PERSPECTIVA
REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Volume 44, n. 3 – p. 01 – 23, jul./set. 2026 – Florianópolis

eISSN 2175-795X

Educación y luchas populares en territorios rurales de América Latina: procesos emancipatorios

Ândrea Francine Batista
Manuel Lopez Alavez
María Concepción Oviedo González

Resumen

El presente artículo destaca algunas de las principales experiencias educativas vinculadas a las luchas populares de campesinos y campesinas en diferentes territorios de América Latina durante el siglo XX y principios del siglo XXI. Con el propósito de trazar síntesis y señalar singularidades entre estas iniciativas, se busca resaltar el legado de la Educación Popular en el seno de los movimientos sociales que luchan por la tierra y por la educación de los pueblos rurales en diversos contextos históricos y territoriales de lucha de clases. A partir de una investigación bibliográfica y de campo guiada por el enfoque metodológico de la investigación participante, se presentan dos experiencias históricas y dos contemporáneas, buscando conectar sus fundamentos y enseñanzas con los principios de la Educación del Campo, las Aguas y los Bosques. Estas son: la Escuela Comunal de Warisata (Bolivia); la Campaña Nacional de Alfabetización (Cuba); la Escuela de Mujeres de CONAMURI - Organización Nacional de Mujeres Campesinas e Indígenas (Paraguay); y la Unidad de Aprendizaje San Miguel Reyes (México). En su mayoría, se trata de iniciativas organizadas por la propia clase trabajadora con el fin de facilitar la escolarización y la formación profesional y política de campesinos y campesinas movilizados en la lucha por sus derechos. A partir de estas experiencias, emergen categorías de análisis que convergen en torno a fundamentos pedagógicos comunes, particularmente el trabajo, la organización popular y la cultura popular. La articulación entre estas dimensiones se revela fundamental para la construcción de procesos orientados a la emancipación humana.

Palabras clave: Educación popular. Pueblos indígenas y campesinos. Resistencia anticapitalista.

Ândrea Francine Batista
Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil
E-*mail*: andrea.fran2008@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8841-8089

Manuel Lopez Alavez
Universidad Autonoma Comunal de México de Oaxaca, UAM-X, México
E-*mail*: kuisoyoitu@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-8230-3285

María Concepción Oviedo González
Universidade Estadual Paulista, UNESP, Brasil
E-*mail*: cony.madeinparaguay@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-3080-5464

Recebido em: 15/03/2026
Aprovado em: 01/09/2026

CC BY

http://www.perspectiva.ufsc.br
http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2026.e111392

Resumo

Educação e lutas populares em territórios rurais na América Latina: processos emancipatórios

O presente artigo destaca algumas das principais experiências de educação vinculadas às lutas populares de camponeses e camponesas em diferentes territórios da América Latina durante o século XX e início do século XXI. Na intenção de traçar sínteses e singularidades entre essas iniciativas, pretende-se destacar o legado da Educação Popular junto a movimentos sociais que lutam pela terra e pela educação dos povos do campo em diferentes contextos históricos e territoriais de luta de classes. A partir de pesquisa bibliográfica e de campo guiadas pela abordagem metodológica da investigação participante, são apresentadas duas experiências históricas e duas contemporâneas, na busca de conectar seus fundamentos e lições com os princípios da Educação do Campo e de Águas e Florestas. São elas: a Escola Comunal de Warisata (Bolívia); a Campanha Nacional de Alfabetização (Cuba); a Escola de Mulheres de CONAMURI – Organização das Mulheres Campesinas e Indígenas (Paraguai); e a Unidade de Aprendizagem San Miguel Reyes (México). Em sua maioria as iniciativas organizadas foram pela própria classe trabalhadora no ímpeto de possibilitar a escolarização, a formação profissional e política de camponeses e camponesas mobilizados na luta por seus direitos. A partir dessas experiências, emergem categorias de análise que convergem em torno de fundamentos pedagógicos comuns, particularmente o trabalho, a organização popular e a cultura popular. A articulação entre essas dimensões mostra-se fundamental para a construção de processos de emancipação humana.

Palavras-chave:
Educação popular. Campesino-indígenas. Resistência anticapitalista.

Abstract

Education and popular struggles in rural territories in Latin America: emancipatory processes

This article examines some of the main educational experiences that emerged in connection with the popular struggles of peasant men and women across diverse territories of Latin American throughout the twentieth and 20th and early twenty-first centuries. By seeking to identify both commonalities and distinctive features among these initiatives, the study aims to underscore the legacy of Popular Education in social movements engaged in struggles for land and for the education of rural peoples within diverse historical and territorial contexts shaped by class struggle. Drawing on bibliographic and field-based research guided by the methodological approach of participatory research, the article presents two historical and two contemporary experiences, seeking to establish connection between their underlying foundations and lessons and the principles of Rural Education and Education for Waters, and Forests. These experiences include the Warisata Communal School (Bolivia); the National Literacy Campaign (Cuba); the Women's School CONAMURI - Organization of Peasant and Indigenous Women (Paraguay); and the San Miguel Reyes Learning Unit (Mexico). Most of these initiatives were conceived and organized by working-class and peasant actors themselves, reflecting collective efforts to expand access to schooling while simultaneously promoting vocational and political education among peasant men and women engaged in struggles for the recognition and realization of their rights. The analysis of these experiences reveals analytical categories that converge around common pedagogical foundations, particularly work, collective organization, and popular culture. The articulation of these dimensions proves fundamental to the development of processes aimed at human emancipation.

Keywords:
Popular education. Peasant-indigenous people. Anti-capitalist resistance.

Introducción

La formación económica, política y sociocultural de América Latina está marcada por el pillaje y la explotación de los pueblos originarios, la diáspora de los pueblos africanos y su proceso de esclavización, y por la llegada de los trabajadores migrantes a partir del siglo XIX, que aportaron al continente atraídos por la propaganda de oportunidades, tierra y trabajo. El capitalismo, entrelazado con el racismo y el patriarcado, se desarrolló en Abya Yala[1] y se alimentó de estas bases objetivas, cuyas diferentes formas de opresión se tradujeron en represiones sangrientas de las organizaciones y movilizaciones de las clases trabajadoras. De manera desigual y combinada, la realización del capitalismo dependiente (Marini, 2005) abrió conflictos, a partir de los cuales se materializaron diferentes formas de concienciación respecto a ciertas confrontaciones. Las principales reivindicaciones de las luchas obreras y campesinas se concibieron y resurgieron recurrentemente en cada momento histórico de los diferentes países de América Latina.

Desde las luchas indígenas y antiesclavistas hasta las luchas independentistas de la "Patria Grande" (Simón Bolívar, Venezuela, 1783-1830), de la Revolución Haitiana (1791) y de las luchas antiimperialistas de "Nuestra América" (José Martí, Cuba, 1853-1895); desde la Revolución Mexicana (1910) hasta la Revolución Boliviana (1952); desde la Revolución Cubana (1959) hasta la Revolución Chilena (1973) o la Revolución Nicaragüense (1979); todas ellas son indisociables de la lucha por la tierra, por el trabajo, los derechos fundamentales, y por la transformación social, ya sea comunitaria o socialista. Esta larga trayectoria estuvo acompañada, en gran medida, por la necesidad de construir procesos de formación política y educación popular que pudieran ampliar y fortalecer la resistencia en el calor de su tiempo. Sus legados se han convertido en importantes fuentes de inspiración para la lucha de clases actual.

Considerando estos elementos iniciales, este trabajo presenta algunas entre tantas y numerosas experiencias de educación popular en América Latina que comparten los mismos principios y fundamentos de la Educación del Campo. Estas prácticas educativas que articularon la organización popular y el trabajo comunitario se convirtieron así en praxis creativa en la perspectiva de superar la alienación y construir caminos hacia la emancipación humana.

A partir de una investigación bibliográfica y de campo, estructurada desde el enfoque metodológico de la investigación participante (Brandão, 1999), se presentan aquí dos experiencias históricas y dos actuales. La praxis de la Escuela Comunal de Warisata (Bolivia, década de 1930) y

[1] Nombre dado por el pueblo indígenas *Kuna* (Centro-América) al continente, qué significa "tierra viva" o "tierra madura". Cada pueblo indígena nombra el territorio de manera distinta, por ejemplo, los pueblos *Tupis* (América do Sul) lo ha denominado *Pindorama* o “Tierra de Palmeras”, y, los pueblos de la lengua *náhuatl*, llamada de *Méxihco,* que significa el ombligo de la luna.

de la Campaña Nacional de Alfabetización (Cuba, 1961) fueron sistematizadas mediante el estudio de obras y documentos históricos; por su parte, la praxis de la Escuela de Mujeres de Conamuri - Organización de Mujeres Campesinas e Indígenas (Paraguay) y de la Unidad de Aprendizaje San Miguel Reyes (México), al ser contemporáneas, fueron sistematizadas a partir de la investigación participante realizada por autores de este trabajo.

Entre las numerosas experiencias de educación popular existentes en este continente, las presentadas en este trabajo se seleccionaron bajo los criterios de: relación con luchas campesino-indígenas; alcance de al menos tres períodos históricos y exposición de la diversidad de regiones o países. Las categorías analíticas iniciales del proceso de investigación (educación popular, lucha campesino-indígena y América Latina), dialogaron con categorías empíricas surgidas durante el estudio: trabajo, organización y cultura populares. Estas últimas evidencian algunos de los principios y fundamentos pedagógicos comunes a todas estas iniciativas.

Entre las cuatro seleccionadas, la primera se refiere a la educación indígena-campesina en Bolivia: la Escuela Ayllu de Warisata, que integró y materializó un importante debate latinoamericano en la década de 1930 sobre la autodeterminación de los pueblos indígenas en la lucha por la tierra y en la construcción de sus procesos educativos. La segunda se enmarca en el contexto de la Revolución Cubana de 1959, señalando la experiencia de la Campaña Nacional de Alfabetización, un proceso que inspiró otras prácticas educativas para jóvenes y adultos en procesos revolucionarios, como el caso nicaragüense. La campaña se llevó a cabo en 1961 con brigadas que trabajaron en zonas rurales.

A continuación, se presentan dos importantes prácticas en curso que confrontan al capital y sus consecuencias para los pueblos trabajadores que viven en el campo y para la biodiversidad existente. Sistematizamos elementos acerca de la Escuela de la Organización Nacional de Mujeres Campesinas e Indígenas (Conamuri) de Paraguay, movimiento que surgió a finales de la década de 1990 y forma parte de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (Cloc) / La Vía Campesina Internacional. Basada en la lucha del pueblo guaraní por la recuperación de las *Tekohas* – territorios del buen vivir – así como en prácticas campesinas agroecológicas, esta experiencia reafirma la importancia del feminismo como elemento estratégico en todas las luchas por la transformación social.

En seguida, se registra la experiencia de un programa de educación universitaria comunitaria ubicado en la Sierra Sur de Oaxaca, México vinculado a la Universidad Autónoma de Oaxaca (Uaco). Este programa inició sus actividades en 2020 tras diálogos y acuerdos con las autoridades municipales y de las comunidades agrarias. Las actividades comenzaron con un diagnóstico regional interactivo, seguido de procesos de capacitación comunitaria, investigación comunitaria e iniciativas de restauración de fuentes de agua.

Más que discutir o debatir conceptualmente categorías de la educación popular en América Latina a partir de sus principales autores, como Paulo Freire (Brasil, 1921-1997), Orlando Fals Borda (Colombia, 1925-2008), u Oscar Jara Holliday (Perú, 1949), priorizamos en este trabajo dar visibilidad a experiencias concretas cuyo "hacer" cotidiano apunta a importantes principios filosóficos y pedagógicos que trascienden las particularidades de cada época y cuyas lecciones nos llegan en el momento presente dialogando con iniciativas en curso que se inspiran en ellas.

Percibimos en ellas, una praxis cotidiana que involucra realidad concreta, saberes populares, investigación-acción-participativa (IAP), trabajo y acción política la cual produce ciencia crítica - una ciencia del pueblo, y por ende, comprometida con las luchas de la clase trabajadora; en la cual la organización y la cultura populares suman esfuerzos en la construcción del poder popular (Falls Borda, 1994; Herrera Farfán; López Gusmán, 2012).

En todos ellas se reafirma la importancia de la movilización y organización de las comunidades rurales, para que con sus propias manos abran el amanecer y con los pies dejen las huellas que anuncien la fermentación en la vida presente de las posibilidades del arte futuro.

Escola-Ayllu de Warisata (Bolívia)

La Escuela Warisata Ayllu fue una experiencia educativa comunitaria indígena construida en el altiplano boliviano, ubicada entre el lago Titicaca y el pico Illampu. Fue fundada el 2 de agosto de 1931, en un contexto marcado por la precaria situación de vida de indígenas y campesinos debido a la larga historia de expropiación de tierras comunales (los ayllus) y respaldada por la Ley de Desamortización de 1874 que ratificó la sustitución de tierras comunales por propiedad privada, así como, por la devastación de territorios mediante el saqueo de minerales, garantizado por una élite nacional absorbida por el capital extranjero.

Las tensiones políticas y económicas continuaron durante el conflicto armado entre Bolivia y Paraguay, que tuvo lugar entre 1932 y 1935. El detonante fue el descubrimiento de petróleo al pie de la Cordillera de los Andes, en la región del Chaco Boreal, entre los ríos Pilcomayo y Paraguay. La posesión de la región había sido un punto de discordia desde los procesos de independencia de ambos países, pero tras la crisis económica de 1929, que impactó al sistema capitalista global, el conflicto se intensificó en la región, revelando los intereses de compañías petroleras como *Royal Dutch Shell y Standard Oil* (Mejía Vera, 2019). Muchos campesinos-indígenas fueron convocados a la guerra, y la derrota de Bolivia provocó la muerte de aproximadamente 60.000 bolivianos, además de cientos de prisioneros que solo fueron repatriados mediante acuerdos de paz, por los cuales el país tuvo que pagar una indemnización al gobierno paraguayo (Gallego; Eggers-Brass; Lozano, 2006).

El muralista Miguel Alandia Pantoja (Bolivia, 1914 - Perú, 1975) expresó en su arte las condiciones del trabajo minero, las luchas, las masacres y el rostro del pueblo indígena campesino. Los ejemplos incluyen: Cristo Aymara (1937); Prisionero de Guerra (1937); Masacre Minera en Uncía y Catavi (1947); Minero (1950); Huelga y Masacre (1954); La lucha del Pueblo por su Liberación, Reforma Educativa y Voto Universal (1964); Testimonio – homenaje a líderes mineros asesinados (1965). La cosmovisión indígena, en la que pasado, presente y futuro caminan juntos, está presente en el arte de este muralista.

En este contexto histórico, destacamos la importancia de un importante líder indígena *aymara* en el movimiento comunal, Avelino Siñani (Warisata – La Paz, 1981-1941), quien luchó por la defensa de los *ayllus.* El *Amawt'a* Siñani, o sabio en lengua *quechua y aymara*, fue autodidacta y completó su educación ilegalmente debido a la segregación étnica, participando en iniciativas de alfabetización y educación indígena. Entre 1904 y 1909, construyó una escuela clandestina dedicada a alfabetizar a campesinos indígenas. Fue encarcelado varias veces, pero tras su liberación, continuó sus actividades educativas en una escuela sin pizarrones, solo piedras sobre las que se escribía con estuco (La Época, 2019; Perez, 2023).

Avelino era considerado la personificación de la cultura de los antiguos *amautas*, un educador que trabajó por la liberación indígena a través de la cultura. Su experiencia encarnaba el lema ancestral andino «*ama sua, ama llulla, ama kella*», que significa no robar, no mentir, no ser perezoso. Comprendía perfectamente la historia de opresión de su pueblo, y había elegido construir otro camino. Este era el propósito de la escuela que inauguró (Pérez, 2023). Siñani había desarrollado un método de enseñanza articulado con las necesidades y luchas de los pueblos indígenas. Las clases se impartían al aire libre, utilizando tierras y materiales locales, ya que la falta de infraestructura era común (Cedillo, 2018).

En 1917, estas experiencias se cruzaron con las de Elizardo Pérez (Ayata – La Paz, 1982; Argentina, 1980). Maestro de escuela rural, se identificó con las luchas de Avelino por el acceso a la educación indígena, le envió materiales pedagógicos y compartieron sus prácticas. El reencuentro entre estos dos educadores ocurrió en mayo de 1931, cuando Pérez era director de Educación Indígena y visitó varias comunidades para establecer una escuela con pedagogía propia, reencontrando a Avelino Siñani. Fue entonces cuando fundaron la Escuela Comunal de Warisata en el 2 de agosto de 1931, con el apoyo del entonces ministro de Educación Daniel Sánchez Bustamante, en el ámbito de las reformas educativas, y del entonces vicepresidente de Bolivia Don José Luiz Tejada Sorzano (Mejía Vera, 2019).

Mientras que el ministerio proporcionó profesores y materiales, las comunidades *aymaras* donaron parte de sus tierras comunales para la construcción del edificio, así como para el área de producción y subsistencia. Ubicada en la provincia de Omasuyos, La Paz, región marcada por el

analfabetismo, la construcción de la escuela se llevó a cabo mediante el trabajo colectivo de la propia comunidad, a través de turnos de trabajo siempre acompañados de canciones y celebraciones. Los trabajos también incluyeron los dormitorios para que los estudiantes pudieran realizar todo el proceso educativo sin tener que desplazarse a la escuela todos los días (Mejía Vera, 2019). El propio Siñani hacía publicidad de la escuela de casa en casa y era el primero en levantarse (5:00 a.m.) para extraer bloques de piedra y transportarlos en burros hacia la obra de la escuela. Los dos maestros proporcionaron los primeros materiales para el taller de carpintería (Pérez, 2023).

Warisata nace en el contexto de resistencia a la usurpación de tierras por parte de los grandes terratenientes y fue parte del proceso de recuperación de territorios comunales. Fue pionera en sembrar la relación entre la escritura y la oralidad a partir de conocimientos basados en los *ayllus* y en la conservación de la cultura.

Según Puiggrós (2016), esta experiencia articuló principios de la educación socialista y de la educación ayllu, en los cuales: a) el trabajo fue un eje orientador del proceso educativo; b) todo el plan de estudios fue organizado con base en la realidad por docentes y estudiantes indígenas; c) su organización y administración se realizó con la participación comunitaria a través del parlamento amauta.

Estos tres pilares guiaron las prácticas educativas en Warisata. Como una "escuela de trabajo" basada en las necesidades concretas y objetivas de la vida cotidiana, docentes y estudiantes buscaban resolver problemas sin separar el trabajo intelectual del trabajo manual. El pueblo *aymara*, al ceder fragmentos de sus tierras para que la escuela pudiera cultivar alimentos para su subsistencia, también reafirmó su carácter comunitario: una escuela *ayllu*. Las prácticas laborales o productivas para satisfacer las necesidades básicas de la vida asumieron un rol educativo y, como indica Mejía Vera (2019), los excedentes de productos se vendían en ferias con el fin de obtener ingresos para otras necesidades.

El trabajo como principio educativo no se basaba únicamente en las clases, sino en la aplicación teórica y práctica del conocimiento como pilar estructurante - la construcción de hábitos basados en el *ayni*, que para el pueblo quechua significa cooperación mutua y reciprocidad; solidaridad y trabajo compartido; profundas conexiones entre las personas y otros seres de la naturaleza. Así, el valor del trabajo cooperado y la conciencia del deber comunitario, el lugar y el territorio formaban parte de la propuesta pedagógica de Warista (Cedillo, 2018).

Mejía Vera (2019) señala que el contenido curricular de la escuela se construyó a medida que adquiría experiencia en su propio funcionamiento, y al constituir, simultáneamente, las bases para otras escuelas indígenas. La educación formal indígena comprendía cinco etapas. La primera de ellas era el jardín de infantes, con niños de 4 a 7 años y una duración de tres años. En esta etapa, los niños

cultivaban huertos, y además de fabricar sus propios juguetes de barro, también cuidaban animales pequeños como gallinas, conejos y ranas. La educación bilingüe (*aymara* o *quechua* y español) también comenzaba en esta etapa. La educación primaria se entrelazó con talleres de agricultura, carpintería, danza, literatura, música y recuperación de la lengua originaria como forma de fortalecer la identidad indígena.

La segunda fase, denominada "prevocacional", tuvo una duración de tres años, correspondiente al rango de edad de 7 a 10 años. En esta fase, se amplió la sistematización de los conocimientos adquiridos mediante la experiencia directa. Se profundizó en el conocimiento de la naturaleza (fauna, flora), las matemáticas y otras dimensiones. La tercera fase, denominada "vocacional", abarcó el rango de edad de 10 a 13 años, y también tuvo una duración de 3 años. En esta fase, los grupos se organizaron según intereses y vocaciones. El rigor científico fue mediado por docentes que estimularon los intereses, la imaginación y la memoria, monitoreando la asistencia y los logros (Mejía Vera, 2019).

Las fases cuarta y quinta, llamadas profesional y normal, duraron cuatro años y abarcaban el rango de edad de 13 a 17 años. En estas fases, el objetivo era mejorar la agricultura, la ganadería, la carpintería, la zapatería, la sombrerería y el tejido; o bien, formar maestros indígenas-campesinos. La intención, según se describió, era preparar a hombres y mujeres para luchar por la vida (Mejía Vera, 2019).

En todos ellos se impartían talleres para la construcción de casas y escuelas campesinas, que también incluían mecánica, carpintería, azulejería, entre otros. La limpieza de los espacios, el lavado de ropa eran responsabilidad de los estudiantes, quienes recibían comida, medicamentos, jabón y servicios de peluquería gratuitos (Mejía Vera, 2019).

Una de las preocupaciones de Siñani fue visibilizar el conocimiento tradicional generado por los pueblos indígenas a lo largo de su trayectoria (Cedillo, 2018). Y, por lo tanto, la participación en la escuela del parlamento *amauta*, o consejo administrativo/gobernador del *ayllu*, fue fundamental, simbolizando la voz indígena en la construcción de su propia historia. Con base en estas premisas, el parlamento *amauta*, junto con equipos multidisciplinarios, coordinó el núcleo que conformaba la escuela principal y sus secciones ubicadas en el *ayllu*. Se encargaron de controlar el funcionamiento del núcleo organizando actividades de cooperación entre la escuela y los agricultores; impulsando la creación de nuevas escuelas; organizando ferias, como la feria Warisata que la escuela había creado; se organizaron la siembra y la cosecha en las zonas del núcleo; distribuyendo semillas y fertilizantes gratuitamente a quienes contribuyeron a la construcción (Mejía Vera, 2019).

También es importante destacar la integración entre la escuela y la comunidad. Se creó el "Domingo Campesino", donde las familias de las comunidades acudían a la escuela para participar en programas educativos y culturales, como ferias, charlas de maestros, teatro, deportes,

presentaciones de danza y canto, proyecciones de cine y lecturas. También existía un club nocturno para adultos con el objetivo de leer periódicos, explicar noticias y debatir sobre temas indígenas del país (Mejía Vera, 2019).

Pérez (2023), considerando que Bolivia fue el primer país de Latinoamérica en abrir escuelas indígenas, señala que sus primeros intentos se centraron en escuelas itinerantes destinadas simplemente a la alfabetización. A partir de estas bases, Warisata germinó con otra perspectiva, con otra pedagogía, una experiencia que perduró hasta 1940 inspirando la celebración del Primer Congreso Indígena Interamericano en Pátzcuaro, México, y ja impulsado políticas educativas indígenas basadas en la pedagogía del trabajo en diferentes países.

La escuela *ayllu* contó con el apoyo de los presidentes David Toro Ruilova (1935-1937) y Víctor Germán Busch Becerra (1937-1939), pero también con el apoyo de artistas e intelectuales de diversas tendencias: anarquistas, socialistas, comunistas, indigenistas y nacionalistas. Es considerada el fermento de la revolución democrática nacional de 1952 y de la reforma agraria de 1953, proceso interrumpido por la dictadura militar de René Barrientos en 1964 (Mejía Vera, 2019).

A partir de la experiencia de Warisata, la construcción de proyectos político-pedagógicos desde los movimientos populares indígenas, campesinos y afrodescendientes en Bolivia se ha intensificado en las últimas décadas.

La Campaña Nacional de Alfabetización en la Revolución Cubana

La Revolución Cubana es un hito importante en la historia de Latinoamérica, convirtiéndose en un referente para las luchas antiimperialistas y antilatifundistas. El primero de enero de 1959 marcó el derrocamiento de la dictadura militar de Fulgencio Batista y la victoria del Movimiento Revolucionario 26 de julio, liderado por Fidel Castro. Los pasos que condujeron a esta victoria se remontan a la llegada clandestina, el 2 de diciembre de 1956, a bordo del yate Granma, más de 80 combatientes exiliados. Nació el ejército rebelde. Ocuparon la Sierra Maestra e involucraron a los campesinos de esta región que habían luchado durante mucho tiempo contra el latifundio. Las precarias condiciones y la brutal coerción de estas poblaciones fomentaron los objetivos del movimiento guerrillero y de las luchas campesinas que se unieron a los combates, incluso distribuyendo alimentos para sostener a las tropas durante los períodos de racionamiento impuesto por las fuerzas represivas (Wolf, 1984; Guevara, 1972).

Durante este período, la Radio Rebelde fundada en 1958, transmitía desde Sierra Maestra comunicados del Movimiento 26 de Julio y sus luchas, pero también sobre literatura y música. El Quinteto Rebelde, por ejemplo, fue un grupo musical que acompañó y luchó junto al movimiento en diversas batallas. Eugenio Medina, un campesino semianalfabeto que formaba parte del grupo,

produjo canciones revolucionarias las cuales debatían cultura y movilizaban la alegría junto al ejército. "Hay que cuidar a Fidel", "Respeto al Che Guevara" y "Que venga la ofensiva" son ejemplos de estas canciones (Pinares, 2008).

Uno de los primeros actos de la Revolución de 1959 fue la promulgación de la Ley de Reforma Agraria (17 de mayo de 1959), que honraba al campesino Niceto Pérez (1908-1946), líder campesino asesinado a instancias de terratenientes en la región de Guantánamo. Poco después, se desarrollaron los primeros planes educativos para combatir el analfabetismo en el campo, con el objetivo de elevar el nivel cultural y político de los campesinos. El programa también involucró la radio, la televisión y la prensa escrita para difundir conocimientos sobre salud, arte y cultura. En 1961, se fundó la Asociación Nacional de Pequeños Agricultores (Anap), que mantuvo a los campesinos movilizados en el marco de la reforma agraria bajo una orientación antiimperialista y socialista (Ecured, 2011).

En ese mismo año (1961), el imperialismo estadounidense fundó la "Escuela de las Américas", cuyo objetivo era brindar entrenamiento antiguerrillero e intervención directa o indirecta en países latinoamericanos mediante dictaduras militares, como fue el caso de Brasil y Bolivia (1964). Ese año también estuvo marcado por la intervención militar estadounidense en Playa Girón (Bahía de Cochinos), el bombardeo en la región fue intencionado por el derrumbe del gobierno y de Fidel Castro. Ante tales tensiones, importantes acontecimientos continuaron fortaleciendo la revolución en curso. La victoria del pueblo cubano en el conflicto de Playa Girón fue uno de ellos. Fue también en 1961 que se proclamó el carácter socialista de la revolución en Cuba, año en que se desarrolló la Campaña Nacional de Alfabetización, reiterando al país como un "Territorio Libre de Analfabetismo" (Ecured, 2011).

La Campaña Nacional de Alfabetización formó parte de este programa educativo en un contexto de más del 70 % de analfabetismo en la población cubana. Fue organizada en cuatro fases. La primera fue de organización y movilización en defensa del pueblo y la educación, al formar alfabetizadores populares que trabajarían en los barrios. El 29 de agosto de 1960 se lanzó una convocatoria a los maestros para la tarea de alfabetización que se llevaría a cabo durante 1961, el "Año de la Educación". El entusiasmo contagió la juventud. Se formaron brigadas para realizar la tarea de forma voluntaria, cada una con funciones específicas. Por ejemplo, los Maestros de Alfabetización Popular asumieron la responsabilidad en los barrios de la ciudad, principalmente en centros de trabajo fuera del horario laboral; o la Brigada de Maestros, que formaba a educadores profesionales responsables de supervisar y organizar la campaña (Ecured, 2011).

Las fases siguientes fueron de organización, de formación y del trabajo propiamente dicho, acompañados de dos libros producidos por la Sección Técnica de la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Fundamental: "Alfabeticemos" y "Venceremos", este último dirigido a estudiantes. Y en la medida en que se constituía la formación de educadores y a la propia

alfabetización de trabajadores y trabajadoras, la política cultural de la revolución se manifestaba en su potencia (Pérez-Cruz, 2011).

En el inicio de los trabajos, en enero de 1961, Conrado Benítez, un joven educador voluntario, fue asesinado. Había comenzado su labor en las montañas de Sancti Spíritus, donde trabajaba con niños durante el día y con adultos por la noche. Seis días después del inicio de la campaña, fue asesinado junto con otros compañeros por contrarrevolucionarios (Ecured, 2011; Carrera, 2023).

Conrado Benítez (Cuba, 1842-1961) fue el nombre que recibió la brigada de alfabetización creada el 17 de enero de 1961, doce días después de su muerte. La Brigada Conrado Benítez tuvo la participación de aproximadamente 100.000 jóvenes voluntarios de entre 10 y 19 años, que suspendieron temporalmente sus estudios para vivir y trabajar en el campo. Trabajaban con los campesinos durante el día y alfabetizaban por la noche, a menudo solo a la luz de una lámpara de queroseno. El número de estudiantes que dejaron la escuela para ser voluntarios fue tan grande que se creó un programa de educación alternativa durante ocho meses durante el curso escolar de 1961 (Carrera, 2023).

La Brigada Patria o Muerte también se encargó de la alfabetización en zonas rurales, involucrando a unos 15.000 trabajadores que impartían clases en zonas remotas y de difícil acceso. En octubre de ese año, fue asesinado un miembro de esta brigada, Delfín San Cedré (1935-1961). Era una época en la que se graduaban masivamente alfabetizados en ingenios azucareros y fábricas. El 5 de noviembre Melene del Sur fue la primera ciudad en erradicar el analfabetismo. Y el 26 del mismo mes, se produjeron nuevos asesinatos a manos de contrarrevolucionarios: el brigadista Manuel Ascunce Domenech (1945-1961) y el campesino Pedro Lantigua Ortega (1961) (Carrera, 2023).

El 20 de diciembre se declaró oficialmente el cierre de la Campaña, y el 22 se proclamó a Cuba Territorio Libre de Analfabetismo. Se alfabetizó a 707.202 cubanos, lo que redujo la tasa de analfabetismo en un 3,9%. La Campaña involucró a 121.000 alfabetizadores populares; 35.000 maestros voluntarios; 100.000 brigadistas Conrado Benítez; 15.000 brigadistas Patria o Muerte; lo que, sumado a los cuadros dirigentes y administrativos, involucró cerca de 300.000 personas. La batalla contra el analfabetismo fue también victoriosa (Ecured, 2011; Carrera, 2023; Pérez-Cruz, 2011).

La matriz pedagógica de los “alfabetizadores populares” estaba precisamente en la consigna de que el pueblo debe enseñar al pueblo bajo la coordinación y orientación técnica de docentes capacitados. Como objetivo revolucionario, constituyó también un método, bajo el cual se definieron los contenidos y la organización del proceso. “La pedagogía le correspondía una parte importante de la realización de las finalidades estratégicas” de la revolución. Y la alfabetización, como proceso consciente y dirigido, enfrentaba importantes desafíos (Pérez-Cruz, 2011, p. 15).

La campaña fue una movilización nacional cuyo resultado social y político fue la lectura y la escritura. Pero más allá de eso, un testimonio de Raúl Ferrer (poeta y viceministro de Educación en 1979) indica que permitió: la construcción de la unidad nacional; el aprendizaje del trabajo colectivo a través de una "gran tarea"; la alianza entre obreros y campesinos que se desplazaban al campo para la alfabetización; el aprendizaje de los jóvenes con los campesinos desde una dimensión práctica y social. Según él, la campaña trascendió el logro educativo y cultural, ya que las familias se involucraron en la labor revolucionaria. Paralelamente, el arte se manifestó en forma de murales populares, poesía, canciones, películas e himnos que "presenciaron el acontecimiento histórico" (Bambirra, 1983).

Entre sus finalidades estratégicas destacan: a) la liquidación de un sistema educativo neocolonial; b) la necesidad de sentar las bases de la educación popular; c) la eliminación de las barreras de acceso a la educación, fundamentalmente vinculadas a la discriminación de clase y raza; d) la construcción de un movimiento educativo de masas capaz de construir un proyecto educativo y cultural revolucionario y emancipador (Pérez-Cruz, 2011, p. 11).

Y, aunque, Estados Unidos ha mantenido un bloqueo económico contra Cuba durante más de 60 años, a lo largo de esas mismas décadas, la Revolución Cubana ha mostrado solidaridad con muchos otros países de nuestro continente, ofreciendo voluntariado como médicos y médicas, alfabetizadores y alfabetizadoras en países como Haití y Mozambique. Los voluntarios han contribuido a la organización de campañas internacionales, como fue el caso en Nicaragua Sandinista con la Cruzada Nacional de Alfabetización, iniciada en 1980. Y, bajo el método "Yo, sí puedo", con las Jornadas de Alfabetización en asentamientos y campamentos del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra.

Hoy, la Escuela Nacional de ANAP “Niceto Perez”, es el principal espacio de formación para campesinos y campesinas en Cuba, recibiendo incluso delegaciones internacionales de organizaciones populares del campo, con el objetivo de promover intercambio de experiencias agroecológicas y cooperativas. El método Campesino a Campesino (CaC), desarrollado inicialmente en Asia (años 20), fue difundido en varios países de América Latina entre los años 1970-1990, inclusive en Cuba. Este método, asumido por ANAP a partir de 1997, busca territorializar la agroecología, acentuando el protagonismo pedagógico de los propios agricultores que comparten experiencias, trabajo y investigación-participante (Jaime; Machin Sosa; Lozano; Rosset, 2013).

Escuela de Agroecología de Conamuri: una apuesta político-pedagógica para la Educación de Campo en Paraguay

La Educación con perspectiva de Campo en Paraguay es inexistente. El plan de estudios de la educación formal proveniente del Ministerio de Educación es una propuesta homogénea para las

escuelas del campo y de la ciudad, sin reconocer que las realidades son distintas, sobre todo teniendo en cuenta que la población del campo habla, generalmente, en guaraní y la existencia de 19 pueblos indígenas cada uno con su propio idioma y cultura, el idioma guaraní forma parte de unas de las cinco familias lingüísticas. A esto se suma que el modelo extractivista del monocultivo de soja ocupa el 94% de la tierra cultivable, siendo un 2,5% los dueños de estas tierras, mayoritariamente, de capital de origen brasileño. Queda solo el 6% de la tierra cultivable para el campesinado. Esto afecta directamente a las escuelas rurales porque las fumigaciones con agrotóxicos se realizan sin ningún tipo de cuidado. A pesar de que existen leyes ambientales, las escuelas y la niñez del campo en Paraguay son fumigadas.

En Paraguay existe un estatuto agrario que especifica quienes deben ser las personas beneficiarias de la Reforma Agraria, durante la dictadura de Alfredo Stroessner, que duró de 1954 a 1989, cerca de 8 millones de hectáreas de tierras que debían ser destinadas a familias campesinas, quedaron en manos de militares, amigos del gobierno colorado. A partir de ese momento, la desigualdad de distribución y la reventa de estas tierras principalmente para la producción de soja transgénica ha escalado. De esta manera la problemática de la tierra en el país profundiza la pobreza, sumado a la falta de políticas públicas orientadas a apoyar a la agricultura campesina con facilitación de créditos para la producción, comercialización, o para su recuperación financiera en caso de catástrofes ambientales en consecuencia de la crisis climática.

La política de los sucesivos gobiernos del partido colorado ha privilegiado a empresas transnacionales como Cargill y Bayer, así también a empresarios sojeros. La lectura de las organizaciones populares plantea un proceso de descampesinización por la falta de voluntad política con garantizar la agricultura campesina, esto se expresa a través de los desalojos violentos, las fumigaciones con agrotóxico que operan de manera impune (Pereira, 2018). Sumado a eso, en Paraguay, no existe una política pública específica para la Educación del Campo. Por el contrario, el cierre de escuelas rurales ha sido una práctica recurrente bajo planes de reorganización educativa (Abc Color, 2025).

En este contexto, muchas son las organizaciones populares que hacen la lucha por la tierra, por la reforma agraria y por la transformación social. Una de ellas, es la Organización de Mujeres Campesinas e Indígenas (Conamuri) que nace como una coordinadora a finales de la década de los 90’ en Paraguay. En ella participaban mujeres de comités u organizaciones mixtas. Las militantes fundadoras explican en procesos de formación y reuniones que no encontraban espacio de participación real en las organizaciones mixtas, por esa razón en el Día Internacional de la Mujer Rural, 15 de octubre, en Asunción, inician la construcción de una organización nacional de mujeres

que buscaba articular las reivindicaciones y propuestas de las campesinas y las indígenas, para luchar de manera protagónica y conjuntamente contra las discriminaciones de clase, género y etnia.

Y es en este contexto adverso para la agricultura campesina y las organizaciones que luchan por la Soberanía Alimentaria, Conamuri ha desarrollado procesos de formación desde el año 2009 con el espacio llamado Vocería de la Campaña de Semillas con prácticas agroecológicas, esta iniciativa parte de los ejes de lucha internacionalista de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (Cloc) - La Vía Campesina. Posteriormente, se crea el Instituto Agroecológico Latinoamericano (Iala Guaraní) coordinado por las organizaciones, que hacen parte de la Cloc Paraguay y a la par Conamuri, también pone en funcionamiento la Escuela de Agroecología dirigida a jóvenes de las comunidades de la organización.

Por lo tanto, nace en 2010 la Escuela de Agroecología de la Organización de Mujeres Campesinas e Indígenas (Conamuri) la cual constituye un ejemplo concreto de resistencia y construcción política pedagógica desde una propuesta política de educación popular. Nace desde el pensamiento de mujeres campesinas e indígenas que tienen como objetivo promover la soberanía alimentaria y la agroecología como modo de producción y de vida, fortaleciendo la construcción comunitaria de saberes y posibilitando la formación de sujetos críticos capaces de transformar su territorio y resistir ante el avance del modelo extractivista.

Localizada en el departamento de Caaguazú, distrito de Repatriación, se ha constituido un espacio organización de comités; de formación agroecológica; de conservación de semillas; de socialización de saberes tradicionales en producción; de estudio y debate acerca del feminismo campesino y popular, guiando los caminos hacia la Soberanía Alimentaria en Paraguay (Conamuri, 2024).

Alentejano (2012) enfatiza que la educación del campo debe construirse desde las demandas de las comunidades, respetando sus culturas y modos de vida. En conjunto, estos enfoques muestran que la Educación del Campo forma sujetos críticos capaces de construir alternativas frente a políticas insuficientes.

La propuesta de Conamuri se basa en la educación popular con método marxista, la pedagogía de la alternancia, combina teoría y práctica sobre temas como: Agroecología, Formación Política, Género, conocimientos ancestrales sobre manejo de plantas medicinales, recuperación y reproducción de semillas nativas y criollas. Con el objetivo de formar liderazgos que defiendan sus comunidades y sigan produciendo alimentos sanos, con profundo sentido de pertenencia basado en el *Ñande Reko* de la cosmovisión indígena, comprendiendo que perder una semilla es el inicio de la pérdida identitaria y cultural, la pérdida del *tekoha* o territorio y sobre todo del buen vivir.

La experiencia hace posible pensar en vincular educación, trabajo y territorio, apostar a la formación política integral de sujetos del campo capaces de transformar su entorno desde la realidad

concreta, las comunidades campesinas e indígenas. La escuela sigue en construcción permanente, por varios años funcionó en el departamento de Caaguazú un fin de semana al mes, por siete meses en un año, dirigido a juventudes. Este espacio de formación contaba con una Coordinación Política Pedagógica dirigida por las lideresas de la organización, militantes con formación política y técnica. Todas las clases teóricas y prácticas se dictan, principalmente, en guaraní; y, además, las clases vinculadas a la agricultura se desenvuelven en una chacra. Esto permite desarrollar las técnicas agroecológicas.

Durante el 2024 se pusieron en marcha las Escuelas itinerantes en comunidades de pueblos indígenas: *Guaraníes* y *Qom*. Este formato de escuela posibilitó también conocer diferentes realidades, al mismo tiempo en que permite trabajar directamente con las comunidades, hacer la planificación de huertas, la creación de *kokue* (plantaciones) comunitarios y otras prácticas. La metodología desarrollada articula teoría y práctica en la cual en un primer momento se desarrollan las clases teóricas para luego pasar al trabajo. La escuela ha cumplido su compromiso con el fortalecimiento de las organizaciones populares, con la lucha por los derechos de las mujeres, con la praxis agroecológica en los territorios y con la construcción de la Soberanía Alimentaria de los pueblos (Conamuri, 2024).

En la sede de la Escuela de Agroecología que lleva el nombre de Semilla Róga (Casa de la Semilla), departamento de Caaguazú, se desarrollan una vez al mes (sábados), las Jornadas de Agroecología. La metodología sigue articulando teoría y práctica en la cual se trabajan los aprendizajes de técnicas agroecológicas para garantizar alimentos sanos, y a la par, la formación política de campesinos, campesinas e indígenas a partir de la educación popular.

Para la Conamuri el objetivo a mediano y largo plazo es lograr una tecnicatura en Agroecología como forma de garantizar el acceso a la educación terciaria para el campesinado y pueblos indígenas, en un país donde se les ha negado, históricamente, la educación terciaria a las clases populares.

La decisión política de Conamuri es impulsar las jornadas, encuentros, reuniones, prácticas de técnicas productivas en Semilla Róga con miras a fortalecer la organización local y comunitaria, creando condiciones para que Semilla Róga-Escuela de Agroecología de Conamuri sea una referencia agroecológica, un faro agroecológico en el departamento y el país. Principalmente, en un futuro próximo, componer la Red de Institutos Latinoamericanos de Agroecología (Iala) de la Cloc - La Vía Campesina.

Para esa organización liderada por mujeres campesinas e indígenas, la formación a través de la Escuela de Agroecología es seguir resistiendo como posicionamiento político de defensa de todas las formas de vida en los territorios, con los objetivos de mantener los saberes ancestrales y populares que expresan la identidad y la cultura campesina e indígena; incluso garantizar la Soberanía

Alimentaria con prácticas agroecológicas que garanticen alimentos sanos para el campo y la ciudad. La lucha es por el derecho a permanecer en el campo con una propuesta societaria que permita una vida digna.

La Unidad de Aprendizaje Comunal San Miguel Reyes, una experiencia de formación universitaria comunal en la Sierra Sur oaxaqueña (México):

La Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (Uaco) nace oficialmente en abril del 2020, con la publicación de su Ley Orgánica en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Oaxaca. La conceptualización de la educación universitaria comunal, de la cual una parte fue plasmada en la ley, es un largo proceso dado en los más diversos espacios de luchas, resistencia y rebeldía de los pueblos oaxaqueños. En la defensa de los bienes comunes comunitarios como son los recursos forestales maderables, en la sierra de Ixtlán; en la lucha contra los comerciantes acaparadores de las cosechas del campo; en la comunicación comunitaria por medios digitales; en los movimientos sociopolíticos de fuerte raigambre comunitaria e indígena; en la lucha magisterial de la Coordinadora de Trabajadores de la Educación, sección 22 (CNTE-22) (Esteva, 2018; Maldonado, 2015; Martínez, 2010; Nava, 2018; Rendón, 2011; Sánchez, 2022).

La Comunalidad es el concepto articulador en este ejercicio de educación comunal, acuñado por pensadores oaxaqueños, hace 50 años, como, por ejemplo, Floriberto Díaz Gómez (1951-1995) y Jaime Martínez Luna. Comunalidad es una expresión de vida de las organizaciones indígenas que articula: tierra como madre y territorio (la tierra no es una mercancía); el trabajo colectivo y voluntario para el bien de la comunidad (el tequio); el diálogo y el consenso en tomas de decisión como parte de la vida comunal; el cargo como un servicio para la comunidad, no es un privilegio, sino un deber); la cultura y la espiritualidad como celebraciones donde se comparte alimento, danza y música. Es un modo de resistencia y de ejercicio de la autonomía y la democracia (Díaz Gómez, 2007; Martínez Luna, 2009).

Comunalidad es un concepto que se enriquece constantemente con reflexiones y aprendizajes al valorar colectiva o individualmente su puesta en práctica en diversos proyectos pedagógicos de carácter alternativo. Por ejemplo: la CNTE en el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), las Secundarias Comunitarias Indígenas del estado de Oaxaca (Secoin), el Bachillerato Integral Comunitario (BIC), el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (Isia), la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, entre otras experiencias.

A lo largo del camino, en el que también se forman nuevos comunalistas, se sumaron a una colectividad de activistas, militantes, académicos y autoridades comunitarias que, en su última etapa, dialogando con el Congreso del estado de Oaxaca, crearon la Uaco para formar profesionales desde los principios de comunalidad. A saber: la asamblea, el territorio, el trabajo y la fiesta. Oaxaca se

caracteriza por su enorme diversidad biológica y cultural, situación que plantea un primer desafío para un modelo educativo que responda a la realidad local sin perder la perspectiva universal.

La Uaco está presente en veintinueve comunidades del estado de Oaxaca, a través de los Centros Universitarios Comunales (16) y Unidades de Aprendizaje Comunal (13). Las licenciaturas y posgrados brindados responden a los intereses y necesidades de cada centro. Por ejemplo, la Licenciatura en Pesca y Cooperativismo en la comunidad de Unión Hidalgo; un pueblo costero, en el istmo de Tehuantepec.

La Unidad de Aprendizaje Comunal San Miguel Reyes (UASMR) inició sus actividades en octubre del 2020, luego de meses de pláticas y acuerdos entre las autoridades comunitarias municipales y agrarias y el Equipo gestor de la Uaco. Fue el 29 de agosto del 2020 cuando la asamblea de San Miguel Reyes, un pueblo *Ñuu savi* (mixteco), aprobó adoptar el proyecto Uaco, ya conocido por ciudadanos de la comunidad participantes en la lucha magisterial de la CNTE.

Uno de los desafíos que ha enfrentado la UASMR luego de iniciar sus actividades fue la pandemia por Covid-19, que en nivel mundial exigió un proceso de aislamiento social. Otros desafíos se constituyeron en su desarrollo como, por ejemplo: a) la convocatoria que entusiasmara, principalmente, a los jóvenes a ingresar; b) la explicación de qué es la universidad comunal y por qué es diferente a las que se conocen; c) las instalaciones para las clases aula y prácticas; d) la continuidad en la gestión de la Uaco; e) la nula financiación gubernamental; f) el vínculo la UASMR con la vida cotidiana comunitaria; y, g) el principal desafío, hacer posible la integración y formación del colectivo de educadores articulados al Modelo de Aprendizaje Comunal (MAC).

“Es nuestra universidad y vamos a encaminarla con lo que entendemos y tenemos, ya llegará el día en que tengamos el todo apoyo gubernamental”, parece ser la frase que resume el ánimo inicial de su constitución. El equipo gestor, externo a la comunidad, integra un colectivo de facilitadores, y la Asamblea Comunitaria al colectivo de maestros comisionados para la gestión de la Uaco. Ambas colectividades con el acompañamiento de las autoridades municipales y agrarias que planean las primeras actividades: el diagnóstico regional; el estudio de factibilidad de las licenciaturas a ofrecer; el reconocimiento oficial del centro educativo y de los planes de estudio; la promoción regional para el nuevo ingreso y la consecución de fondos financieros operativos.

La comunidad forma brigadas de ciudadanos para promocionar la universidad en los pueblos circunvecinos. En la primera generación (2020) ingresaron 35 jóvenes de 9 comunidades, principalmente mujeres con sus estudios universitarios suspendidos por razones económicas, académicas, familiares, todas atravesadas por el patriarcado. En las posteriores generaciones, el ingreso fue mucho menor, tendencia especialmente preocupante cuando la visión predominante de universidad se limita a lo académico. La reducción de la matrícula tiene varias razones, unas son

vinculadas a procesos ajenos a la UASMR. Las que interesa atender de manera integral son las relacionadas con la esencia del proyecto Uaco, para lo cual la UASMR inició recientemente una sistematización de su experiencia pedagógica.

La UASMR ofrece las licenciaturas en Salud Integral Comunitaria, Gestión Comunal y Comunalidad Agrícola. La comunidad de San Miguel Reyes facilita espacios en el edificio de la Agencia Municipal para uso como aulas y para el campus universitario designó 17 hectáreas que fue denominado *Nute Ku'le*, que en español quiere decir "agua de ranas". En el *Nute Ku'le* se dan procesos importantes en la formación comunal, por ejemplo: el fortalecimiento de la formación-capacitación integral y holística; la investigación comunitaria (sistemas Agua-Vida-Comunidad); la planeación para el manejo y aprovechamiento integral de bienes comunes; diálogos e intercambios con instituciones educativas, productivas y ambientalistas de la región. Para la UASMR, el eje integrador es la principal preocupación en los pueblos de la región: la escasez de agua para consumo humano, agrícola y pecuario, que se acentúa cada año.

La vinculación comunitaria es otro eje formativo, el más lento y difícil. Para la UASMR es la comunidad quien va marcando el tema, los momentos (tiempos-espacios), los ritmos, las cadencias y lo sustancial de los modos y los ni modos. Sincronizar entre dos o más actores, y con los escasos insumos que dispone, es el mayor desafío que encara la UASMR.

No obstante, en el 2024, comunidad y Unidad de Aprendizaje realizaron jornadas de restauración integral de El Ocote Amargo - un importante cuerpo de agua de la comunidad. Se trata de un ejercicio pedagógico que inicia con el acuerdo de asamblea (tema, lugar, responsables, fechas y secuencia de eventos), seguidos de diagnósticos interactivos e integrales, animación colectiva, diseño ingenieril del sistema restaurador, preparación de la logística, el monitoreo y seguimiento de la obra. Todo este proceso facilitado por los educandos y educadores de las tres licenciaturas de la UASMR en una fina sintonía con las autoridades comunitarias.

La UASMR se financia con el aporte comunitario de colectivos, instituciones, individuos solidarios, y organizaciones de la sociedad civil (OSC) con fondos de la cooperación internacional y nacional. La facilitación (docencia) funciona por el tequio académico. En los últimos dos años, a manera de compensación económica para facilitación, la UASMR recibe un pequeño ingreso gubernamental de la cual buena porción termina en gastos comunes.

El colectivo de educadores (o facilitadores) junto con el colectivo de educandos integran al sujeto-actor que ha cargado a la UASMR, reconocida como Comunidad Universitaria de la UASMR. Para sostenerse en su carácter colectivo-comunal, cultiva el interés por el bien común que se da al tomar los pétalos de la flor comunal como ejes integradores de la formación profesional y en la ambientación que genera místicas animadoras en todos los espacios de interacción universitaria (Rendón, 2011).

Como Uaco, en general, y como UASMR, en lo particular, la lucha por la autonomía universitaria fortalece su vínculo con las comunidades de las que son parte. El proyecto educativo universitario de San Miguel Reyes toma especial interés ahora que el concepto de comunalidad, como forma de vida en común, aparece con alternativas ante la crisis climática y crisis civilizatoria global (Fuente, 2012). La necesidad de formar profesionales comprometidos con transformar la realidad desde visiones comunitarias es un significativo eje animador para la continuidad de la UASMR.

La voluntad que sostiene el proyecto de educación universitaria comunal supera las limitantes estructurales expresadas en lo financiero, pedagógico y logístico. Los sujetos comunales se hacen en el servicio; participan en los diversos espacios de la vida comunitaria. Volver a la tierra, es la consigna y orientación.

Consideraciones Finales

La sistematización de estas experiencias de educación popular, intrínsecamente vinculadas a las luchas campesinas, indígenas y comunitarias en diferentes territorios de América Latina, aunque brevemente señaladas, apuntan para elementos de la praxis política, social y pedagógica que comparten los mismos fundamentos y principios trascendentes del tiempo y espacio de su realización. Se configuran como lecciones importantes que se conectan con la trayectoria y concepción de la Educación del Campo, un concepto construido a partir de las luchas de los movimientos populares de Brasil por tierra, reforma agraria y transformación societaria.

Protagonizada por la movilización popular de campesinos/campesinas, de pueblos y comunidades tradicionales (indígenas, quilombolas, ribereñas, entre otras), la formulación de la Educación del Campo nace de la lucha de esos pueblos por una educación gratuita y de calidad, por una educación que pueda articular la realidad concreta con el trabajo, la cultura, la concientización, la organización popular, la lucha por derechos y las trasformaciones sociales necesarias. Contrapunto a la educación rural que históricamente acompañó el modelo hegemónico dominante hacia la preparación de mano de obra para la modernización de la agricultura, la educación del campo se basa en la combinación de lucha por: la tierra y territorio, educación, cultura, trabajo, salud, vivienda y por la soberanía alimentaria (Caldart, 2012).

También denominada Educación del Campo, Águas y Florestas, por la diversidad de sujetos colectivos que viven en y del campo, su trayectoria y fundamentos converge con las experiencias de educación popular de la Escuela Comunal de Warisata (Bolivia), de la Campaña Nacional de Alfabetización (Cuba), de la Escuela de Agroecología de Conamuri (Paraguay), y de la Unidad de Aprendizaje Comunal San Miguel Reyes (México).

Todas esas experiencias apuntan la educación para campesino-indígena como una necesidad más allá de la instrucción mecánica o la transmisión de conocimientos. Ella exige una postura ético-política que involucra: análisis de la realidad; metodologías dialógicas; reconocimiento de la opresión de clase; concientización; organización política y movilización popular; colectividad o comunalidad; trabajo creativo; investigación-acción-participativa; ciencia crítica y comprometida con la socio-biodiversidad y con el futuro de la humanidad; cambios sociales y emancipación humana (Freire, 1987; Falls Borda, 1994; Brandão, 1999; Herrera Farfán, López Gusmán, 2012; Jara Hollyday, 2018).

Estas prácticas educativas se inscriben en el escopo de la larga trayectoria de Educación Popular, una de las raíces de la Educación del Campo. En ellas, el trabajo, la organización y la cultura populares se conectan como fundamentos y principios educativos. Comprender estas conexiones entre ellas, sus formulaciones, metodologías y sus impactos en los territorios en beneficio de las clases trabajadoras, también implica asumir el rol de las transformaciones necesarias.

Estas experiencias resaltan el papel fundamental de la escolarización de la clase trabajadora. La lectura, la escritura y la apropiación del conocimiento científico acumulado históricamente por la humanidad, en diálogo con el conocimiento tradicional y ancestral de generaciones pasadas, se manifiestan de diferentes maneras en cada experiencia. La relación entre el conocimiento empírico, la sabiduría construida social y colectivamente por pueblos y comunidades enteras y el conocimiento escolar se revelan como algo más que una demanda, una necesidad. Emergen también como epistemología, por lo tanto, como un método de construcción de conocimiento colectivo íntimamente asociado a la formación del sujeto social y colectivo.

La dimensión comunitaria en las experiencias educativas se evidencia igualmente en todas las experiencias aquí registradas. La comunidad educativa, el espacio común de la vida y sus relaciones con los diferentes seres de la naturaleza, señala un camino importante para superar los elementos de alienación y fragmentación a los que estamos sometidos los seres humanos. La socio-biodiversidad que permea este espacio comunitario también nos alerta sobre la necesidad de redescubrir el movimiento existente en la relación pasado-presente-futuro. Para los pueblos andinos, ellos caminan juntos, y construir la vida futura también implica presenciarla a través de la mirada de otras generaciones. Las experiencias también dejan un mensaje importante sobre la relación orgánica entre escuela y comunidad, o incluso entre educación y comunidad. Si el territorio es el lugar de la vida en común, abarca múltiples dimensiones, e incluye ahí la escuela o la educación (Cedillo, 2014; Mejía Vera, 2019).

La dimensión del trabajo en los procesos formativos que se evidencian en este artículo también se destaca en cada experiencia. La importancia del trabajo creativo, del trabajo cotidiano, del trabajo para el mantenimiento y la reproducción de la vida, del trabajo para la producción del bien común, para la producción de la subsistencia: todas estas expresiones del trabajo se muestran esencialmente

centrales en las relaciones humanas y sociales con la totalidad de la naturaleza y su temporalidad. Hacer prevalecer los valores de la empatía, la solidaridad y la cooperación es parte del trabajo humanizador y educativo, del trabajo socialmente necesario que busca reconocerse en el otro. Repensar y revivir las formas y relaciones del trabajo para producir vida de manera pedagógica es también cuestionar las antiguas redes estructurales de opresión de clase, género y raza que se entrelazan en el cuerpo y el alma del trabajador – eso es el sentido del trabajo como principio educativo (Caldart, 2012).

La dimensión educativa de la cultura en su sentido más amplio se manifiesta de diferentes maneras en las experiencias retratadas. Las formas de producir y preparar alimentos; las formas de construir y habitar; las formas de organizarse, todas son manifestaciones de la cultura. Asimismo, las expresiones de festividades, vestimentas, celebraciones, cantos, pinturas, bordados, oralidad y escritura, y todas otras formas de arte, son también externalizaciones de la cultura. La cultura es, por lo tanto, trabajo, es colectividad (donde se encuentran lo universal y lo particular), es conocimiento prolongado, es dimensión educativa en el proceso de concientización. Y, por así decirlo, cultura, educación, trabajo y territorio se entrelazan y se retroalimentan.

De los mensajes que nos dejan estas experiencias, persiste la inquietud de comprenderlas más profundamente, de encontrar otros significados comunes, que, ya sean históricos o actuales, dialoguen con los desafíos contemporáneos de la clase trabajadora en el campo. Que las lecciones de estas y de otras tantas iniciativas de educación popular puedan indicar trillas y caminos en nuestra praxis. Encontrar las singularidades en este tamaño legado histórico puede ser una clave importante para abrir paso a nuestra tarea histórica, la búsqueda por la emancipación humana – un alba.

Referencias

AGUILAR, Raquel Gutiérrez (Coord.). **Comunalidad, tramas comunitarias y producción de lo común**. Debates contemporáneos desde América Latina. Oaxaca, México: Colectivo Editorial Pez en el Árbol: Editorial Casa de las Preguntas, 2018.

ALENTEJANO, Paulo. Educação rural e comunidades: construindo saberes desde as demandas locais. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Paulo; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BAMBIRRA, Vania. **Cuba**: 20 anos de Cultura. São Paulo: Hucitec, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CALDART, Roseli Salete (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venancio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARRERA, Eloísa. La Campaña de Alfabetización en la cruzada del pueblo cubano contra la ignorancia. Ministerio de Relaciones Exteriores de Cuba. **Representaciones Diplomáticas de Cuba en el exterior**. 12

sept. 2023. Disponível em: https://misiones.cubaminrex.cu/es/articulo/la-campana-de-alfabetizacion-en-la-cruzada-del-pueblo-cubano-contra-la-ignorancia. Acceso en: 10 ago. 2026.

CEDILLO, Arturo Vilchis. La Escuela–Ayllu de Warisata, Bolivia, y sus relaciones con México. **De raíz diversa**, México, v. 1, n. 1, p. 145-170, abr./sept. 2014.

CONAMURI. **Campaña de Conamuri por las semillas nativas y la soberanía alimentaria**. Asunción: Conamuri, 2009.

CONAMURI. **Escuela de Agroecología de Conamuri**: promover la soberanía alimentaria. Disponible en: https://www.conamuri.org.py/tag/escuela-de-agroecologia/. Acceso en 10.08.2026.

DÍAS, Florisberto. **Comunalidad, energía viva del pensamiento *mixe* en pleno siglo XXI**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

ESCUELAS rurales siguen expuestas a fumigaciones: un nuevo estudio revela graves incumplimientos y falta de respuesta estatal. **Base Investigaciones Sociales**, Asunción, 2 dic. 2025. Disponible en: https://www.baseis.org.py/escuelas-rurales-siguen-expuestas-a-fumigaciones-un-nuevo-estudio-revela-graves-incumplimientos-y-falta-de-respuesta-estatal/. Acceso en: 10 ago. 2026.

ECURED. **Campaña Nacional de Alfabetización** – **Cuba**. 2011. Disponible en: https://www.ecured.cu/Campa%C3%B1a_Nacional_de_Alfabetizaci%C3%B3n. Acceso en: 10 ago. 2026.

ESTEVA, Gustavo. Para sentipensar la comunalidad. **Bajo el Volcán**, México, v. 15, n. 23, p. 171-186, sept. 2015/febr. 2016.

FALS BORDA, Orlando. **El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis**. 7. ed. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1994.

FORTUNATO, José (Ed.). **Os camponeses cubanos e a revolução**. Lisboa: Cadernos Ulmeiro, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUENTE CARRASCO, Mario Enrique. La comunalidad como base para la construcción de resiliencia social ante la crisis civilizatoria. **Polis – Revista Latinoamericana**, Santiago de Chile, v. 11, n. 33, p. 195-218, 2012.

GALLEGO, Marisa; EGGERS-BRASS, Teresa; LOZANO, Fernanda Gil. **Historia latinoamericana (1700-2005)**: sociedades, culturas, procesos políticos y económicos. Ituzaingó: Maipu, 2006.
GUEVARA, Ernesto. Guerra y Población Campesina. **Escritos y discursos**. Tomo 1. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1972. p. 199-202.

HERRERA FARFÁN, Nicolás Armando; LÓPEZ GUZMÁN, Lorena. (Comp.) **Ciencia, compromiso y cambio social**: Textos de Orlando Fals Borda. Buenos Aires: El Colectivo: Lanzas y Letras: Extensión Libros, 2012.

JAIME, Adilén; MACHIN SOSA, Braulio; LOZANO, Dana; ROSSET, Peter. **Revolução agroecológica**: o movimento de camponês a camponês da Anap em Cuba. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

JARA HOLLIDAY. **La educación popular latinoamericana**. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas. San José de Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, 2018.

MALDONADO, Alvarado Benjamín. Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca. **Bajo el Volcán**, México, v. 15, n. 23, p. 151-169, sept. 2015/febr. 2016.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência e outros escritos**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARTÍNEZ, Luna Jaime. **Eso que llaman comunalidad**. Culturas Populares, Conaculta. Oaxaca: Secretaría de Cultura, Gobierno de Oaxaca: Fundación Alfredo Harp Helú, 2009. (Colección Diálogos. Pueblos originarios de Oaxaca. Serie Veredas).

MEC propone cierre de escuelas con pocos alumnos para un reordenamiento educativo. **ABC En el Este**, Asunción, 30 jul. 2025. Disponible en: https://www.abc.com.py/nacionales/2025/07/30/mec-propone-cierre-de-escuelas-con-pocos-alumnos-como-plan-de-reordenamiento-educativo/. Acceso en: 10 sept. 2026.

MEJÍA VERA, Yvette (Org.). **Warisata**: el modelo de Ayllu. Sistematización de Warisata Escuela Ayllu (1931-1940). La Paz: Ministerio de Educación, 2019. Disponible en: https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=item&id=902:warisata-el-modelo-de-ayllu-sistematizacio-n-de-warisata-escuela-ayllu-1931-1940-extracto. Acceso en: 10 ago. 2026. (Serie 10º Encuentro Internacional de Educación Alternativa y Especial).

NAVA MORALES, Elena. **La comunalidad oaxaqueña: lucha y pensamiento indígena**. Pensamiento Indígena en Nuestramerica: debates y propuestas en la mesa de hoy. Santiago de Chile: Ariadna Ediciones, 2018. (Colección Estudios de las Ideas, 3).

NIETAS de Avelino Siñani recuerdan la lucha de liberación por la enseñanza. **La Época**, 06 ago. 2019. Disponível em: https://www.la-epoca.com.bo/2019/08/06/nietas-de-avelino-sinani-recuerdan-la-lucha-de-liberacion-por-la-ensenanza/. Acceso en: 10 ago. 2026.

PEREIRA, Lorena Izá. Ciclos de extranjerización y concentración de la tierra en Paraguay. **Nera**, v. 21, n. 44, p. 64-89, 2018.

PEREZ, Elizardo. **Warisata**. La Escuela – Ayllu. La Paz: Ministerio de Educación de Bolivia, 2023.
PÉREZ-CRUZ, Felipe de Jesús. La Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba. **Varona**, La Habana, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, n. 53, p. 10-23, jul./dic. 2011.

PINARES, Miozotis Fabelo. 50 años de Historia: El Quinteto Rebelde. **Radio Rebelde: al ritmo de la vida**, 14 mayo 2008. Disponível em: http://www.radiorebelde.com.cu/noticias/cultural/cultural%201-140508.html. Acceso en: 10 ago. 2026.

PUIGGRÓS, A. **La Educación popular en América Latina**. Orígenes, polémicas y perspectivas. 4. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2016.

RENDÓN MONZÓN, Juan José. **La flor comunal**: explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos índios. Oaxaca: CNEII: CMPIO: CEEESCI: CSEIIO, 2011.

SÁNCHEZ, Antonio, Juan Carlos. Genealogía de la comunalidad indígena: Descolonialidad, transmodernidad y diálogos inter-civilizatorios. **Latin American Research Review**, v. 56, n. 3, p. 696-710, ene. 2022. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/354422320_Genealogia_de_la_comunalidad_indigena_Descolonialidad_transmodernidad_y_dialogos_inter-civilizatorios. Acceso en: 10 ago. 2026.

WOLF, Eric. R. **Guerras Camponesas do Século XX**. São Paulo: Global, 1984.

ZAVALETA, Rene. **Consideraciones generales sobre la historia de Bolivia (1932-1971)**. América Latina: historia de medio siglo. México: Siglo XXI, 1986.