

La educación en los movimientos sociales

Por Raúl Zibechi | 8 de junio de 2005

Los movimientos están tomando la educación en sus manos, como parte de la lucha por crear un mundo diferente, con lo que ganan en autonomía frente a los estados y en capacidad crítica frente a los intelectuales y al saber académico.

En una de las zonas más calientes de la guerra colombiana, en las orillas del río Caguán en la sureña y amazónica provincia de Caquetá, durante el mes de abril medio centenar de campesinos se reunieron para intercambiar saberes y experiencias sobre la tierra y la agricultura. Provenían de más de veinte comunidades en resistencia ubicadas en varias regiones del país y durante cuatro semanas desarrollaron una nueva sesión de la Universidad Campesina, que comenzó a funcionar en 2004 en San José de Apartadó (la primera comunidad de paz creada en Colombia, en 1997), como un “proyecto para el intercambio de experiencias entre comunidades que le han dicho no a la guerra”¹.

Ese mismo mes, el 21 de marzo, coincidiendo con el equinoccio de primavera —época de florecimiento para los quichuas ecuatorianos— se realizó en Quito el lanzamiento de la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas (UINPI), que demandó casi una década de esfuerzos colectivos por parte del movimiento indígena. Para la CONAIE y el ICCI², principales promotores de la iniciativa, la Universidad “es parte del proyecto político y estratégico del movimiento indígena ecuatoriano, y constituye una de las iniciativas de mayor importancia en el futuro”³.

También en este año, el 23 de enero, comenzó a funcionar la Escuela Florestan Fernandes, la más reciente iniciativa educativa del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil, en el estado de San Pablo. La escuela, que otorgará formación universitaria, fue construida durante cinco años por mil voluntarios rotativos del movimiento, que siguieron trabajando en sus asentamientos, y fue financiada por entidades europeas y por los beneficios de la venta del libro *Terra*, con textos de José Saramago, música de Chico Buarque y fotos de Sebastián Salgado.

El 6 de abril la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo cumplió cinco años. Decenas de miles de jóvenes y cientos de profesores pasaron por la Universidad Popular, casi todos vinculados a los movimientos sociales de Argentina y de otros países de América Latina. Se trata

de un espacio de “resistencia y lucha”, en el cual se construyen saberes vinculados a las experiencias y movimientos sociales.

Algunas tienen grandes edificios y otras son universidades nómades; unas tienen programas de estudio muy similares a los de las universidades oficiales mientras otras optan por estudios sobre cultivos orgánicos para conseguir la soberanía alimentaria; algunas pretenden ser reconocidas por el Estado mientras otras son perseguidas. Pero más allá de las diferencias entre cada una de estas iniciativas, todas están vinculadas a movimientos sociales y son autónomas del Estado, las iglesias y los partidos políticos. Además, las universidades de los movimientos son la cara más visible de un amplio trabajo educativo, que abarca desde las escuelas de los movimientos (varios miles en todo el continente) hasta la educación popular que ha sido adoptada como la formación de los activistas y que se ha extendido a todos los movimientos sociales incluyendo muchas veces a los más tradicionales como los sindicatos.

Los movimientos sociales están tomando en sus manos la formación de sus miembros y la educación de los hijos de las familias que los integran. En un principio, esta fue la forma de contrarrestar la retirada del Estado nacional de sus tareas sociales: la educación, la salud, el empleo, la vivienda, que se fueron degradando durante dos décadas de políticas neoliberales. Una vez dado este paso, los movimientos se pusieron a considerar cómo deben encarar las tareas que antes cumplía el Estado: si se limitan a competir con él, o si las tareas educativas que encaran forman parte de la construcción de un mundo nuevo.

Para llegar a este lugar, los diferentes movimientos han recorrido un largo camino de lucha por la educación de más de un siglo, desde las primeras escuelas indias y los talleres de formación de los obreros artesanos. Esto nos indica que la cuestión de la educación no es una preocupación nueva en los movimientos. Lo nuevo es la fuerza con la que algunos movimientos abordan la educación, que se ha convertido en un aspecto esencial de su vida



El Programa de las Américas del IRC

www.ircamericas.org

Un Nuevo Mundo de Ideas y Análisis



cotidiana, y es uno de los desafíos más serios que están lanzando a los estados, incapaces de dar una educación de calidad a todos sus ciudadanos.

Antecedentes: las escuelas indígenas

Para los pueblos originarios, excluidos de la escuela por los colonizadores, la posibilidad de llegar a dominar la escritura fue la forma de conocer el mundo “del otro”, el sector dominante, imprescindible en su empeño de recuperar las tierras usurpadas. A comienzos del siglo XX se registraron varias experiencias en América Latina de escuelas creadas y dirigidas por los propios indios. La más notable se desarrolló en Bolivia: la escuela de Warisata.

Las primeras escuelas creadas por indios y para indios fueron perseguidas y sus promotores encarcelados. En Bolivia el Consejo Nacional de Educación consideraba -todavía en la década de 1930- que el indio era “un retardado mental”⁴. Para las elites, la educación de los indios debía consolidar la estructura latifundista de la tierra y evitar “que el indio olvide su destino de agricultor” en aquellas parcelas áridas desechadas por los grandes latifundistas. Para adaptarse a las exigencias de la economía mundial, el latifundio comenzó un proceso de expansión que lo llevó a ocupar tierras de las comunidades indígenas entre fines del siglo XIX y comienzos del XX. Como parte de la resistencia las comunidades revitalizaron sus autoridades tradicionales y apostaron a la alfabetización para litigar en los juzgados, en defensa de sus viejos títulos de propiedad de las tierras.

En el altiplano boliviano, las comunidades presionaron a sus autoridades para la instalación de escuelas. La escuela de Warisata fue fundada el 2 de agosto de 1931, por el profesor Elizardo Pérez y el campesino Avelino Siñani. En la construcción de la escuela, un enorme edificio de dos plantas más alto que la iglesia, trabajaron cientos de indios de varias comunidades. La experiencia fue destruida hacia fines de la década por la presión de los hacendados.

En Warisata no había separación entre escuela y comunidad; la comunidad era el principio pedagógico: “todo lo comunal se concentraba en la escuela y ella reproducía lo comunitario”⁵. En efecto, la comunidad no sólo construyó la escuela sino que se implicó en la dirección de sus asuntos cotidianos, incluyendo los planes de estudio. Por su parte, la escuela sirvió para consolidar y fortalecer el tejido comunitario.

La escuela era autónoma porque se autoabastecía al igual que la comunidad, y lo hacía en base a los criterios andinos de ayuda mutua y reciprocidad. Se trataba de una escuela integral, una institución productiva que era parte del ayllu (de ahí su nombre, escuela-ayllu, escuela-comunidad). Lejos de la exterioridad de la escuela respecto de la comunidad que predomina en Occidente, en Warisata “el ayllu era el verdadero claustro de la escuela”, entendiéndose en este caso por ayllu “la campiña, el medio circundante, el hogar, el huerto familiar, el sembrío colectivo, el mercado...”⁶. O sea, la escuela era la vida misma. Trabajo y estudio iban de la mano (“el proceso de conocimiento partía del trabajo mismo, de la producción material e intelectual”, señala Claire), y las formas de conocimiento no eran pasivas y memorísticas sino activas, reflexivas, creadoras y transformadoras. La escuela contaba con taller artesanal, sembrío para el autoconsumo y la autosubsistencia, se suprimieron las vacaciones, no había horario de trabajo ni exámenes y los alumnos gestionaban la escuela junto a sus profesores. Aula, taller y tierra eran las tres formas de la organización escolar.

Según uno de sus fundadores, uno de los principales frutos de la escuela de Warisata fue “la restauración del Parlamento Amauta⁷, que no era sino la recuperación del derecho de hablar de que el indio había sido despojado por siglos. Con ello el indio reencuentra su condición de ser humano, se descubre a sí mismo y se pone en condición de luchar por su libertad. Warisata no fue un ensayo pedagógico sino un episodio de las luchas del campesinado aymara boliviano.

En otros países existieron también experiencias educativas diseñadas y ejecutadas por los propios indios, la llamada “escuela india”, que permitió concentrar la “energía cultural” para recrear la memoria colectiva que se convirtió en el elemento central de la identidad étnica, que facilitó los procesos de organización, movilización y hasta la formulación de proyectos políticos propios. Pero ninguna fue tan lejos como la escuela-ayllu de Warisata que, con los años, puede ser considerada como la principal precursora e inspiradora del potente movimiento por la educación en los nuevos movimientos sociales. Más aún, buena parte de los criterios pedagógicos que se emplearon en Warisata, son los que hoy practican las miles de escuelas vinculadas a los movimientos. De las múltiples experiencias educativas de los movimientos, abordaremos sólo dos (los sin tierra de Brasil y los indios ecuatorianos), que aportan dos ejes diferentes pero complementarios: la propuesta de que todo el movimiento

social sea un espacio educativo y la educación en la diferencia.

Educación en movimiento

Cuando los sin tierra de Brasil realizan una ocupación, la primer barraca que instalan es la escuela. Probablemente el MST sea el movimiento social latinoamericano que ha trabajado el tema de la educación de forma más intensa. Hoy hay 1.800 escuelas del movimiento en las que estudian alrededor de 200 mil niños con cuatro mil maestros; los criterios pedagógicos han sido diseñados por el propio movimiento, haciendo hincapié en que la educación es “una actividad política importante para el proceso de transformación de la sociedad”, que debe partir de la realidad de los asentamientos y campamentos, en la que deben involucrarse las familias tanto en la planificación escolar como en la administración. Las escuelas del MST se rigen por dos principios básicos: desarrollar la conciencia crítica del alumno con contenidos que “lleven a la reflexión y adquisición de una visión del mundo amplia y diferenciada del discurso oficial”, y la “transmisión de la historia y el significado de la lucha por la tierra y la reforma agraria, de la que resultó el asentamiento” donde está ahora la escuela y viven los alumnos. En paralelo, apuesta a desarrollar la capacidad técnica de los alumnos para experiencias de trabajo productivo, tanto de “técnicas alternativas” como “ejercicios prácticos en áreas de conocimientos necesarios al desarrollo del asentamiento”⁸.

La particularidad de los sin tierra es que han ido mucho más allá: el movimiento como tal se ha convertido en un “sujeto educativo”. El punto de partida, como en tantos otros movimientos sociales latinoamericanos, fue la educación popular, inspirada en la teoría y la práctica de Paulo Freire. Que el movimiento social se convierta en un sujeto educativo, y que por tanto todos sus espacios, acciones y reflexiones tengan una “intencionalidad pedagógica”, me parece un cambio revolucionario respecto a cómo entender la educación, y también a la forma de entender el movimiento social.

Considerar al movimiento social como principio educativo supone desbordar el rol tradicional de la escuela y del docente: deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios y todas las acciones, y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos. Entre otras muchas consecuencias, la educación en estas condiciones no tiene fines ni objetivos, más allá de re-producir

el movimiento de lucha por la tierra y por un mundo nuevo. “Transformarse transformando” es el principio pedagógico que guía al movimiento. La coordinadora político-pedagógica de la escuela Florestan Fernandes, Maria Gorete Souza, señala: “Consideramos educador no sólo al que está en el aula, sino a todas las personas vinculadas al proceso de militancia en el MST. En cada asentamiento, en cada campamento, las personas se organizan por familias y voluntariamente forman núcleos de hasta 12 familias. Se discute todo: la salud, la escuela, la cooperativa, la producción, la forma de organizar la vida. Es un proceso de discusión colectivo que es un proceso de educación”⁹.

Lo decisivo no es qué pedagogía se sigue ni qué modelo de escuela se persigue, sino el *clima* y las *relaciones* humanas vinculadas a las prácticas sociales. La educación no es más, ni menos, que un clima social inserto en relaciones sociales; el resultado del proceso educativo dependerá del tipo de clima y del carácter de las relaciones sociales en un espacio-tiempo determinado. Si el clima es competitivo y las relaciones son jerárquicas, el espacio educativo será cerrado, separado del entorno y los seres humanos que emerjan de ese proceso tenderán a estar cortados por esos mismos valores.

La experiencia de los sin tierra constata que el movimiento no cabe en la escuela, que uno y otra son contradictorios y que “poner la escuela en movimiento” significa todo un desafío ya que se trata de un espacio que funciona con una lógica institucional. El desafío que nos plantea la educación en movimiento, supone que escuela y movimiento deben convivir más allá de sus diferencias. Para la escuela supone formar parte de un sujeto pedagógico “integral”, formando parte del clima y del proceso pedagógico que se registra en el movimiento social. Para este, el desafío es igualmente grande: convertir cada espacio, cada reunión, cada acción, en experiencias y espacios pedagógicos, de crecimiento y aprendizaje colectivo.

La interculturalidad como principio educativo

A la experiencia educativa del MST puede sumarse la de los indios ecuatorianos que han creado la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas. En Ecuador hay 2.800 escuelas dirigidas por indígenas, muchas de ellas forman parte del sistema de educación intercultural bilingüe instalado en los 80 con apoyo estatal, pero desde hace años la Conaie (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) se plantea

“una escuela distinta, donde fundamentalmente se cuente con la participación de la comunidad, **una pedagogía que practicaron nuestros viejos**”¹⁰. La Universidad Intercultural forma parte de ese proceso de apropiación de la educación por los “indios en movimiento”; no tiene grandes edificios, promueve la oralidad, superar la dicotomía sujeto-objeto y está guiada por “un proceso de interaprendizaje, que puede ser informal (es decir, no reglados en las ataduras académicas de las clases presenciales) e itinerante, para posibilitar la incorporación de alumnos en cada pueblo o comunidad”.

En este sentido, la experiencia educativa de los indios ecuatorianos difiere de otras que se plantean la formación con criterios muy similares a los que emplean los estados. Una de las claves es ir más allá de la relación sujeto-objeto: “Los pueblos indígenas fueron transformados en objetos de estudio, descripción y análisis. Conocer y estudiar a los indígenas compartía la misma actitud vivencial y epistemológica con la cual se deberían estudiar, por ejemplo, los delfines, las ballenas o las bacterias”, dice el texto fundador de la Universidad Intercultural¹¹. Pero no se trata sólo de una cuestión vinculada al conocimiento abstracto, sino estrechamente ligada al desarrollo y crecimiento del movimiento. El predominio de la relación sujeto-objeto impedía el crecimiento del movimiento indio. “Para conocerse a sí mismo, el movimiento indígena necesita crear los instrumentos teóricos y analíticos que le permitan una comprensión de su mundo sin violentar su cosmovisión y sus valores éticos fundamentales”. Ciertamente, la ciencia como se ha desarrollado en Occidente —entre muchos otros problemas— violenta y hace imposible la autocomprensión desde lo indígena. Un ejemplo: la institución de la minga (ayuda mutua y reciprocidad) como institución económica básica de los pueblos indios, no tiene cabida en la economía y es abordada apenas por la antropología, casi como una curiosidad pero nunca como una institución básica.

La Universidad nacida en Quito se plantea, entonces, la cuestión de la interculturalidad como su eje central. Desde la perspectiva indígena, la interculturalidad es un proceso de interaprendizaje vinculado a la búsqueda de un proyecto civilizatorio alternativo. De este modo, la Universidad que están construyendo forma parte de la lucha por un país pluricultural, en el que las diferentes culturas y sectores sociales dialoguen en plano de igualdad. Desde el punto de vista educativo y del saber, significa emprender un diálogo teórico entre las diferencias culturales, no para aplanarlas sino para que cada una pueda afirmar su diferencia, y poder trabajar en “la con-

strucción de nuevos marcos conceptuales, analíticos, teóricos, en los cuales se vayan generando nuevos conceptos, nuevas categorías, nuevas nociones, bajo el marco de la interculturalidad y la comprensión de la alteridad”¹². La idea que atraviesa toda la propuesta indígena está anclada en la diversidad, en la posibilidad de construir un mundo en el que las diferencias se encuentren y complementen y no sean excusa para la opresión.

Problemas y desafíos

La experiencia educativa zapatista, que a un año de la creación de las Juntas de Buen Gobierno ha comenzado a conocerse de forma más sistemática, tiene una diferencia esencial con las anteriores: rechazan cualquier “colaboración” del Estado. En las cinco regiones autónomas que componen el territorio zapatista, hay unas 300 escuelas con mil promotores de educación, desde hace cuatro años funciona la secundaria y crearon un Centro de Formación Autónoma donde se preparan los promotores¹³. Estas diferentes instancias forman parte del Sistema Educativo Rebelde Autónomo de Liberación Nacional (SERAZLN).

Los criterios educativos no son muy diferentes que los que vemos en otros movimientos y se basan en que la educación “sale del pensamiento de los pueblos”, se basa en que “los niños van a consultar a los viejitos de los pueblos y junto con ellos van armando su propio material didáctico”, como señalan los promotores. No califican: “A los que no saben no se les pone cero, sino que el grupo no avanza hasta que todos vayan parejo, a nadie se reprueba. Asimismo, a fin de curso los promotores indígenas organizan una serie de actividades que son presenciadas por los padres de familia, quienes valoran el aprendizaje de sus hijos *sin otorgarles ninguna calificación*”¹⁴.

Los promotores y promotoras son elegidos por sus pueblos, las escuelas fueron construidas por las comunidades y los niños llevan como “matrícula” una gallina para la alimentación de los maestros. Las Juntas de Buen Gobierno se encargan de proveer los materiales didácticos, no reciben ni aceptan subsidio estatal alguno y los maestros no cobran sueldo, son alimentados y vestidos por las comunidades, que les pagan los gastos en transporte y calzado. Se guían por el principio “nadie educa a nadie, nadie se educa solo”. De esta forma, los zapatistas erradicaron el Estado —como concepto educativo— de sus escuelas.

Los actuales movimientos tienden hacia el arraigo territorial, y en los territorios “marcados” por ellos es donde están naciendo las nuevas escuelas. Muchas de las experiencias tienen en común la intención de que la comunidad se implique en la escuela. El MST aspira, y a veces lo consigue, que la comunidad —campamento o asentamiento— se haga cargo de la escuela, la tome en sus manos. “La escuela es una conquista del asentamiento o del campamento. Por lo tanto de ella forman parte todas las familias y no apenas las que actualmente tienen allí sus hijos. Siempre que sea posible, los núcleos de base deben discutir el funcionamiento y los rumbos de la escuela”¹⁵.

La experiencia de las comunidades indias es parcialmente diferente al de las escuelas sin tierra y las de los movimientos urbanos. La comunidad india controla un territorio y suele construir una escuela que casi siempre es la única presencia estatal en ese “otro” territorio. Pero la presencia estatal suele generar graves conflictos, en caso de que la comunidad persista en mantener la diferencia cultural y pretenda afirmarla. En Bolivia, la escuela es una conquista social de la revolución de 1952: los comuneros destinaron un terreno a la escuela que ellos mismos construyeron, que incluye una parcela que cultivan para mantener a los maestros. La relación parece clara: la escuela está en “nuestro territorio”, dicen los indios.

En adelante, la relación entre escuela y Estado será uno de los principales problemas a resolver. De alguna manera, es un reflejo de una problemática mucho más abarcativa que la de la escuela. Está en juego qué relación van a mantener los movimientos con los estados. En el terreno estrictamente educativo, se trata de un conflicto de poderes que habitualmente se resuelve a favor de la autoridad estatal, o sea la escuela separada de la comunidad. Para algunos autores, la escuela es un espacio de confrontación entre dos estrategias, la de los movimientos y la del Estado. Y, por lo tanto, es un instrumento del Estado para desmantelar la territorialidad de los movimientos y volver a estructurarla a su favor.

Ahora que los movimientos están tomando firmemente en sus manos la cuestión de la educación, surge un tema decisivo para el actual movimiento social: la definición del actor principal de la escuela. De esta definición dependerá, en gran medida, que los emprendimientos educativos de los sectores populares en movimiento formen parte del nuevo mundo que queremos expandir, o que terminen subordinados a las lógicas estatales y de

quienes defienden que la educación debe ser parte de los negocios de la esfera privada.

Raúl Zibechi es miembro del Consejo de Redacción del semanario Brecha de Montevideo, docente e investigador sobre movimientos sociales en la Multiversidad Franciscana de América Latina, y asesor a varios grupos sociales. Es colaborador mensual con el IRC Programa de las Américas (www.ircamericas.org).

RECURSOS

Claire, Karen *Las escuelas indígenas*, Hisbol, La Paz, 1989.

Dávalos, Pablo 2002 “Movimiento indígena ecuatoriano: construcción política y epistémica”, en Mato, Daniel (Comp.) *Estudios y otras prácticas interculturales latinoamericanas en cultura y poder*, Clacso, Caracas.

Morissawa, Mitsue 2001 *A história da luta pela terra e o MST*, Expressao Popular, San Pablo.

Macas, Luis 2002 “¿Cómo se forjó la Universidad Intercultural?”, en *Boletín Rimay* No. 19, octubre, ICCI, Quito.

Macas, Luis y Lozano, Alfredo 2000 “Reflexiones en torno al proceso colonizador y las características de la educación universitaria en el Ecuador”, en *Boletín Rimay* No. 19, octubre, ICCI, Quito.

MST 1999 “Como fazemos a escola de educação fundamental”, en *Caderno de Educação* No. 9, noviembre.

Muñoz Ramírez, Gloria “Chiapas la resistencia”, *La Jornada*, 19 de setiembre de 2004, en www.jornada.unam.mx

Salazar Mostajo, Carlos *La Taika. Teoría y práctica de la escuela-ayllu*, Editorial Juventud, La Paz, 1992.

Saleta Caldart, Roseli 2002 *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, Vozes, Petrópolis.

SITIOS EN INTERNET

Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo: www.madres.org

Movimiento Sin Tierra y Escuela Florestan Fernandes: www.mst.org.br

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas: <http://uinpi.nativeweb.org>

Universidad Campesina: www.prensarural.org

NOTAS

- ¹ Martha Ruiz, "La Universidad de la resistencia", 23 de mayo de 2005, en www.prensarural.org
- ² CONAIE es la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. ICCI es el Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- ³ "La Universidad Intercultural", en revista *Rimay*, octubre 2000, en <http://uinpi.nativeweb.org/>.
- ⁴ Documentos del Consejo Nacional de Educación citados por Karen Claure, *Las escuelas indígenas*, Hisbol, La Paz, 1989, p. 58.
- ⁵ Karen Claure, *Las escuelas indígenas*, p. 100.
- ⁶ Carlos Salazar Mostajo, *La Taika. Teoría y práctica de la escuela-ayllu*, Editorial Juventud, La Paz, 1992, p. 23.
- ⁷ Consejo electo de las comunidades.
- ⁸ Morissawa, *Mitsue 2001 A historia da luta pela terra e o MST*, Expressao Popular, San Pablo, p. 241.
- ⁹ "Alem de ocupar as terras, precisamos ocupar as letras", entrevista a Maria Gorete Souza, en www.ibase.br
- ¹⁰ Macas, Luis y Lozano, Alfredo 2000 "Reflexiones en torno al proceso colonizador y las características de la educación universitaria en el Ecuador", en *Boletín Rimay* No. 19, octubre, ICCI, Quito.
- ¹¹ "La Universidad Intercultural", en <http://uinpi.nativeweb.org/>.
- ¹² Idem.
- ¹³ Muñoz Ramírez, Gloria "Chiapas la resistencia", *La Jornada*, 19 de setiembre de 2004, en www.jornada.unam.mx
- ¹⁴ Idem.
- ¹⁵ MST, "Como fazemos a escola de educação fundamental", en *Caderno de Educação* No. 9, noviembre de 1999.

Publicado por el Programa de las Américas del Centro de Relaciones Internacionales (IRC, www.irc-online.org). ©2005. Todos los derechos reservados.

The Americas Program

"Un Nuevo Mundo de Ideas y Análisis"

Fundado en 1979, el IRC es un centro de estudios políticos, sin fines de lucro, pequeño pero dinámico cuyo objetivo principal es ayudar a forjar una nueva agenda de relaciones exteriores para el gobierno y los ciudadanos de EE.UU.-una que haga de Estados Unidos un líder global y vecino más responsable. Para mayores informes sobre nuestro Programa de las Américas, visite www.americaspolicy.org.

Cita recomendada:

Raúl Zibechi, "La educación en los movimientos sociales", Programa de las Américas (Silver City, NM: International Relations Center, 8 de junio de 2005).

Dirección en el Internet:

<http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-0506educacion.html>

Información de producción:

Escritor: Raúl Zibechi

Editor: Laura Carlsen, IRC

Producción y diseño: Tonya Cannariato, IRC