

Pedagogos y alternativas pedagógicas en América Latina

Guelman, Anahí
Juarros, Fernanda
Tarrio, Laura
Cappellacci, Inés
anahiguelman@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Durante el año 2010 algunas integrantes de la cátedra de Educación I de la UBA, llevamos a cabo un seminario denominado “Pedagogos y alternativas pedagógicas en América Latina”. Nos habíamos propuesto recuperar algunas concepciones pedagógicas de un conjunto de pedagogos y movimientos latinoamericanos poco trabajados en la carrera. Tuvimos una doble intención: De la mano de nuestras preocupaciones académicas y de investigación y de nuestras inquietudes como colectivo de cátedra, veníamos confluyendo en la fuerte convicción de que era necesario comenzar recuperar y quitar el polvo de los desarrollos pedagógicos teóricos y prácticos de nuestro continente: ricos, vastos, novedosos, escondidos y sobre todo nuestros que han servido para la producción de alternativas a los marcos educativos hegemónicos. Además, creímos importante que los alumnos conozcan las propuestas y las acciones pedagógicas latinoamericanas que han sido llevadas a cabo para poder valorarla y así continuar indagando y reflexionando sobre la pedagogía crítica latinoamericana en la construcción de una perspectiva decolonial. Hicimos un recorte arbitrario para formular nuestro programa y seleccionamos pedagogos y movimientos que en diversos momentos históricos trabajaron y representaron estas dos condiciones. Retomamos entonces a Simón Rodríguez, Jesualdo, Luis Iglesias y Paulo Freire cuyos aportes en la actualidad siguen demostrando su vigencia. Incluimos también las propuestas pedagógicas de algunos de los movimientos sociales más importantes en la actualidad en América Latina: el Zapatismo en México y el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil. Nos propusimos a través del Seminario rescatar el compromiso de estos maestros y de estos movimientos con la educación y la escuela pública y popular, haciendo frente a las desigualdades económicas y las injusticias político- sociales que sufrieron y sufren los sujetos de la educación latinoamericanos. Algunas claves para el análisis de estos pedagogos, sin ánimo comparativo, sino más bien a modo de categorías de análisis fueron la presencia de la utopía, la relación que plantean entre teoría y práctica, su fuerte vinculación con la política y el papel que debe jugar junto con ella.

Palabras claves: pensamiento latinoamericano; pedagogías alternativas; pedagogías críticas; perspectiva decolonial

Introducción - El seminario: qué nos propusimos?

La intención de desarrollar una propuesta pedagógica curricular que tome como eje a las teorías pedagógicas latinoamericanas se vincula al interés de desempolvarlas, de encararlas y, aunque parezca paradójico, de conocerlas, y volver a ponerlas en discusión. Como docentes de una cátedra de pedagogía empezamos a preocuparnos por este desconocimiento y por el desigual sopesamiento que en nuestras materias tienen los autores europeos que vamos considerando. Si bien tomamos a muchos autores argentinos y latinoamericanos, las principales referencias a nuestros desarrollos pedagógicos, quedan ausentes de nuestros currículos y planes de estudio¹. Por otra parte, nuestros derroteros académicos comenzaron a mostrarnos una suerte de sinergias que nos hacían confluír en la necesidad de rescatar a los pedagogos latinoamericanos en el olvido.

Desde las miradas que hacíamos acerca de los fenómenos educativos en los movimientos sociales y de los movimientos latinoamericanos, comenzaron a aparecer pedagogos y teóricos que fundamentaban posicionamientos y propuestas de educativas y hasta metodológicas: Así aparecieron en escena no sólo Freire, sino además Simón Rodríguez, Juan Carlos Mariátegui, Iván Illich, José Luis Rebellatto, etc., y los aportes de los propios movimientos. Desde el estudio de los que fue el fenómeno de “lo alternativo” en nuestros países, aparecieron con fuerza el fenómeno escolanovista y los maestros que desarrollaron praxis de nuevo tipo en el cono sur, como Luis Iglesias y Jesualdo Sosa. Finalmente nos fuimos topando con algunas corrientes que nos ayudaban a comprender tanto desconocimiento de lo propio y tanta asunción como propio de lo ajeno: Desde las miradas que hacíamos sobre la universidad: Boaventura de Souza Santos con su Sociología de las ausencias y conocimientos y teorías legitimadas en la universidad. Fuimos encontrando por otras vías las perspectivas decoloniales y también las que nos planteaban la necesidad de revisar el papel de las Ciencias Sociales. Y pudimos ir articulando alguna comprensión de este ocultamiento (ya no desconocimiento) de nuestra relegada herencia e historia pedagógica.

El seminario que ideamos se propuso entonces aportar a una perspectiva que retomase nuestra procedencia, nuestras marcas negadas. Así, recuperamos de Alcira Argumeno (1996) la preocupación de revisar nuestras matrices de pensamiento, recuperando la idea de pensar *desde* América Latina nuestros procesos históricos en contraposición a la mirada resultante de las matrices eurocéntricas. Esto significa concebir la historia y el

¹ Exceptuando algunos casos de materias como Historia de la Educación Argentina, por ejemplo.

futuro desde un sujeto colectivo –heterogéneo–, compuesto por múltiples fragmentos sociales, rico en expresiones particulares y en yuxtaposiciones .

Vimos también, entre otros pensadores decoloniales, con Anibal Quijano, que la actual globalización representa “la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial“ (Quijano, 2000) centrado en la idea-concepto de raza y que es necesario deconstruir, desándandolo y comprendiéndolo en términos teóricos, pero también desde el papel prioritario que les cabe en esta batalla a los movimientos indígenas.

Además, Boaventura (2006) plantea que el papel que la universidad latinoamericana debe asumir en la radicalización de las democracias es la radicalización de la democratización del saber. Para ello es preciso democratizar el proceso de producción de conocimiento generando condiciones más participativas dentro de la sociedad; y es preciso a su vez que la universidad se conecte con otros saberes distintos al saber universitario, realizando lo que denomina “una extensión al revés”: atrayendo al interior de la universidad los saberes populares. Los movimientos sociales, los pueblos originarios, las organizaciones de mujeres campesinas, etc. poseen saberes que es preciso que la universidad pueda articular y sintetizar.

Desde este encuadre y estas intenciones hicimos un recorte arbitrario para formular nuestro programa y seleccionamos pedagogos y movimientos que en diversos momentos históricos trabajaron y representaron estas dos condiciones. Retomamos entonces a Simón Rodríguez, Jesualdo Sosa, Luis Iglesias y Paulo Freire cuyos aportes en la actualidad siguen demostrando su vigencia. Incluimos también las propuestas pedagógicas de algunos de los movimientos sociales más importantes en la actualidad en América Latina. En este caso tomamos al Zapatismo en México por su particularidad. Algunas claves que fuimos usando para revisar estos pedagogos y movimientos pedagógicos, sin ánimo comparativo, sino más bien a modo de categorías de análisis, fueron la presencia del componente utópico en su propuesta, la relación que plantean entre teoría y práctica, su fuerte vinculación con la política y el papel que debe jugar junto con ella.

Pedagogos y movimientos pedagógicos en Latinoamérica

Simón Rodríguez, pedagogo más recordado por haber formado a Simón Bolívar que por su propias ideas, elaboró sus distintas propuestas desde fines del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX. Recorrió gran parte de Europa, Estados Unidos y otros países de América pero decide volver a Venezuela a colaborar en la nueva formación social que implicaba la creación de estados independientes de España.

Enuncia propuestas que suponen el desarrollo de un sistema educativo público para América Latina en el proceso de independencia que se inicia a principios del siglo XIX, pero que se extiende casi hasta nuestros días. Alienta a los iberoamericanos a hacer el futuro con sus propias manos. El desafío era y es no reeditar experiencias de otros países, sino partir de la propia historia y de la propia experiencia para así armar una propuesta propia. Escribe “la importación y asimilación de pautas ajenas pueden ser contraproducentes. Por manía de IMITAR SERVILMENTE a las Naciones CULTAS, venga la América a hacer el PAPEL DE VIEJA, en su INFANCIA”. América tenía el reto de no imitar, sino de “SER ORIGINAL”, ya que no se parecía en nada al resto de los países (en Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga).

Sus propuestas articulan explícitamente el proyecto educativo a un proyecto político, social y económico. Por ello plantea que es necesario educar ciudadanos productores y desarrollar la industria y el comercio, motivándolos con políticas proteccionistas. Estos proyectos parten de una concepción igualitaria de los sujetos (blancos, negros, pardos, morenos, indígenas, etc.), con la lógica de un desarrollo propio latinoamericano Cree profundamente en la igualdad de los hombres, en la que incluye al pueblo iberoamericano. Concibe a la igualdad como no abstracta, que requería de trabajo para su concreción. El prioriza la educación de los “pardos” quienes son los habitantes originarios de estas tierras y desarrolla propuestas educativas para ellos.

La instrucción y la producción eran condiciones para recuperar el estado de igualdad. La combinación entre ambas actividades encarnaría los saberes socialmente productivos que proveerían la emancipación de iberoamérica. Sostiene que “los hombres deben prepararse al goce de la ciudadanía con cuatro especies de conocimiento, materializados a través de la instrucción: instrucción social, para hacer una nación prudente; una instrucción corporal, para hacerla fuerte; una instrucción técnica, para hacerla experta y una instrucción científica, para hacerla pensadora”. Ofrece así una visión integral de los sujetos y de la importancia sustantiva de la instrucción, de carácter popular, que propone en la construcción de las sociedades americanas.

La propuesta educativa propone la formación en oficios, forma de desarrollar la industria y el comercio y no depender de otros. Esta formación de oficios supone partir

de los conocimientos preexistentes y de los nuevos (traídos de las metrópolis). También se deben enseñar idiomas. Partir de los idiomas originales –quichua- y el castellano. La finalidad de la educación política y económica. Es necesario formar ciudadanos para esta nueva América y trabajadores. Pero advierte que esta formación debe ser articulada en un proyecto americano. Afirma que los hombres no son ignorantes por ser pobres, sino que son pobres por ser ignorantes (en Educación Republicana).

El desarrollo de la pedagogía de **Jesualdo** tuvo lugar en una escuela de Las Canteras del Riachuelo, Colonia, Uruguay. Dicha experiencia comenzó en 1927 y duró hasta 1935. Sus influencias en cuanto su formación pedagógica estuvo ligada a las experiencias de educadores populares de la primera generación posterior a la Revolución Soviética. Además poseía conocimientos sólidos sobre la escuela activa y ha mantenido diálogos con intelectuales de izquierda de Latinoamérica. (Puiggrós, 2005). Sus ideas pedagógicas entraron en conflicto con el sistema educativo oficial: la repetición, el enciclopedismo, la despersonalización de la escuela y la disciplina estricta. (Iglesias, 2004)

Jesualdo tuvo una perspectiva humanista arraigada en lo latinoamericano. Sus inquietudes lo llevaron a estudiar la carrera de magisterio y a ser periodista y escritor. Actividades que lo pusieron rápidamente en contacto con la situación política y social de la región y de Europa.

Su convicción política fue marxista, conformando un grupo de maestros uruguayos que lucharon a favor de la escuela pública. Se encontraba impactado por la complejidad del sujeto pedagógico, ya que en su escuela había nativos e inmigrantes europeos que hablaban lenguas distintas. El maestro afirmaba que no había ser humano que no fuera capaz de lograr una expresión original si se le llevaba lentamente en el proceso de su desenvolvimiento a través del tiempo (Jesualdo, 1968). Advirtió sobre la necesidad de trabajar en el aula la expresividad en los niños ya que, al traducir mejor sus propias experiencias de vida iban logrando la apropiación de los conocimientos.

Para Jesualdo la educación no es necesariamente una condición de reproducción social. Sostiene que hay espacios intersticiales en donde la pedagogía- tránsito posibilita el lugar de las acciones liberadoras, debilitando el determinismo social y las hipótesis reproductivistas de las izquierdas más radicales. Presentar la pedagogía de la expresión creadora de Jesualdo es volver a repensar concepciones e intervenciones que realizó este maestro uruguayo en una escuela sumergida en la pobreza a principios del siglo XX.

Brindó la oportunidad en el salón de clase para la exploración, el uso de la palabra y el lugar para equivocarse, para poder probar nuevamente. Hizo del estudiante un ser creativo que pudo fundamentar sus propias argumentaciones para poder convertirse en un ciudadano pleno. En definitiva, el estudiante pudo pensar que otra realidad sea posible. Se pudo lograr los objetivos planteados porque se trabajaba con el *interés actual* del niño, que es aquello que, según Jesualdo, la escuela generalmente olvida. El objetivo central de la pedagogía de la expresión creadora era que los sujetos desarrollaran una predisposición constante a la autoexpresión y a la creatividad, ya que éstas son el vehículo para adquirir los conocimientos. Para Jesualdo era muy importante que el maestro conociera la comunidad en que estaba inserta la escuela. Sostenía que si hay desconocimiento del vecindario, desconocimiento de la región y de sus problemas, no se sabía lo que era necesario crear o combatir. (Jesualdo, 1937)

Luego de escribir *Vida de un Maestro*, sostuvo lo siguiente: *Y, finalmente, con estas nuevas páginas, cierro la parte novelada –por así limitar la forma, de algún modo-, de un tiempo de maestro que viví y sufrí en mi país, la República Oriental del Uruguay, sin alcanzar nunca otra posibilidad que la más mezquina de las mesadas que tiene el rubro de la enseñanza para los maestros; sin tener nunca otro horizonte que la falta de medios, el combate diario, la negación por parte de las autoridades...* (Jesualdo, 1940: 4)

Por aquella época sostenía que los frutos de su trabajo se proyectarían en varias escuelas argentinas y también uruguayas. Sin embargo, en la actualidad, la experiencia pedagógica de Jesualdo fue olvidada de las carreras de formación docente terciaria y universitaria de nuestro país.

El pedagogo y maestro **Luis Iglesias** se recibió de maestro en 1935 luego de haber estudiado en la Escuela Normal de Lomas de Zamora. Fue heredero de una formación normalista y positivista muy rigurosa. Se hizo cargo como maestro único de la Escuela Rural N° 11 de Esteban Echeverría a 8 Km. de Tristán Suárez, provincia de Buenos Aires, Argentina. Su experiencia se inició en 1938 y finalizó en 1957. Rescata de sus recuerdos a su maestra primaria Isolina Maffia que selló su vocación. La describía como una docente combativa, creadora y una enamorada del arte. Tiempo después, como maestro, propició que sus estudiantes aprendieran a levantar la vista, a mirar el cielo y los árboles, a escuchar los pájaros. En definitiva, les enseñó a observar. Además de haber leído a Luzuriaga y sus libros sobre Escuela nueva, leyó activamente a Decroly, Dewey, Montessori, Claperade, Piaget, Lombardo Radice, Makarenko, Sujomlinski, Pestalozzi, Rousseau, entre otros.

Expresaba que había intensificado su búsqueda pedagógica en el trabajo diario, para poder lograr un clima sereno, con posibilidades para el disfrute y el goce, donde fuera posible que algunos de los niños que en algún momento de su infancia hubieran dejado la escuela por trabajo, encontraran junto al maestro alegría y júbilo. Sus alumnos acudieron a la escuela con entusiasmo y algunos conquistaron a veces su derecho a concluir el ciclo. Su trabajo pedagógico consistía en favorecer la lectura, el dibujo, la libre escritura, el compañerismo, incursionando en campos científicos, intelectuales, técnicos, artísticos, etc. La experiencia pedagógica de Iglesias lo ha librado de la impaciencia, tan común entre maestros, de ver los grados parejos con niños de igual desarrollo e idéntico aprendizaje. En cuanto a la lectura, para Iglesias era imprescindible encaminar al niño en el hallazgo cotidiano de las virtudes que supone ser un buen lector. Pero el educador debe saber que eso no se logra con la ilimitada saturación de textos obligatorios para leer.

Iglesias sostenía que la clave era el criterio de selección y precisión de lecturas pertinentes. Además formuló lo siguiente con respecto al niño: “Con respecto a la expresión plástica, Iglesias la consideró como una actividad fundamental dentro de su escuela, aunque nunca llegó a constituir una asignatura del programa. Desde los primeros tramos del lenguaje del niño hasta el último año de su escuela la plástica fue una actividad de expresión central”. (Iglesias 1995a). En búsqueda de una expresión propia y directa, el niño campesino encontró en el dibujo un camino posible a la creación. No se propuso que sus alumnos fueran artistas, ya que se comprometió desde los comienzos de su trabajo pedagógico en la solución de los problemas urgentes que planteaba la escuela común, alfabetizadora e instructiva en primera instancia. Sin embargo, en las actividades diarias escolares, el dibujo y el color eran un medio de expresión genuino para los niños. Lo que el estudiante no podía explicar, lo confiaba al lenguaje plástico y lo que no sabía cómo o cuándo decir, lo dibujaba.

Para Iglesias la articulación entre teoría y la práctica posibilitan problematizar los problemas diarios que el docente debe resolver cotidianamente, motorizando los avances de la pedagogía. El arte era parte indisoluble en la vida de su escuela. Es decir que ponía en contacto a sus alumnos con diferentes poesías y ellos también producían textos propios a lo largo de la escolaridad. No lo hacían sólo como ejercicio gramatical, sino por el mismo sentimiento que emanaba, por su belleza. (Iglesias, 1995b) *Nos ha dejado documentalmente que dejándolo contar con naturalidad todo lo que puede y quiere contarnos, él conquista su personalísima expresión y adquiere un manejo cada vez más ágil y mejor ceñido a todo su ser.* (Iglesias, 1979:5). El maestro aconsejaba a los docentes que tienen que tomar conciencia de que el arte es tan importante como la ciencia.

La Pedagogía de **Pablo Freire** tal vez haya sido la que ha tenido más impacto y/o desarrollo no sólo en Latinoamérica sino también en otras regiones del hemisferio sur. A partir de sus primeras obras *Educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del oprimido* (1970) se hace internacionalmente reconocido. Ambos textos están fuertemente ligados al pensamiento de la denominada “ideología del desarrollo” que caracterizó hacia mediados del siglo pasado a las posiciones de izquierda en los países latinoamericanos. El término “desarrollo” utilizado por países del hemisferio norte para indicar la senda a seguir por los países “subdesarrollados” fue radicalmente criticado por Freire al proponer un camino autónomo de desarrollo para los países de la región. Hasta el momento, las críticas sociológicas de la educación tomaban como base para el análisis, la estructura y el funcionamiento de los sistemas educativos en los países del norte, que en verdad no reflejaban la compleja situación de lo que ocurría en los países latinoamericanos.

A través del concepto de “educación problematizadora”, Freire buscó desarrollar una concepción que significara una alternativa a la concepción de “educación bancaria” definida por él como expresión de una visión epistemológica que concibe el conocimiento como constituido por informaciones y datos a ser simplemente transferidos del profesor hacia el alumno. En la base de esa “educación problematizadora” hay una comprensión esencialmente diferente respecto de la concepción pedagógica tradicional-bancaria de lo que significa “conocer”. El acto de conocer involucra fundamentalmente el volver “presente” el mundo para la conciencia, es decir no es un acto aislado, individual. Es en la intercomunicación que los hombres se educan mutuamente, intermediados por el mundo cognoscible, y es en función de esa intersubjetividad del conocimiento que Freire entiende al acto pedagógico como un acto dialógico. Para la educación bancaria es ocioso y prescindible el diálogo, ya que sólo el educador ejerce algún papel activo relativo al conocimiento.

Su teorización radicó en intentar responder a la interrogación curricular fundamental de “¿qué enseñar?”; y en su preocupación por el fundamento epistemológico, a interrogación central entorno a “¿qué significa conocer?”. Si bien su propuesta de formación refiere a la formación social brasilera, plantea algunas cuestiones centrales de una Pedagogía pensada desde y para las realidades Latinoamericanas cuya finalidad era la emancipación de aquellos en situación de opresión.

El **movimiento Zapatista** nació en la selva Lacandona, México, en 1983 como Ejército de liberación Nacional. Desde ese momento cientos de pueblos indígenas se mantienen

en lucha. Se dio a conocer diez años más tarde, el 1 de enero de 1994, a partir de un levantamiento armado, dando inicio a una larga etapa de acciones militares respaldadas por decenas de miles de indígenas. A partir de ese momento se suceden etapas de enfrentamientos, y etapas de diálogo y negociación con el gobierno, y de encuentro, diálogo, palabra (las declaraciones del EZLN) o de silencios, con la sociedad mexicana, en los que se va construyendo una relación con la sociedad civil y con la comunidad internacional. En 2003 deciden constituirse en alternativa de práctica política y fundar las Juntas de Buen gobierno avanzando en la autonomía indígena. Ese es el momento en que los derechos de los pueblos indígenas luego de ser demandados, comienzan a ejercerse de hecho. Las Juntas de buen Gobierno reúnen a varios municipios autónomos. Se trata de un proceso de autogobierno en el que se construyen formas de autogestión que ya funcionaban en realidad antes de la constitución del EZLN, de modo desparejo en los municipios autónomos de Chiapas, y que ahora se tornan más avanzados y parejos, bajo el lema del mandar obedeciendo. Se apoyan además en la experiencia ancestral, de lo colectivo, de defensa de su cultura y de resistencia al etnocidio.

El zapatismo parece traer consigo, a partir de estas prácticas y experiencias una nueva concepción de la política, alejada de la toma del poder y aún del enfrentamiento que caracterizó sus primeros diez años. Para ellos la política parece ser, más bien un modo de vida cotidiano, la defensa de una cultura, que se condensan en el concepto de “autonomía”. Y en este marco es que ejercen sus derechos. Aún cuando llama a la lucha contra el neoliberalismo² y piensa en hacer la revolución, no espera situaciones revolucionarias para comenzar a construir poder de nuevo tipo, una política diferente, creativa, horizontal y autónoma del mercado y del Estado.

La autonomía es una utopía que el movimiento zapatista va convirtiendo en realidad en la construcción cotidiana del trabajo, de las decisiones y por lo tanto del poder. En México la noción de autonomía es recurrente: las diferentes comunidades indígenas la ponen en escena en la historia y luego en la lucha por la defensa de sus modos de vida, la revolución de 1910 la retoma y luego la recupera, aunque no siempre haya tenido idénticos significados. De hecho el zapatismo la profundiza y la plasma en su experiencia de autogobierno en los caracoles a través de las Juntas de Buen Gobierno que se basan en el principio de “mandar obedeciendo”. Las juntas están formadas por miembros de las comunidades, son electivas, rotativas y revocables (Colectivo Situaciones, 2005). En los caracoles entonces la comunidad se reapropia de la

² Véase por ejemplo la “Sexta declaración de la selva Lacandona” (2005) que convoca a organizaciones y movimientos y personas a constituir un espacio para dar esa lucha contra el neoliberalismo y lo concreta a través de “La Otra campaña” que busca salir a escuchar, con modalidad asamblearia las distintas realidades sociales y políticas de México.

capacidad de decisión, y lo hace a través de mecanismos de asamblea en las que se deciden los tópicos que luego regula la Junta de Buen Gobierno. En los caracoles se administra justicia, se idean formas de desarrollo económico y productivo, se redefinen proyectos autónomos de salud y educación. “Resulta un enorme desafío crear, prácticamente sin recursos, un sistema de gobierno autónomo. Las campañas de vacunación, los centros de salud comunitaria, los hospitales y las microclínicas, con todo y sus carencias, hoy son una realidad en las comunidades en rebeldía, como lo son las pequeñas escuelas y los centros de capacitación para promotores de educación...”³

La educación zapatista también es autónoma, por eso no puede hablarse de una sola y única educación zapatista. Las diferentes comunidades deciden y definen qué hacen y cómo construyen su proyecto educativo. Si reconocen, en general, la necesidad de una escuela, pero saben que esa escuela tiene que ser diferente a la escuela del “mal gobierno”. Los campesinos mayas no iban a la escuela oficial. El Estado las abandonó y los zapatistas la transformaron: hoy son de ellos. Una de las principales diferencias es que los maestros, o más bien, los promotores, no son externos, son de la misma comunidad, conocen y entienden las problemáticas de los campesinos indígenas, la realidad de sus estudiantes. Buscan formar cada vez más promotores. La educación zapatista comenzó en general en los diferentes caracoles por la escuela secundaria a partir de la necesidad de formar promotores que pudieran alfabetizar. Hoy garantizan la alfabetización de todos los niños en su lengua de origen y también en español, que constituye un puente. Ser promotor es asumir una responsabilidad con la comunidad. La escuela zapatista y los promotores forman a los niños y a los jóvenes para la comunidad. Eso significa no solamente el valor de lo colectivo en la formación, sino el cuidado por no apartar a los jóvenes de la cultura y el trabajo del campo, la conciencia de que se trata de comunidades en resistencia. Lo colectivo es contenido, pero también es organización de la vida cotidiana: colectivamente cocinan, trabajan y viven en la escuela secundaria. Las comunidades autónomas eligen en asamblea los contenidos de sus escuelas generalmente vinculadas al humanismo, a la concepción maya del mundo, y a la lucha zapatista: la educación relaciona las trece demandas zapatistas. techo, tierra, trabajo, pan, salud, educación, información, cultura, independencia, democracia, justicia, libertad y paz, con cuatro áreas de conocimiento: lengua, matemáticas, vida y medio ambiente e historia. Las temáticas de salud, comunicación, agroecología, y educación en algunas experiencias constituyen especializaciones de la escuela secundaria. Tienen también formación física y militar. “Nadie educa nadie. Nadie se educa sólo. La educación colectiva de los pueblos es un derecho La educación autónoma es sembradora de conciencias. De nuestros promotores de educación

³ El camino zapatista, un relato inconcluso. Bellinghausen H. y Muñoz Ramírez G.. Revista virtual. Desinformemonos. Nº 19, mayo 2011.

autónoma, nacen los mejores educadores para la humanidad Bienaventurados los que tiene sed de justicia”- nos dicen desde el sistema educativo autónomo zapatista de liberación nacional

Consideraciones finales

Estos grandes maestros han pensado una pedagogía cuyos enfoques y abordajes han servido para la producción de alternativas a los marcos educativos hegemónicos del siglo XX. Los movimientos sociales que se presentan expresan también construcciones alternativas de propuestas educativas, vinculadas en ocasiones a algunos de estos pedagogos. La lectura de las propuestas nos permiten apreciar la actualidad de las mismas y nos lleva a reconsiderar acerca de conceptos de “antiguo” y “nuevo” en pedagogía.

Creemos que es importante que los alumnos de Ciencias de la Educación conozcan las propuestas y las acciones pedagógicas latinoamericanas que han sido llevadas a cabo para poder continuar indagando y reflexionando sobre la pedagogía crítica latinoamericana.

Para cerrar, Adriana Puiggrós (2005) nos plantea la necesidad de recuperar a estos pedagogos en el punto de encuentro, de cruce, entre la sincronía y la diacronía. En la conformación (aun posible) de Latinoamérica como sujeto pedagógico, la experiencia será tal cuando se pueda enunciar, porque se puede inscribir en un discurso. Para promover nuevos sujetos en la arrasada tierra de la educación latinoamericana, no es suficiente convocar a nuevas generaciones. Es necesario nombrar las del pasado, reubicarlas y reubicarnos frente a ellas o con ellas. Sólo así lograremos que un espectro de un pasado irresuelto se torne sedimento productivo para la continuidad de nuestra historia.

Bibliografía

- Argumedo, A. (1996) Los silencios y las voces en América Latina: Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Ediciones del Pensamiento Nacional. Buenos Aires.
- Bellinghausen H. y Muñoz Ramírez G “El camino zapatista, un relato inconcluso”. Revista virtual. Desinformemonos. N° 19, mayo 2011.
- Colectivo Situaciones. (2005). En Bienvenidos a la selva: diálogos a partir de la sexta declaración del EZLN. Bs. As. Tinta limón ed.
- Freire, P., 1973. *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires (selección).

- Freire, P., 1990. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Paidós/MEC, Barcelona. Pág. 171-195 "Revisión de la pedagogía crítica: Entrevista a Paulo Freire".
- Iglesias, L. 1979 *Didáctica de la libre expresión*. Ediciones pedagógicas. Buenos Aires
- Iglesias, L. 1995a *La escuela rural unitaria*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Iglesias, L. 1995b "*Una experiencia argentina*" en Revista: El arte en la educación argentina, palabras y realidades. Año 1 N°. Arte y Educación. Buenos Aires.
- Iglesias, L. 2004. *Confieso que he enseñado*. Papers Editores. Buenos Aires
- Jesualdo 1937 *Vida de un Maestro*. Editorial Claridad. Buenos Aires.
- Jesualdo 1940 *Fuera de la escuela*. Editorial. Buenos Aires
- Jesualdo 1968. *Los fundamentos de la nueva pedagogía*. Ediciones de la Biblioteca Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Muñoz Ramírez G. (2003) *El Fuego y la palabra*. Ediciones Revista Rebeldía. Ediciones la jornada. México
- Puiggrós, A. (2005) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Edición del Convenio Andrés Bello. Unidad Editorial Bogotá.
- Quijano A., (2000) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En Lander (comp.) 2000): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo CLACSO,
- Rodríguez, L. (2007) *Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina*. *Ciencia, Docencia y Tecnología N° 34*, año XVIII, mayo. pp. 129-171.
- Rodríguez, S. (2004) *Inventamos o erramos*. Biblioteca Básica de Autores Venezolanos. Monte Ávila, Editores Latinoamericana. Caracas.