

Educación emancipadora en América latina

Por Rosa Margarita Sánchez Pacheco¹

Mayo de 2014, Ciudad de México

Resumen

En América Latina se han desplegado a lo largo de la historia una amplia multiplicidad de procesos de transformación en los que la educación ha ocupado un lugar central, como parte de procesos de emancipación más amplios. Pese a las divergencias entre cada una de estas construcciones tanto en el terreno de la praxis como desde el terreno de la teoría, es posible ubicar elementos en común que resultan fundamentales y que nos permiten hablar de una *tradición de educación emancipadora* en la región. Este trabajo busca proponer una cartografía de las diferentes formas de educación emancipadora que se han generado en América Latina, a fin de tener elementos para analizar y plantear nuevos horizontes de transformación.

Abstract

In Latin America have been deployed throughout history a wide multiplicity of processes of transformation in education has taken center stage as part of wider processes of emancipation. Despite the differences between each of these constructs in both the field and from the practice field theory, it is possible to locate common elements that are essential and allow to speak of a tradition of emancipatory education in the region. This paper seeks to propose a mapping of the different forms of emancipatory education that have been

¹ Maestría en Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México.

generated in Latin America, in order to take elements to analyze and propose new transformation sights.

Introducción

La diversidad de proyectos que se presentan como “diferentes” y “críticos” ante la educación tradicional se extiende vertiginosamente. Desde hace ya casi cuatro décadas —y cada vez más—, es común entre algunos sectores escuchar hablar de educación popular, educación para la libertad, pedagogía del oprimido, y otras variantes; en los últimos 20 años se habla mucho con mucha más generalidad de educación alternativa. Incluso los propios gobiernos de corte claramente neoliberal, implementan en sus discursos sobre educación, críticas a las antiguas formas de enseñanza en las escuelas, proponiendo la “ejecución” de nuevas pedagogías. Países como Finlandia, Francia, Suiza, se convierten en los nuevos paradigmas en educación al implementar métodos educativos a seguir mundialmente, debido a que han transformado sus métodos pedagógicos modificando las relaciones dentro de las aulas², logrando con ello grandes avances en la formación de niñas, niños y jóvenes que, además están mucho mejor preparados para el mercado laboral. Sin embargo, este supuesto viraje hacia nuevas formas educativas no es tan reciente ni tan real como se pretende hacer creer a la población. A partir de la década del 40 organizaciones internacionales como la ONU, la CREFAL y más recientemente el PNUD (todas ellas conocidas también por su labor de legitimación social de las políticas impuestas por Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional), han volcado sus esfuerzos por implementar políticas educativas en América Latina que recuperan en sus elementos discursivos, la

² Habría que preguntarnos por qué experiencias como la de Cuba no son tan difundidas en el resto del mundo.

prioridad por los pobres, la universalización de la educación, el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje, etcétera. Muy pronto, incluso incorporaron las categorías freirianas: educador-educando y concientización como parte de su jerga común, pero arrancando de raíz de sus fundamentos transformadores y revolucionarios si se atiende a sus implicaciones epistémicas y prácticas.

Analizando este escenario, es que se hace imprescindible ir con pies de plomo en el análisis de cada uno de los discursos y proyectos que dicen estar proponiendo una forma educativa verdaderamente alternativa. La apropiación de conceptos que podemos considerar liberadores por parte de los grupos dominante, ha sido una práctica de larga data, producto de esfuerzos sostenidos por medio de los cuales se deshistorizan las experiencias, las raíces epistémicas, a los sujetos y, finalmente, se neutralizan, despojándolos de su carácter político, transformador y liberador. De acuerdo con Torres y Puiggrós, la teoría del capital humano, que ya había surgido allá en los años 30, es reactivada en América Latina como respuesta a los grandes avances educativos que presentó la reforma educativa a inicios de los años 60 (Torres, 1995:122). Por otro lado, analizando muchos de los proyectos en los que derivaron las apropiaciones de la pedagogía de la liberación, se encuentra que abandonaron los propósitos liberadores y se enfocaron a trabajar con pequeños sectores de la población, abandonando por completo el trabajo colectivo comunitario; esta mudanza del trabajo de base al trabajo sectorizado y fragmentario, horizontalista y asistencialista —en las más de las ocasiones—, se explica por la avanzada de las políticas neoliberales en el campo de la acción social.

Frente a estos antecedentes, este trabajo se propone recuperar experiencias de educaciones emancipadoras en América Latina, volviendo sobre la historia para, desde ahí, ir rearmando

los diálogos, aprendizajes, rupturas y contradicciones que se han ido gestando en el marco de luchas más amplias por la transformación de las relaciones de dominación. Frente a los embates de los discursos y políticas neoliberales que desarticulan la fuerza liberadora de cualquier proceso educativo, domesticándolo en favor de la acumulación de capital (cualquiera que sea su forma en cada contexto particular), se hace necesario volver la mirada a los procesos históricos y las luchas que se han gestado en la región latinoamericana, para dialogar con las experiencias de educación emancipadora y aprender de ellas.

II.- Educaciones emancipadoras en América Latina

...el factor educativo fundamental no es el proceso pedagógico en sí, sino las acciones de lucha (algunas veces más espontáneas, otras veces más organizadas) en que el pueblo interviene vitalmente la historia. La educación popular no es un momento previo de toma de conciencia, después del cual se podría pasar a la acción consciente, sino que la educación popular es un proceso permanente de teorización sobre la práctica ligado indisolublemente al proceso organizativo de las clases populares. (Jara, en Gohn, 2013: 39)

La educación emancipadora en América Latina puede considerarse como una tradición que emergió de manera explícita hace por lo menos 140 años ya, y que ha acumulado conocimientos abrevando de prácticas educativas *desde* y *para* las y los marginados, indígenas, esclavos, excluidos y oprimidos.

Antes de avanzar en el análisis de las estas experiencias, conviene hacer una par de advertencias. Primero, para este trabajo he preferido usar el término *educación emancipadora*, para poder ampliar el espectro de proyectos que se analizan, pero al mismo tiempo para poder delimitar históricamente en qué momento y lugar se han generado. Usualmente se toman por símiles educación popular y pedagogía de la liberación, sin embargo, pese a que se trata de conceptos que refieren a procesos que han estado íntimamente ligados y que se cruzan y complementan en muchas ocasiones, es importante ubicar en qué momento y espacio surgió la educación popular y cuándo la pedagogía de la liberación (por mencionar sólo dos ejemplos). De esta manera, es posible descubrir las hebras delgadas y cómo se tejen en ese amplio telar que podemos llamar, educaciones emancipadoras. Por otro lado, hay que reconocer que esta distinción es más bien formal y tiene propósitos para el análisis, en la práctica, cada experiencia, cada movimiento ha ido tomando un poquito de aquí, un poquito de allá, unas veces con más conciencia que otras, de acuerdo a sus necesidades concretas, enriqueciendo cada vez más los aprendizajes en el territorio de las educaciones emancipadoras.

En las últimas décadas muchos estudiosos de la educación liberadora, o emancipadora, así como los movimientos sociales, han buscado sistematizar todos estos conocimientos para avanzar en sus propios análisis y procesos de liberación; a partir de estos esfuerzos, se han generado múltiples periodizaciones y categorizaciones que ubican y agrupan experiencias y metodologías en función de diversos criterios. A continuación, se presentará una periodización más, atendiendo principalmente al momento histórico y el contexto en el que cada experiencia se ubica y tratando siempre de hallar los diálogos que han existido entre

cada una. Al final de cuentas, se trata, más que de separar, de encontrar la unidad de lo diverso, recuperando la riqueza misma de las especificidades.

Muchos andares en el tiempo y los espacios

Educar ciudadanos para las repúblicas independientes

Sin duda, cuando se habla de educación liberadora o educación emancipadora en América Latina, el primer nombre que viene a la cabeza es de Paulo Freire y hay razón para ello pues su legado es enorme, sin embargo, si son rastreados los primeros esfuerzos por generar espacios educativos que sirvieran para la transformación de los sujetos y sus condiciones de vida en un sentido liberador, debe irse a la Venezuela de mediados del siglo XVII para encontrar la figura de Simón Rodríguez (1769-1854).

Esta primera etapa, que podemos delimitar entre los años 1850 y 1910, tiene como exponentes principales al venezolano Simón Rodríguez y al cubano José Martí. Comenzaré por plantear grosso modo los fundamentos del pensamiento educativo de Rodríguez, también conocido por ser el mentor y profesor de Simón Bolívar, quien fue uno de los primeros en luchar, de manera explícita, por una educación popular que atendiera las necesidades de los indígenas y los niños de las clases pobres. “Su propuesta político-pedagógica se caracterizó por la inclusión, en calidad de iguales, de niños y niñas de los pueblos originarios en las aulas de la escuela pública, junto a los niños blancos.” (Wainszok, 2013:22) Rodríguez entendía por educación popular una educación que, propiciando la formación de conocimiento en los sujetos, lograra abolir la ignorancia fundamento de la esclavitud; para él, el ideal de sociedad estaba en la conformación de una república sostenida en la libertad y la razón de sus mujeres y hombres.

En el maestro de Bolívar encontramos ya algunos de los fundamentos que aún prevalecen en las propuestas de educación liberadora en América Latina: el vínculo entre teoría y práctica (para Rodríguez era fundamental que en las escuelas hubiera una formación lo mismo en el trabajo manual que en el intelectual, de manera que éstos dos no fueran disociados ni privilegiado uno sobre el otro), la necesidad de formar sujetos libres que rompieran las cadenas de la esclavitud en condiciones de absoluta igualdad. En este sentido, podemos reconocer en él, una clara opción por los oprimidos y sus necesidades de liberación, elemento sustancial en todas las pedagogías emancipadoras. Con Simón Rodríguez se abre una etapa en la que la educación se ve como una herramienta fundamental para la conformación de las repúblicas independientes, etapa que continúa con otros matices José Martí en Cuba; incluso es posible hallar algunos indicios del pensamiento Nuestroamericano y de la Patria Grande, si recuperamos la preocupación de Rodríguez por trabajar, no desde los paradigmas europeos, sino desde lo propio. No obstante, debemos recordar que Rodríguez, más que concebir un sujeto propiamente latinoamericano o *nuestroamericano*, lo concebía como un sujeto integralmente iberoamericano. (Puiggrós, 2005:44)

Por su parte, para José Martí la “Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre, sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas.” Y agregará: “Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres.” (Martí, 1985:50-51) En cada una de las líneas martianas se deja traslucir el llamado a establecer un acoplamiento entre la razón y el sentimiento, entre el trabajo y la educación, sobre la base de la libertad de los pueblos. Otro de los elementos fundamentales en Martí es la centralidad que ocupa la educación rural y el papel del

maestro en este medio, por ello es que propone escuelas rurales ambulantes conducidas por maestros misioneros para el campo. Resulta interesante analizar que esta misma idea de formar maestros misioneros que salieran a las comunidades rurales se encuentra en el proyecto de educación inmediato a la Revolución Mexicana, en los trabajos de Rafael Ramírez.

Este periodo histórico de la educación emancipadora está caracterizado fundamentalmente por la aparición de una explícita apuesta por la educación popular que pone en el centro la educación para el pueblo. Consecuentes con su contexto particular, Rodríguez y Martí tienen como preocupación primordial la formación de ciudadanos que consoliden y sostengan el proyecto de las repúblicas independientes, sobre la base del conocimiento que consideran opuesto a la esclavitud y la dominación.

Si bien, en América Latina el papel del campo siempre fue central en las economías de las colonias y posteriormente de las repúblicas independientes, la educación de los campesinos no sólo no fue una preocupación de los gobiernos, sino que se consideró durante siglos como completamente absurda. Es por eso que la atención que Simón Rodríguez, pero mucho más claramente José Martí, ponen en la educación de las y los campesinos, aparece como un elemento tan importante. Aunque no será sino hasta los años 30 que se desarrollarán verdaderos proyectos de educación rural integral; quizá fue México, durante el periodo cardenista, con el proyecto de educación socialista, el mejor ejemplo de los trabajos por generar una escuela en y para la gente del campo, partiendo de sus propias necesidades, luego le seguirán otros que, en el marco de gobiernos revolucionarios, buscaron extender la educación al campo y a los indígenas.

La tendencia socialista indigenista

Antes de llegar a los años 30, es importante ubicar el pensamiento del peruano José Carlos Mariátegui en América Latina. De acuerdo con Mattias Preiswerk, Mariátegui inicia una tendencia *socialista indigenista* que “concilia la lucha de clases con la voluntad nacional popular.” Y agrega que para él “la pedagogía no se limita a una filosofía, y su dimensión o importancia política no queda confinada a las leyes de la economía. Al dirigente político le corresponde una gran tarea educativa; tiene que conocer la cultura de los sectores populares y transformar la doctrina del partido en elemento de diálogo con estos.” (Preiswerk, 2012:35) Mariátegui, además de ser el fundador del Partido Comunista Peruano, fue uno de los más críticos e innovadores en el pensamiento marxista latinoamericano, estableció un diálogo desde el sur con el pensamiento de Gramsci y todo esto se deja ver en sus trabajos sobre educación. Por otro lado, siguió muy de cerca el desarrollo del proceso revolucionario y posrevolucionario en México, lo que le permitió hacer mención en múltiples de sus textos sobre la educación indígena, rural y hasta cierto punto popular, así como de la defensa de su laicidad, ejemplo de ello es la siguiente cita:

El laicismo, como fin, es una pobre cosa. En Rusia, en México, en los pueblos que se transforman material y espiritualmente, la virtud renovadora y creadora de la escuela no reside en su carácter laico sino en su espíritu revolucionario. La revolución da ahí a la escuela su mito, su emoción, su misticismo, su religiosidad. (Mariátegui, 1975:23)

Como parte de esta tendencia *socialista indigenista*, podemos considerar, ahora sí, el proyecto de educación socialista cardenista que propuso que en todas las escuelas de

México se impartiera, a partir de 1934 una educación fundamentada en el pensamiento científico, laico y que formara a los sujetos en el trabajo colectivo, con un rechazo hacia la propiedad privada y las relaciones individualistas producto del sistema de reproducción social capitalista. No es intención de este trabajo ahondar en las limitaciones y contradicciones que tuvo el proyecto de la escuela socialista en México, sino más bien, ubicar esta experiencia como parte de un momento histórico latinoamericano, de manera que interesa por el momento advertir que el proyecto cardenista comparte algunos elementos con el de la escuela Ayllu de Warisata en Bolivia. En ambos casos ubicamos un esfuerzo por atender las necesidades educativas de las zonas rurales y de los grupos indígenas —particularmente en el caso de la escuela Ayllu. No obstante, hay que recordar que la educación socialista abreva de manera directa del proyecto de educación rural que le antecede en México, impulsado por Vasconcelos y Ramírez, y no escapa al corte vertical y violento que impera en los proyectos indigenistas, en los que de alguna forma prevalece la noción de que es necesario civilizar a los indígenas.

Al lado de estas dos experiencias, habría que incluir la de la Junta Revolucionaria de Guatemala que, bajo el mandato del presidente Juan José Arévalo (quien además fuera pedagogo), impulsó postulados pedagógicos con base en la revolución democrática de 1944. Ellos ponían en el centro de su proyecto una educación básica para todos de carácter nuestroamericana, internacionalista y nacional. Se trabajó primordialmente en la educación rural para adultos, fundamentalmente en la alfabetización a partir de misiones culturales. Se propuso además las escuelas funcionaran como una federación y la formación de una universidad popular. (Gutiérrez, 1986)

Para Adriana Puiggrós este periodo debe ser considerado de 1935 a 1955 y está caracterizado por “grandes discursos pedagógicos nacionalistas populares, estatales y de movimientos democráticos: cardenismo (México); peronismo (Argentina); varguismo (Brasil); liberalismo democrático de Gaitán (Colombia); Frente Popular de Aguirre Cerda (Chile); Movimiento Nacionalista Revolucionario (Bolivia)...” (Gómez y Puiggrós, 1986:10) Pese a que algo de razón tiene la autora para sostener esta periodización, considero que hay que tejer más fino y acomodar los hilos con base en elementos en común de carácter más profundo. Si bien es cierto que se trata de un momento histórico en el que emergen proyectos signados por impulsos nacionalistas y algunos de ellos fueron abiertamente impulsados y/o apoyados por gobiernos, no todos fueron proyectos de educación popular, en tanto no estaban destinados a satisfacer las necesidades educativas del pueblo, recuperando la voz del mismo pueblo. Ello no implica que se nieguen las contradicciones, verticalismos y reproducciones de las experiencias que sí buscaron de manera explícita generar o abonar a procesos revolucionarios y de liberación, sin embargo, es necesario hacer distinciones sobre la base de los afanes de transformación (o no) de las relaciones de dominación en sus diferentes dimensiones.

Educar para la libertad

Pienso en el despliegue de la educación emancipadora, en su forma de educación popular, durante la década de los años 60, como el desenvolvimiento de una selva vegetal que encuentra las materias y el suelo preparados para lanzar sus brotes y sus raíces hacia lo alto y lo profundo. Considero que este periodo debe considerarse como un momento en el que los aprendizajes, las experiencias y la historia particular acumulada en los diferentes territorios de América Latina maduran y van floreciendo con sus especificidades en

distintos países de la región. Como se ha visto, el desarrollo de la educación emancipadora en América Latina ha sido un andar largo pero sostenido, que ha ido nutriéndose tanto de los contextos históricos específicos, como de las condiciones de dependencia compartidas en la región; de ahí que, aunque hay que reconocer que durante el periodo que va de los años 60 a principios de los 80, la educación emancipadora cobró visibilidad a nivel internacional y se reprodujo más allá de las fronteras continentales, ello se debe únicamente a las condiciones sociohistóricas, políticas y económicas que reinaron en la época.

Las experiencias más representativas de esta etapa son: La reforma educativa en Cuba, realizada una vez que triunfó la revolución en 1960; La reforma educativa en Nicaragua al triunfo del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), puesta en marcha en 1979; y el Movimiento de Cultura Popular de Recife nacido en 1961, a partir de cual se va profundizando y radicalizando la pedagogía de la liberación impulsada, en aquellos años, principalmente (aunque no de manera única) por Paulo Freire.

El elemento central de estas experiencias es que reconocen “la educación como factor clave para la transformación económica y política de la sociedad.”(Torres, 1995:122) Esto no quiere decir que en momentos anteriores no fuera así, pero hay que atender al énfasis político que se da a la educación como herramienta activa que funcionaría como catalizadora de movimientos de liberación más amplios.

En cada una de estas experiencias la educación se despliega en una dimensión particular; mientras que para el caso de las revoluciones cubana y nicaragüense se trata de una herramienta para solidificar y profundizar el proyecto revolucionario, a partir de procesos de concientización política amplios que trataban de involucrar a toda la sociedad y de

integrar a las diferentes clases sociales, que de otro modo, necesariamente entraría en conflicto; en el desarrollo de la pedagogía de la liberación (o pedagogía del oprimido), que inicia en el marco del Movimiento de Cultura Popular de Recife, el proceso educativo busca, también a partir de la concientización política, detonar una praxis transformadora en los sujetos, pero en este caso, parte del trabajo cotidiano con los oprimidos. La pedagogía de la liberación, en este sentido es un parte aguas al profundizar la praxis dialógica, no sólo en términos de la metodología con la que se desarrollan los círculos de cultura (parte sustancial de las sesiones de enseñanza-aprendizaje de esta propuesta), sino a partir del propio diseño de los planes de estudio, las cartillas, materiales y la formación de los maestros. El diálogo radical en las diferentes expresiones de educaciones emancipadoras implica que nunca más los proyectos serán diseñados de manera vertical, desde los técnicos de la educación, sino que éstos deben surgir de las propias necesidades del pueblo, de manera que el pueblo mismo debe participar del diseño y desarrollo de sus formas educativas. No es que en las experiencias de educación emancipadora anteriores no haya existido una voluntad y que de hecho se hayan esfuerzos por recuperar desde abajo los elementos que darían forma al proceso pedagógico, de no haber sido así, ni la reforma educativa cubana ni la nicaragüense hubieran tenido éxito, pero el nivel de radicalidad que el diálogo adoptó a partir de los años 60 y que ha pautado gran parte de las experiencias actuales de educación en movimientos sociales, se debe al trabajo de los pedagogos de la liberación.

De común, en cada caso (el de Cuba, Nicaragua y Brasil) se trata de proyectos que buscaron la conformación de grupos de base que, o bien sostuvieran y defendieran la revolución (como los primeros dos), o generar espacios organizativos para la acción

política más amplia (como se buscó en Brasil). Sus acciones, en ese sentido se enfocaron al trabajo con adultos, canalizando sus esfuerzos al ámbito rural; en el caso de Nicaragua, además, se desarrollaron cartillas en lenguas indígenas. El eje fundamental fue la alfabetización de adultos, en este terreno se desarrollaron metodologías que por primera vez buscaron desde su diseño atender a las necesidades profundas de los grupos oprimidos, y combatir, desde sus fundamentos pedagógicos, la horizontalidad en las relaciones educador-educando. Aquí cabe hacer mención del interés por generar espacios de reflexión en torno al papel de las mujeres, así en la lucha revolucionaria como en la vida cotidiana; esto da cuenta de los esfuerzos por transformar las relaciones de dominación en sus diferentes manifestaciones. No podía ser de otra forma pues las mujeres, como siempre, pusieron el cuerpo en todo momento para defender las luchas revolucionarias, en el caso de Cuba particularmente, son muy claros los avances en este terreno.

Educación y movimientos sociales

En las experiencias de los últimos 50 años es en las que más diálogos permanentes encontramos. Si bien es cierto que es posible encontrar prolongaciones y diálogos entre las experiencias de educación emancipadora que vienen desde Simón Rodríguez, en pocos casos hay referencias directas y explícitas. Vimos que Mariátegui estuvo muy al pendiente de lo que sucedía en México, que Nicaragua recibió maestros de Cuba para apoyar la campaña de alfabetización en 1979, en la que Freire también participó. Pero más allá de esos casos, no parece haber un trabajo sostenido y concienzudo para intercambiar aprendizajes, problemáticas y metodologías. Es hasta después de los primeros embates del neoliberalismo, cuando los movimientos populares cobran mayor fuerza que comienza una

búsqueda desde los mismos educadores, por sistematizar, intercambiar y dialogar sobre la tradición de la educación emancipadora.

Durante toda la década del 80 los aprendizajes de los proyectos educativos revolucionarios, así como de la pedagogía de la liberación, viajaron por todo el mundo, particularmente en Europa y África, generando nuevos trabajos educativos que buscaban —y siguen buscando— recuperar sus propuestas pedagógicas, aunque en muchas ocasiones, despojándolas de su contenido pedagógico. Las políticas neoliberales mucho hicieron por neutralizar las prácticas educativas emancipadoras y de manera paralela por imponer nuevos (y no tan nuevos) métodos de aprendizaje que profundizan el individualismo, la competitividad y las condiciones de explotación en la sociedad.

No obstante, frente a esos ataques, en América Latina, el diálogo en estas décadas ha sido amplio, no sólo entre esa élite extraña de especialistas en educación emancipadora que ha ido formándose a fuerza de la riqueza de las prácticas que han emergido y la necesidad de sistematizarlas, sino entre los diferentes movimientos populares y sociales que se han levantado en la región. Me atrevo a decir que el carácter fundamental de esta nueva etapa en la educación emancipadora latinoamericana, es justamente *el movimiento*. Como dicen los educadores del Movimiento de los Sin Tierra en Brasil, se trata de hacer una educación en movimiento, donde el movimiento popular mismo, sus luchas, sean un espacio pedagógico, y donde la escuela (el MST ha logrado construir sus propias escuelas y sus propios métodos de enseñanza-aprendizaje) sea también un espacio de aprendizaje para la lucha de los campesinos por el derecho a la tierra.

Otros dos casos valiosísimos son las experiencias de educación indígena de la Amawtay Wassi en Ecuador y el Sistema de Educación Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZ-LN). La primera es la universidad de los pueblos indígenas en Ecuador, que tras una larga lucha logró consolidarse como un espacio educativo en el que se formaba a los jóvenes indígenas en carreras que abrevaban de los conocimientos ancestrales. Funcionaba en varias cedes dentro de las comunidades indígenas (además de la central que se encontraba en Quito), lo que le permitía atender realmente a las necesidades de los pueblos indígenas, evitando la separación de los estudiantes de sus contextos y familias y desarrollar proyectos dentro de las mismas comunidades. Tras una larga lucha por parte de los maestros y estudiantes de la Amwtay Wassi, esta universidad logró que sus carreras tuvieran reconocimiento oficial, lo que significaba mucho, no tanto por la certificación, sino por las posibilidades de recibir financiamiento que ello implicaba. Sin embargo, tristemente, a principios de este año (2014), a la universidad le fue retirado el reconocimiento y en este momento se encuentra en reacomodo.

Por su parte, el SERAZ nace como parte de la lucha por la autonomía de los zapatistas en Chiapas; las primeras escuelas se levantaron hacia el año 2000 y siguen reproduciéndose. Trabajan en consonancia con los principios zapatistas del mandar obedeciendo, a partir de la toma de decisiones en asambleas; cada comunidad elige al que será la encargada o el encargado de guiar la educación de las niñas y los niños bajo el sistema de cargos. La educación zapatista nació más como un rechazo a las formas educativas del mal gobierno, que a la demanda de espacios en las escuelas en las comunidades indígenas. Este elemento (entre muchos más), le confiere un carácter particular pues no se trata, como en muchos

otros casos de atender una carencia en el sentido de espacio, sino de un rechazo abierto a las formas de educación que son contrarias a la lucha zapatista y sus principios.

Finalmente, existe la experiencia de los Bachilleratos populares en Argentina (bachis), principalmente en la provincia de Buenos Aires, con mayor concentración en Ciudad Capital. Los bachis surgieron a partir de las asambleas barriales que se originaron en el marco de la crisis del neoliberalismo en Argentina en 2000. Tras la efervescencia social y la movilización popular, en varias de las asambleas que se habían conformado en los años 2000 y 2001, los vecinos plantearon la necesidad de generar espacios educativos que satisficieran la demanda de escolarización, principalmente en adultos, de los sectores pobres. Así surgieron los primeros bachis en el 2003, sin reconocimiento oficial, como espacios a los que asistían los adultos para hacer cursos de bachillerato por las tardes y noches. La mayoría de las clases se daban en los espacios que las propias asambleas habían recuperado en la época de las movilizaciones más fuertes, donde funcionaban comedores y mercados populares. Tras una larga y difícil lucha, que se combinó con la necesidad del gobierno de Kirchner de establecer alianzas con las diferentes clases sociales en Argentina, muchos de los bachis que estaban constituidos y funcionaban ya con un buen número de estudiantes de manera habitual, consiguieron el reconocimiento del Ministerio de Educación. A la fecha son muchos los bachilleratos populares que funcionan en Buenos Aires, la mayoría ubicados en las villas y colonias populares de la ciudad, además es posible encontrar algunos más en la provincia de Buenos Aires y en otras ciudades como La Plata y Mendoza. En la actualidad, son muy diversas las formas en las que trabajan los bachis, dependiendo del movimiento social al que pertenezcan y del espacio en el que trabajen, sin embargo, de común, se trata de experiencias que funcionan sobre la base de

sus propias asambleas, recuperando particularmente las metodologías de la pedagogía de la liberación y que optan por una educación popular para y (en algunas ocasiones) desde el pueblo.

A modo de cierre

Si bien es cierto que desde siempre las prácticas educativas trascienden los espacios institucionalizados (los espacios escolares), también hay que tener presente que históricamente, de acuerdo a la correlación de fuerzas entre las clases antagónicas, han sido los grupos dominantes dentro de una sociedad los que han logrado imponer al resto su proyecto económico, político y social, y por lo tanto, su proyecto educativo. Sin embargo, en medio del abrumador avasallamiento de la dominación en las diferentes dimensiones de la vida social, se abren horizontes que abrevan desde otros territorios, los de la utopía y los sueños; desde allí se plantean las posibilidades de agrietar las formas hegemónicas en que se entiende la educación, allí es donde se enmarcan las experiencias de educación emancipadora en América Latina.

En América Latina la *educación* como parte de los procesos de lucha y resistencia de los grupos oprimidos, como elemento de la organización popular, de la construcción de alternativas o, claramente, en el marco de proyectos contrahegemónicos desde los dominados, ha ocupado un lugar central; en este sentido convendría más hablar de *educaciones*, en plural para dar cuenta de la especificidad que cada experiencia adopta dadas las particularidades históricas, políticas, sociales y territoriales en las que emerge y se despliega. La diversidad de cada una de las experiencias está dada desde la génesis de las mismas, incluso es posible proponer que históricamente se ha modificado el lugar que las

organizaciones populares asignan a la educación, por lo que el contexto en el que emergen así como sus propósitos han ido transformándose en varios sentidos, más allá de que cada experiencia elabora una especificidad intrínseca.

Es a partir de estas consideraciones que es necesario continuar la investigación y los diálogos sobre las luchas que se han librado en el terreno de lo educativo, con el propósito de plantear nuevas preguntas, de abrir nuevos horizontes y aprender de las contradicciones que todo proceso conlleva.

Bibliografía

Gohn, Maria da Gloria, “Educação popular e movimentos sociais” en *Educação Popular. Lugar de construção social coletiva*, Streck, Danilo y Esteban, Maria Teresa (organizadores), Ed. Vozes, Petrópolis, 2013.

Gómez, Marcela y Adriana Puiggrós (antología), *Educación popular en América Latina II*, Ediciones El Caballito-SEP, México, 1986.

Gutiérrez Haces, Ma. Teresa (antología), *Experiencias educativas revolucionarias (Nicaragua y Guatemala)*. Ediciones El Caballito-SEP, México, 1986.

Mariátegui, José Carlos, “Introducción a un estudio sobre el problema de la educación pública”, en *Temas de educación*, Ediciones populares de las obras completas de José Carlos Mariátegui, Vol. 14, Ed. Amauta, Perú, 1975.

Martí, José, “El sentido de la educación” en De la Serna, Juan Manuel (antología), *Ideas pedagógicas en el Caribe*, Ed. El Caballito-SEP, México, 1985.

Preiswerk, Mattias, “Raíces y plataformas de la educación popular” en Delgado, Martha, María Isabel Romero y José Ramón Vidal (compiladores), *¿Qué es la educación popular?*, Ed. Caminos, La habana, 2012.

Puiggrós, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, Ed. Colihue, Buenos Aires, Argentina, 2005.

Torres, Carlos Alberto, *La política educativa de la educación no formal en América Latina*, Ed. Siglo XXI, México, 1995.

Wainszok, Carla, Durán, Maximiliano, et. al, *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América*, Eds. Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires, Argentina, 2013.