, a la vez que su apuesta transformadora transita un doble desafío: “de un lado se busca transformar la realidad junto a la comunidad, pero del otro lado se pretende transformar al estudiante” (Levalle, 2020, p. 160). El CRIC, que junto a cabildos y otras instancias de los pueblos indígenas del Cauca, dirige la UAIN, definió que “la educación forma parte del proyecto político, de modo que las tesis individuales conforman una parte menor del proceso de investigación que incorpora elementos de la cosmovisión Nasa y se propone recrear el pensamiento ancestral” (Levalle, 2020, p. 162).

Universidades por una *institucionalidad otra* enraizada en los movimientos sociales

Las universidades que buscan una *institucionalidad otra*, no buscan la institucionalidad en el sentido tradicional del término, es decir, espacios predominantes sobre lo instituyente, donde se establecen formas jerárquicas de autoridades o se desarrollan normas y reglas establecidas que son las que marcan las prácticas. Por el contrario, estas universidades, como la Universidad del Buen Vivir, generan procesos de institucionalidad propia, en cuanto a procesos de formación alternativos de cada organización, porque parten de procesos de emancipación de las instituciones tradicionales, enfrentan el establecimiento y nacen en el centro de los movimientos sociales.



- "Hasta que la indignación se vuelva pandemia": pancarta ubicada la Universidad Nacional de Colombia, durante el campamento de huelguistas exigiendo matrícula cero. Bogotá, 2020 | Foto: @cosasquenotienenestetica, Liseth Caro Villate

Si bien, en Argentina, el Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos de Madres de Plaza de Mayo ha recorrido un camino institucional marcado por la Ley 26 del 7 noviembre del 2014, que lo acredita como *instituto universitario* con validez de titulación para el mundo del trabajo, este hecho no le ha impedido producir pensamiento crítico y seguir potenciando el movimiento social del cual se ha originado. En cuanto a la Universidad del Buen Vivir, esta busca que la institucionalidad se dé en la consolidación de cada organización y su proceso, con independencia del escalafón de validez o los títulos académicos, de modo que se genere innovación de prácticas pedagógicas que transformen la realidad.

Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos "Madres de Plaza Mayo", Argentina

Esta propuesta nace de la Asociación Madres de Plaza de Mayo, una organización de mujeres argentinas que

se configuró con el propósito de buscar y recuperar a sus hijos desaparecidos durante la dictadura de la Junta Militar, liderada por Jorge Rafael Videla. Desde el 30 abril de 1977, todas las semanas, los jueves a las tres de la tarde, las madres de los desaparecidos se reunían alrededor de la Pirámide de Mayo para organizarse y visibilizar su lucha, usando el pañuelo en sus cabezas como símbolo y distinción, para identificarse como las madres de los desaparecidos que pedían al Estado a sus hijos vivos.

En la búsqueda de sus hijos, la organización Madres de Plaza de Mayo sufrió un constante acoso y violencia por parte de la dictadura; sus militantes fueron perseguidas, arrestadas, e incluso dos de ellas fueron desaparecidas. Con la llegada de la democracia, en 1983, las Madres siguieron en su lucha, ahora con el objetivo de que los responsables fueran hallados culpables y condenados, y se logró que aparecieran otras organizaciones de hijos y nietos de los desaparecidos, como HIJOS (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia con-

tra el Olvido y el Silencio), que siguen en la lucha por recuperar, ya no solamente a sus padres, sino a los niños de las muchachas desaparecidas que estaban embarazadas en el momento de su detención o que quedaron en embarazo por las violaciones de sus captores.

En este marco de lucha y resistencia, nace la propuesta de su universidad, a partir de uno de los movimientos sociales más fuertes en el mundo. La universidad está inspirada en sus hijos, ellos buscaban la justicia social:

[M]is hijos hablaban siempre de la educación y ellos se desesperaban, ellos decían: no es queramos a todos científicos, pero es necesario que el pueblo se eduque para generar empoderamiento; la Universidad es un espacio importantísimo, estudia lo que prefieras [...] al alcance del pueblo. (Hebe María Pastor de Bonafini, comunicación personal, 14 de abril del 2021)

Hebe de Bonafini es una de las madres que siempre estuvieron en los barrios educando y formando en derechos humanos a las víctimas, así como en procesos judiciales y políticos, entre otras actividades. Cuando fue a visitar la experiencia del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, de Brasil, vio que esta organización social estaba gestionando una universidad, la Universidad de los Trabajadores, y esta experiencia la inspiró para llevar la idea a Argentina e iniciar el proceso de fundación de una institución.

La casa de la universidad fue adquirida con dinero producto de la solidaridad de los grupos de rock de la ciudad de Buenos Aires, que con la recaudación de sus conciertos hicieron posible la sede donde hoy funciona el Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos “Madres de Plaza Mayo”. En la lucha por fundar la Universidad, Bonafini se dedicó a ir de universidad en universidad dando conferencias y hablando del Instituto Universitario. Fue así como el 6 de abril del 2000 se fundó el Instituto, que fue creado con el “objetivo de lograr que las y los jóvenes se interesen por la política, construir espacios que logren conexión en un diálogo intergeneracional entre sus hijos e hijas victimizados por la dictadura y las nuevas generaciones” (Blog, Instituto Superior de Madres de Plaza de Mayo, 2022).

El Instituto Superior de Madres busca una transformación total de las carreras de Derecho y Trabajo

Social, de manera que tengan una relación directa con el territorio. Hoy, el Instituto, además de estas dos carreras, tiene las licenciaturas en Historia y en Comunicación, y está autorizado a funcionar por la Ley 26.995 del 7 noviembre del 2014. Otros espacios que la institución ha potenciado son la Librería de las Madres y el Café Literario Osvaldo Bayer. La librería es un importante centro de documentación en el que se encuentra literatura comprometida con la lucha por los derechos humanos, textos de la historia de las Madres y de la Organización HIJOS; el café sirve como espacio de encuentro con las Madres y lugar de tertulias, recitales, conciertos y lanzamiento de libros, entre otros eventos.

Para esta institución es fundamental la producción de memoria que logre la reivindicación de derechos; el colectivo exige verdad, reparación y justicia y busca proteger los derechos humanos. El movimiento de Madres de Plaza de Mayo fue capaz de hacer oír su voz en la agenda pública y de los medios, logrando consolidar, ya no una memoria particular del caso específico, sino una memoria colectiva, una memoria social que ayuda a generar los procesos judiciales han llevado a responsables a la cárcel, y que, con la consolidación del Instituto, permiten una mayor movilidad de la producción del conocimiento que se ha generado alrededor de este proceso.

Un currículo global: Universidad del Buen Vivir

El 17 y el 18 octubre del 2020, en un predio recuperado por las familias huerteras de Ciudad Clodomira, a 20 km de la ciudad provincial de Santiago del Estero, noreste de Argentina, se llevó a cabo el encuentro de la Campaña del Currículo Global del Foro hacia Otras Economías, en el que se reunieron la red de educación, la Asociación de Familias con Identidad Huertera, campesinos indígenas y otras doscientas organizaciones sociales de diferentes ciudades del mundo. En el encuentro se reflexionó de manera permanente sobre el papel de las universidades en la producción de conocimiento y las formas de otras pedagogías; fue allí donde comenzó a tomar forma una propuesta alternativa de universidad. Así lo describe Claudia Álvarez, una de las coordinadoras del colectivo de la Universidad del Buen Vivir, y quien plantea que ya desde el 2016 se venía dialogando en la campaña acerca de la didáctica del buen vivir, conversaciones desde el aula, planteando que las aulas son los territorios, el monte, la feria de las

economías solidarias, el espacio donde están las organizaciones en sus luchas y resistencias.

Así que, en el 2020, en esa diversidad de organizaciones, se empezó a debatir acerca del *ubuntu* del Buen Vivir, y de esas conversaciones, en el encuentro de celebración de la campaña en una reunión virtual, nació la idea de Universidad del Buen Vivir: una universidad donde se puedan hacer procesos de formación e investigación en el marco de las alternativas al desarrollo:

La Universidad del Buen Vivir está centrada en la desobediencia epistémica. Es una educación que critica al eurocentrismo, al capitalismo, al racismo epistémico y patriarcal. La educación decolonial parte de los aprendizajes de carácter comunal, no capitalista, y de modos de reproducción no coloniales de la vida. (Claudia Álvarez, comunicación personal, 4 de enero del 2021)

En el Foro Social Mundial del 2021 se lanzó de manera oficial la Universidad del Buen Vivir, por parte del profesor Boaventura de Sousa Santos. La Universidad se destacó por su interés de decolonizar los procesos de

formación en la escuela, por hacer procesos de transformación y generación de pensamiento crítico, y por ser un espacio de *epistemologías otras* y diversas, donde su búsqueda a partir de los territorios, los cuales son las aulas de los y las formadoras e investigadoras decoloniales.

Esta organizada en círculos de diálogo porque la Universidad del Buen Vivir toma los procesos de formación como procesos que parten de los territorios y de los pueblos originarios. La Universidad se organiza de manera curricular en círculos de diálogo, a partir de la pedagogía de Paulo Freire; cada círculo se construye desde un tema y los círculos que funcionan actualmente son el círculo de campesinos mayas, el círculo de diálogo de epistemologías decoloniales, el círculo de diálogo de educamunicación, el círculo de trabajo autogestionado y sindicalización, el círculo de diálogo de paz decolonial, y el círculo de finanzas éticas. Cada uno de ellos tiene autonomía en sus formas de organización.

La Universidad del Buen Vivir se ha caracterizado por la reflexión permanente sobre formas de ser y hacer que no sean convencionales y que se articulen, se

- "El paro nacional estudiantil existe y resiste. Infórmate y apóyanos": pancarta expuesta durante las manifestaciones por la educación en el Paro Nacional Estudiantil del 2018. Bogotá (Colombia) | Foto: @cosasquenotienenestetica, Liseth Caro Villate



conozcan, potencien e interroguen los currículos; que abran la campaña de un currículo global que nucleee las diversas iniciativas, donde se puedan hacer procesos de investigación en un marco de disputa del escalafón de validez de las epistemologías, es decir, para esta experiencia, en concreto, la institucionalidad consiste en la creación de estos procesos que no tienen registro de los ministerios de educación de cada país:

Cuando nos entramos en los espacios con las universidades alternativas o populares, las cuales, para la universidad tradicional, no son verdaderas universidades o universidades reales porque no tienen un sello de la institucionalidad, pero para nosotros, la institucionalidad son las organizaciones que la conforman y esa institucionalidad es mejor porque sale y confluye en el Foro Social Mundial. (Claudia Álvarez, comunicación personal, 4 de enero del 2021, Ciudad de Buenos Aires)

Las universidades antihegemónicas van en acción con los movimientos sociales, como la propuesta de Universidad del Buen Vivir, que está ligada desde su nacimiento al Foro Social Mundial y se sigue consolidando alrededor de este movimiento. La emancipación con los pueblos en acción, en los movimientos identitarios, étnicos, de género, en las luchas por el territorio y el ambiente, encarnan posibilidades de contar, narrar e informar modos de vivir y ser, y de entrar en el escenario de la disputa social con acciones políticas.

Conclusiones

Pese a la diversidad de experiencias, las universidades antihegemónicas presentan algunas características comunes que pretendemos esbozar, de modo muy sintético. Las ordenamos sin pretender jerarquizarlas, a modo de invitación al diálogo y la comprensión entre un conjunto de experiencias que aún no han sido analizadas en profundidad y que tampoco tienen sólidas interconexiones entre sí.

Una de las características mencionadas es que no se trata de “instituciones”, en el sentido tradicional del término, o sea, espacios donde lo instituido predomine sobre lo instituyente, de modo que el conjunto de edificios, autoridades y reglas establecidas sean los que marcan la pauta de prácticas educativas que son consuetudinarias por aquellas.

En las universidades antihegemónicas encontramos una fuerte presencia de las comunidades y los movimientos, como sujetos que influyen en las pedagogías, o bien se convierten en sujetos pedagógicos. En todo caso, la fluidez que caracteriza a los movimientos desempeña un papel importante en el interior de estas universidades.

Las universidades antihegemónicas están directamente vinculadas con la resistencia a la globalización neoliberal y, de modo particular, con los movimientos nacidos en ese proceso. Campesinos sin tierra, organismos de derechos humanos, el movimiento de educación popular, pueblos originarios, negros y campesinos, son algunos sujetos colectivos que impulsan estas universidades.

Otra característica son los modos y los espacios-tiempos de los aprendizajes necesarios para los pueblos. No existe una única pedagogía, ni un modo de aprender válido para todas y todos, en el entendido de que lo central no es la enseñanza sino el despertar/incitar la capacidad de aprender, en colectivo. Se trata del diálogo y la interacción entre diferentes clases de conocimientos (incluyendo por supuesto los científicos), pero apostando por la complementariedad de modos de aprender, sin establecer jerarquías entre saberes.

Los objetivos no consisten solo en adquirir conocimientos diferentes, sino en acercarse a las diversas formas de conocer, aprender y transmitir, ancladas en las culturas de los pueblos y sectores sociales que resisten al neoliberalismo. Si bien el saber racional abstracto y la lectoescritura tienen su lugar, y no se trata de sustituirlas, las universidades alternativas se abren a otros modos de conocer, entre los cuales destacan la experimentación corporal mediante los tejidos, las músicas, las danzas y el teatro, y un estrecho contacto con la naturaleza, junto a la cual se aprende superando la relación sujeto-objeto heredada del colonialismo.

Las universidades antihegemónicas están al servicio de las comunidades oprimidas, pero buscan también cambiar a los estudiantes en un sentido emancipatorio, por lo que las tensiones antipatriarcales, antirracistas y anticoloniales forman parte del proceso de aprendizaje.

Por último, una de las principales diferencias con las universidades conocidas es que no aspiran a ser procesos acabados sino profundamente incompletos. Precisamente por no tratarse de instituciones clásicas, las universidades antihegemónicas buscan que su incompletud sea ocupada por la actividad colectiva de los estudiantes, los docentes y las comunidades que las formaron y a las que sirven.

Por otro lado, el hecho de asumirse como incompletas es un estímulo para seguir profundizando identidades en formación y continuar en movimiento, evitando el peso del estancamiento y el sentido de superioridad que les otorgaría el saberse acabadas y perfectas.

Son dos procesos que se empalman. Uno es de los años ochenta y muy claramente de los noventa. Hay una sensación, una percepción de que en todo el mundo están fracasando los procesos educativos y la gente está reaccionando. Uno se atrevería a decir que es el movimiento más grande del mundo, que hay miles de millones de personas que ven que las escuelas no funcionan, que las promesas de la escuela no están dando resultados, que no es cierto que la escuela esté preparando niños y jóvenes para la vida y para el trabajo, y están tomando iniciativas alternas. Esta es la cobertura y la preocupación de muchas gentes que estamos tomando iniciativas frente a este hecho que se mueve, ante un problema que tienen en frente.



■ Pancarta por la educación y la problemática de la Facultad de Artes en la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2020
Foto: @cosasquenotienenestetica, Liseth Caro Villate

Notas

1. El concepto de resistencia lo tomamos de Reinaldo Giraldo Díaz (2006), quien analiza el tema del poder en la obra de Michel Foucault y desarrolla la idea de que la resistencia no es reactiva ni negativa, sino un proceso de transformación permanente: en las relaciones de poder desempeña el papel del adversario, los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder; donde hay poder, hay resistencia.
2. El concepto de reexistencia se toma de Mora y Botero (2017). La idea de *reexistencia* se trenza a partir de la decisión de sujetos y colectivos que, a pesar de estar en una matriz de poder capitalista, blanca y patriarcal, toman la decisión de cambiar su forma de existir y dan un giro radical en la manera de asumir su existencia. Ello implica un cambio en la manera de comprender y asumir las

prácticas económicas, sociales y culturales, de las cuales ya tienen una formación y unas imposiciones.

3. No debemos olvidar que por esta misma época Iván Illich también sostenía discusiones y reflexiones con Augusto Salazar Bondy, Paul Goodman y Erich Fromm.
4. Abogado, especialista en Derecho Constitucional e Instituciones Políticas y Derecho Procesal; magíster en Ciencia Política de la Universidad Autónoma de México, doctor en Ciencia Política de la Universidad Pública de Nueva York, y doctor en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales del IEPRI, Universidad Nacional de Colombia, y profesor de la Facultad de Derecho de la misma institución.

Referencias bibliográficas

1. ALAPÍN, H. y Mariani, V. (1998) Algunas consideraciones sobre el concepto de hegemonía. En: *Taller Integrador: Escuela y Diversidad Cultural*, n.º 28. <https://isfd128-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/HEGEMONIA.pdf>
2. ARANDA, 2003, *Los trashumantes del cambio*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-28189-2003-11-16.html>
3. BALL, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. *Revista Educación Política y Análisis de Archivo, EPA/EPPA*, 22(41).
4. DE SOUSA SANTOS, B. (2007). *La Universidad del siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).
5. ESTEVA, G. (2014). La libertad de aprender. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (80), 39-50.
6. GIRALDO-DÍAZ, R. (2006), *Poder y Resistencia en Michel Foucault*. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a06.pdf>
7. ILLICH, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Godot.
8. HIRSCH, J. (1999). Globalización del Capital y la transformación de los sistemas de Estado. En *Revista Cuadernos del Sur*, (28). Buenos Aires, Argentina.
9. LEVALLE, S. (2020) Investigación comunitaria intercultural y prácticas de reexistencia del pueblo nasa. Tierradentro, Colombia 1978-2018 [tesis para doctor en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].
10. MASI, A. y Ponce, M. (2018). *La Escuelita Trashumante, el desafío de construir nuestro conocimiento*. Universidad Trashumante.
11. MORA, A. I. y Botero, P. (2017). Comunidades en resistencias y re-existencias: aporte a los procesos de comunicación popular (pp. 135-192). En *Revisitando la comunicación popular*. Uniminuto.
12. SISTO, V. (2020). Desbordadas/os: rendición de cuentas e intensificación del trabajo en la universidad neoliberal. El caso de Chile. *Educación Política y Análisis de Archivo*, 28(7).
13. UNIVERSIDAD TRASHUMANTE. (2013). *Universidad Trashumante territorios, redes, lenguajes*.
14. VERGER, A. y Xabler, B. (2013), *Economía política de la educación en tiempos de austeridad: mecanismos de gestión de la crisis en la política educativa catalán*. <https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/56774>
15. YATACUÉ, D. (2016). El CECIDIC: *Veinte años tejiendo sueños y esperanzas en la comunidad nasa*. https://www.semillas.org.co/es/el-cecidic-veinte-aos-tejiendo-sueos-y-esperanzas-en-la-comunidad-nasa#_ftn2
16. YATACUÉ, 2019, *Cecidic: del enfoque pedagógico comunitario, hacia el modelo pedagógico nasa*. <https://biblioteca.digital.udea.edu.co>