

La educación en Venezuela: batallas por la descolonización cultural

Entrevista a Silio Sánchez

Claudia Korol

Silio Sánchez es abogado, graduado en la Universidad Central de Venezuela (UCV). Actualmente se desempeña como Coordinador Nacional del Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos de la Universidad Bolivariana de Venezuela, una experiencia creada en el año 2003 en el marco del proceso bolivariano. En este diálogo, Silio Sánchez reflexiona sobre los desafíos que implican las batallas por la descolonización y democratización de los saberes, como parte de los esfuerzos de creación de un poder popular.

[AÑO IX N° 24 - OCTUBRE DE 2008]

Palabras clave

Educación, descolonización cultural, Misión Cultura, mujer, Universidad Bolivariana.

Keywords

Education, cultural decolonization, Misión Cultura, women, Bolivarian University.

Las misiones: universalización del acceso a la educación

¿Cuáles son los ejes centrales de las batallas por una educación liberadora en el contexto del proceso bolivariano?

Es un debate muy interesante y complejo. Chávez propone la *universalización del acceso a la educación*. Dentro del gobierno hay posturas de derecha y de izquierda. Lo importante es que el modelo educativo de la derecha no funciona para incluir a todos. Entonces el objetivo planteado de hacer *una educación para todos y todas* que no excluya, que no sea para una elite, ha implicado que los enfoques, los métodos, los principios que resultan más propicios son los que propone la izquierda, la educación popular: el rescate de lo colectivo, el docente no como transmisor de conocimientos sino como un facilitador de un proceso que reconoce el saber de la comunidad.

En la batalla por la universalización del derecho a la educación, desde el gobierno bolivariano se ha generado una educación pública alternativa por medio de las “misiones educativas”. En tres años, desde la Misión Robinson, se logró alfabetizar a 1.800.000 personas, declarando al país libre de analfabetismo. Se lanzó la Misión Ribas para las personas que no hubieran podido ingresar a la escuela básica, al bachillerato. En la escuela media se incluyó a más de 2 millones de personas; y en la universidad, mediante la Misión Sucre, a 400 mil personas. Hablamos de más de 4 millones de personas sobre una población de 20 millones.

Todas estas misiones empezaron a competir con la educación privada, que era un gran negocio. Porque si la educación pública no funciona, entonces es tremendo negocio montar en cualquier espacio un salón con unos profesores mal pagados y, además, sin ningún patrón de calidad educativo.

Dentro del proceso de descolonización en la universidad, hay una misión —que creo es la más avanzada— que es la Misión Cultura, que promueve que el estudiante sea un activista cultural de la comunidad —o deba serlo dentro del proceso de estudio. El estudiante inicia la Misión realizando su propia autobiografía, con lo que se intenta sistematizar su historia. Es un proceso muy significativo: gente que nunca pensó que su historia podría tener un valor narrativo, como cuento, como vivencia, como experiencia. Así, ves autobiografías que son literatura. La gente recoge sus anécdotas de vida de una manera impresionantemente hermosa. Es un proceso muy rico en el rescate cultural, para que la gente valore lo que es, su esencia, su vida, su historia.

Todas las misiones educativas tendieron a la socialización, aunque reproduciendo también mucho del modelo colonial. El sentido colonial de nuestra educación todavía es muy duro. Seguimos evaluando con nota, lo que es patético, pero el sistema legal lo sigue imponiendo. Hay cierta parcialización del conocimiento, pero hay un enfoque mucho más latinoamericano.

Esos procesos educativos tienen avances fundamentales que se dan en la comunidad, y eso ha implicado en buena medida una reconstrucción del sujeto colectivo. Plantean el trabajo con los problemas de la comunidad, el aprendizaje significativo a partir de la solución de problemas reales, y fundamentalmente están basados en metodologías que han surgido en Latinoamérica como la Investigación-Acción Participativa, que tienen un sentido muy político. Son métodos que parten de desconocer la educación colonial –donde la comunidad es mirada como un objeto de estudio– para plantearse la comunidad como un sujeto investigador, parte de la investigación, constructor de la investigación junto con el estudiantado. Es una educación no para hacer tesis y guardarlas, sino para solucionar problemas reales de la comunidad.

Estas misiones han ayudado muchísimo a la reconstrucción del sujeto colectivo: una comunidad donde ya casi nadie se veía, ya nadie se hablaba, ahora se encuentra para estudiar, discutir sus problemas. Las misiones se dan dentro de los mismos espacios de la comunidad. En una casa grande, o en la iglesia, o en algún espacio que sirva para el encuentro colectivo. Mayoritariamente son los espacios de los liceos los que se usan para este proceso educativo dentro de la comunidad.

Dentro de la realidad de las mayorías nacionales que no están organizadas, que no participan históricamente de los procesos –la mayoría nacional lamentablemente es la movida por el sentido común impuesto por los medios de comunicación y la cultura de consumo–, las misiones se convirtieron en un espacio de movilización social impresionante y de construcción de sujeto colectivo. En esa mayoría no orgánica, no colectiva, individualizada, las misiones se han transformado justamente en espacios de empoderamiento, de participación social y política de las comunidades.

En cada comunidad hay un espacio donde sus integrantes están aprendiendo a leer y a escribir; hay un espacio donde la gente está estudiando bachillerato, donde está la universidad, un comité de salud que discute cómo se administra el centro de salud del barrio; hay un comité de agua que decide cómo se administra este elemento. Y han sido los principios, la metodología propuesta desde la educación popular, los que han dado la posibilidad real de concretar la universalización del acceso a la educación.

Esto es importante porque, en mi opinión y en la de algunos compañeros, en el proceso político venezolano el sector principal de la lucha es el comunitario. No es el sector de los trabajadores —que, aunque lógicamente tiene importancia en el escenario público y de debate político, no es el sector fundamental. Tampoco lo son los movimientos sociales en este momento. El movimiento campesino —el Frente Campesino Ezequiel Zamora, la coordinadora agraria— tiene una importancia indiscutible; pero es sumamente evidente que el sujeto fundamental de la transformación es el comunitario. Entonces se viene promoviendo la creación del Consejo Comunal en las comunidades. El tema territorial ha sido fundamental en la construcción del sujeto histórico de la lucha y transformación revolucionaria venezolana.

Y es interesante ver que en esa construcción de sujeto histórico la mujer cobra un valor esencial, porque en la realidad machista, en la que es la mujer la que se queda en la casa y el hombre sale a trabajar, la mujer está en la comunidad. Entonces las casas de la alimentación de la comunidad son impulsadas por mujeres; los espacios educativos, el Consejo Comunal, todos estos espacios de construcción comunitaria tienen como protagonistas a muchísimas mujeres que antes no tenían participación política y que empiezan a asumir un papel protagónico, esencial.

La experiencia de la Universidad Bolivariana de Venezuela

¿Cómo se han dado estos debates en la experiencia de la Universidad Bolivariana?

Esto resulta muy interesante para ver cómo es el proceso: Chávez crea la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). Cuando la va a inaugurar, pregunta: “¿Cuánta gente entra acá?”. Le dicen: “En las cuatro sedes, 12 mil, pero podemos llegar a 20 mil en unos dos años”. Pregunta: “¿Cuántos hay por fuera?”, y le responden: “400 mil”. Menos del 5% se lograba incluir. Entonces Chávez dice: “Esto no da respuesta al problema”, y en ese mismo acto político propone hacer un programa de gobierno, una misión (propuso que se llamara Misión Sucre), y dice que *hay que incluir a los 400 mil en tres años*. Al ministerio que le toca dice: “¿Cómo hacemos? Esto es una locura, no se puede...” y otros dicen, desde el miedo del burócrata: “No, cómo le vas a decir que no al presidente. Eso es lo que hay que hacer. Habrá que pedirle más presupuesto. Miremos... de dónde vamos a sacar profesionales para tantos espacios educativos”.

Había quienes preguntaban: “¿Con qué docentes lo hacemos? ¿En qué espacios lo hacemos? ¿Cómo hacemos con el transporte, con la comida?”.

La propuesta de la izquierda termina siendo la que da solución. ¿De dónde sacamos para construir tantos edificios? Bueno, las mismas comunidades tienen edificios. No hagamos más espacios, mejoremos los espacios de nuestros propios chicos, de nuestra comunidad. Usemos los recursos endógenos de la gente. ¿Y el problema del transporte? Si la gente estudia donde vive, no necesita transporte; no necesita un comedor.

«¿De dónde sacamos para construir tantos edificios? Bueno, las mismas comunidades tienen edificios. No hagamos más espacios, mejoremos los espacios de nuestros propios chicos, de nuestra comunidad»

Frente al desafío, se lograron realmente posicionar las posturas de izquierda con las propuestas de Paulo Freire, de Simón Rodríguez –un luchador independentista y maestro de Simón Bolívar que plantea el *aprender haciendo*. Dichas propuestas educativas cobran mucha fuerza para lograr esas metas.

En el caso de la Universidad Bolivariana de Venezuela, dentro del currículo, nosotros en estudios jurídicos y también en algunos otros

programas de formación hemos dado un debate mucho más serio sobre el carácter intercultural de la educación, reconociendo que existe una diversidad cultural evidente, no sólo desde los grupos étnicos que componen originalmente estos pueblos y el mestizaje que se dio durante la invasión y colonización que vivimos, sino también a partir de la movilización social de los mismos latinoamericanos. Es el caso de los bolivianos, de los peruanos, de los 6 millones de colombianos que viven en Venezuela. Hay barrios completos de colombianos que tienen una realidad cultural diferente.

La educación bolivariana se plantea el reconocimiento de esa diversidad cultural. Nos hemos planteado un reto mucho más radical, que es construir un currículo en el área del derecho, que plantee realmente el reconocimiento del derecho propio, del poder de las comunidades para hacer sus normativas, sus formas de convivencia, sus sanciones sociales. Esto nos ha implicado cambiar hasta la denominación de lo que se llamaba “materia” y replantear el sentido del estudio, a partir no

de elementos teóricos que vienen de parámetros occidentales y de la fragmentación del conocimiento que se propone desde la cultura eurocéntrica, sino del reconocimiento de elementos de la realidad.

Decimos, por ejemplo, existe una sociedad, un Estado y una Constitución, pero ese Estado y esa Constitución dependen de la sociedad en la que vivimos, de las relaciones de poder que allí se juegan. Entonces la unidad curricular no se llama “Derecho Constitucional” sino “Sociedad, Estado y Constitución”.

Si estudiamos el “Derecho del Trabajo”, vas a estudiar el derecho de la explotación que se creó en Europa, fundamentalmente a partir de la Revolución Francesa, que se traslada a todos nuestros países desde los mecanismos de poder del neoliberalismo y del capitalismo. Nosotros decimos: estudiemos “Sistema Económico, Financiero y Mundo Productivo”, porque el trabajo está muy ligado al sistema económico, al sistema financiero y a las formas de producir en un país. Estudiemos primero qué es el hecho del trabajo en la sociedad. Si lo hacemos así, nos vamos a encontrar con que en Venezuela hay mil formas de trabajo que no son reguladas jurídicamente por las normas del trabajo; por ejemplo, encontramos el trabajo del hombre y de la mujer en la casa –ahora con la reforma constitucional, Chávez pretendía que fuera reconocido como trabajo y que tuviese derecho a una jubilación, a una especie de pensión laboral. Encontramos también las formas de trabajo colectivo de nuestros pueblos originarios que perviven enteramente. El *ganando lomo* de los pueblos nuestros, o la *cayapa*, que son formas de trabajo colectivo de la comunidad. *Ganando lomo*, en la zona de Falcón, implica que la comunidad en las épocas de cultivo o de cosecha se ayudan unos entre otros, y en la medida en que yo ayudo a otro estoy ganando *el lomo del otro* para mi propio trabajo.

La construcción de normas, de mecanismos de convivencia y de sanciones sociales se expresa en toda cultura. En una unidad curricular, lo que se estudiaba como “Derecho Penal”, lo estudiamos como “Aspectos Coercitivos de la Norma y Sanción Social”. Yo puedo estudiar los aspectos coercitivos de los tres principios básicos de la cultura Inca, puedo ver cuáles son los aspectos coercitivos de un pueblo originario nuestro y las sanciones sociales que ellos imponen; pero no puedo estudiar derecho penal de una comunidad indígena, ni derecho penal de una cultura que probablemente no sea penalista. Entonces decimos: *estudiemos desde la realidad*, que debe ser el punto en el cual se ponga a prueba y se reflexione la teoría que se está estudiando.

No podemos estudiar el derecho desde las teorías del derecho más formalistas y más positivistas. Si se sigue estudiando el dere-

cho al trabajo desde los libros escritos hasta ahora, continuaremos formando gente para la derecha, para el capitalismo.

Una postura fue: estudiemos el derecho desde las distintas disciplinas sociales. Entonces ya con la sociología, las ciencias políticas y la economía, se entiende más qué es el derecho. Y si sé que en la Asamblea Nacional, en el Congreso, quienes están son principalmente hombres y no mujeres, son principalmente patronos, dueños de tierra y no trabajadores o campesinos, pues empiezo a entender cómo es que se configura la ley y cómo es una expresión de las elites.

Desde las ciencias sociales podemos entender algunas cosas más, pero para nosotros el punto no es cómo entenderlo multidisciplinariamente. Todas las semanas los estudiantes tienen ocho horas de trabajo comunitario, sobre la base de la Investigación-Acción Participativa, como metodología fundamental. Con la comunidad los estudiantes y los profesores tienen que definir los objetivos y los logros que se pretenden alcanzar con la investigación. Pretendiendo decir que no es la universidad la que debe decirse a sí misma cómo transformarse sino que son *la comunidad y la universidad* las que deben hacerlo. El conocimiento debe ser una herramienta para la decisión de la comunidad. El planteamiento final es estudiar el derecho desde una realidad y no desde una teoría. El derecho como expresión de la cultura.

¿Con qué dificultades se enfrentan al intentar desarrollar esta experiencia?

Tenemos serios inconvenientes, porque esta es una visión innovadora que de alguna manera nuestros profesores egresados de las universidades tradicionales no manejan. Muchas veces los estudiantes están más dispuestos a asumirla. Entonces trabajamos mucho con los estudiantes en discutir la metodología, para que ellos la manejen también.

La crisis en la que vivimos también se relaciona con temas complejos. Este proceso de universalización de la educación, con estos nuevos métodos que reconocen el saber popular, tiene que asumir también, por ejemplo, que nosotros tenemos estudiantes indígenas que siguen estudiando nuestro derecho. Aunque incluimos unidades de antropología jurídica, de complejidad jurídica, el tema del sistema jurídico y pueblos indígenas sigue siendo en gran medida una reproducción de lo colonial. Es un debate bien duro que estamos dando.

Nuestro último consejo de coordinación, con participación estudiantil y docente de todo el país –porque este es un programa municipalizado que se encuentra en 250 municipios–, planteó caminar

«Estudiemos primero qué es el hecho del trabajo. Si lo hacemos así, nos vamos a encontrar con que en Venezuela hay mil formas de trabajo que no son reguladas jurídicamente por las normas del trabajo»

hacia un currículum base, un currículum mínimo y un currículum complementario que se construye en cada comunidad, en cada contexto, por los estudiantes, los docentes y la comunidad.

El otro debate es que, dentro de la teoría social, o dentro de los debates de la teoría sobre los problemas sociales o de la realidad social, nos encontramos con que los sociólogos y los investigadores son en alguna medida una elite. Nos encontramos con

la intervención de este sujeto, el profesional de la universidad tradicional, transculturizado por esa educación dominadora (aunque vemos también investigadores muy comprometidos con realidades concretas).

Mucha de la teoría con la que se puede estudiar derecho se escribe con una visión de clase que no se corresponde con las mayorías. Justifica todo un ordenamiento de la

violación de derechos humanos y de la esclavitud.

Siempre han existido luchas sociales detrás de la construcción del derecho, pero paralelamente avanza en el mundo la criminalización de estas luchas cuando se monta el Estado burgués como nuevo modelo de represión y de poder que viene criminalizando tales procesos. Es un debate duro y difícil el que establecemos con compañeros profesionales para asumir esta premisa, y para que estén dispuestos a acompañar las luchas sociales más allá de su legalidad o incluso contra su legalidad. Entonces ¿desde dónde construimos teoría que nos sirva para que un nuevo profesional esté comprometido de verdad con esa realidad? Sólo construyendo esas teorías con los excluidos, con los oprimidos, sistematizando la realidad a partir de la propia experiencia, podemos hacerlo.

Si la teoría social no se construye desde las mismas comunidades, desde el mismo sujeto excluido y oprimido, tampoco se logrará una educación para la liberación, de compromiso con la construcción de justicia social.

Se asumen todos estos paradigmas, pero encontramos limitaciones grandísimas: por ejemplo, yo trabajo con los conserjes de edificios, y puedo describirles una gran cantidad de cuestiones de las problemáticas de los conserjes que no están en ningún libro de derecho. Esto lo discuto con los estudiantes y los profesores: en los contratos les prohíben a los hijos del conserje visitar las áreas comunes del edificio. A las mujeres les prohíben quedar embarazadas mientras sean conserjes; les prohíben salir en sus quince horas de servicio. Eso es esclavitud, porque ellas duermen en ese sitio; las otras nueve horas son las de descanso. Si alguien roba ellas tienen que salir, porque tienen función de vigilancia; y si no salen son presumidas culpables y son las primeras a las que llaman en una investigación. En una relación obrero-patrón, normalmente hay un patrón y un obrero, o un patrón y varios obreros. Pero aquí casi todos los propietarios de apartamentos se creen jefes y patrones del conserje. Son entonces treinta, cuarenta patrones y un solo trabajador. Se trata de una relación de esclavitud profunda; y eso no está en ningún libro de derecho.

Entonces, venimos haciendo una alianza con diferentes sectores en lucha, pidiéndoles que nos ayuden a sistematizar esos conocimientos y que ellos formen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de estos abogados, a ver si logramos que respondan realmente a un sentido y a una lógica de necesidad comunitaria y popular.

El papel de la universidades tradicionales

¿Cuál es el papel que están teniendo las universidades tradicionales, y específicamente el movimiento estudiantil, en el proceso bolivariano?

La universidad tradicionalmente no ha hecho más que reproducir el modelo colonial de explotación, eurocéntrico, que se impuso en todas las universidades latinoamericanas. Yo participé particularmente en 2000-2001, junto con otros compañeros, en la toma del Consejo Universitario, que fue una de las últimas expresiones fuertes –radicales– que se vivieron contra la exclusión en la universidad.

Las universidades venezolanas hacen pruebas internas para el ingreso y las cobran (llegan a cobrar hasta 50 dólares por una prueba interna). Entonces se transforma en una especie de lotería: el joven que tiene dinero presenta varias, hasta que queda. Además hace cursos que cuestan hasta 500 dólares para presentar las pruebas internas. El que tiene dinero tiene muchas más opciones.

Por otra parte, es difícil sostenerse en la universidad. Después de Mayo del '68 –que tuvo algunas repercusiones en las universidades latinoamericanas–, se terminó en Venezuela con una intervención militar en la que quitaron las residencias estudiantiles, y se produjo el desmejoramiento de todos los servicios de comida, etc. El que estudia en una universidad y no tiene dinero no se puede sostener. La universidad se ha ido elitizando muchísimo.

El mismo Consejo Nacional de Universidades –que es el organismo de todos los rectores de universidades públicas y privadas– reconoce que la universidad pública tiene un problema gravísimo de exclusión. La relación está en un 80% de estudiantes de clase media y media-alta y un 20% de clase media-baja y baja. Entonces la universidad hoy es un espacio de las elites fundamentalmente económicas del país.

En ese proceso, el tema de la autonomía se ha aprovechado mucho, y es un elemento bien contradictorio, porque al final no es sólo autonomía del gobierno –que yo defendería mucho–, sino autonomía de la comunidad, del país. Es no rendirle cuentas a nadie. Es autonomía para ponerle una barrera al pobre, cobrándole una prueba interna al ingreso. Tenemos posturas del gobierno como la prohibición de las pruebas internas, que ellos acusan de constituir una violación a la autonomía. Pero la prueba interna implica una violación a un derecho humano, y además es una forma de ingresos propios para la universidad, porque cobrando pruebas internas (con 5 mil jóvenes que se presentan, de los cuales quedan 100 ó 200) la universidad obtiene un ingreso cuantioso. Es una forma de renta de la universidad; es un proceso especulativo y de exclusión muy fuerte. Algo justificado por algunas federaciones de estudiantes dentro de la universidad, que ni siquiera se pronuncian, que se han convertido en parte del aparato de la derecha del país y que juegan un papel fundamental en la derecha venezolana.

También dentro de este proceso general hay enormes contradicciones. Sólo por dar un ejemplo, en el tema presupuestario, el programa con el que yo trabajo tiene 60 mil estudiantes en más de 250 municipios del país, y un presupuesto menor a los 50 mil dólares. Pero la Universidad Central de Venezuela, que es una universidad autónoma, maneja 400 mil dólares. Entonces hay una diferencia garrafal entre el presupuesto que tiene una universidad como ésta, que tiene muchos más gastos, que es municipalizada, y la universidad autónoma. Son contradicciones que el gobierno, por no enfrentar a esa derecha que lo ataca permanentemente, no asume.

La inversión en un estudiante de la municipalización es de 2 mil dólares y la que se hace en un estudiante de las universidades autónomas llega a los 10 mil dólares. Son contradicciones en el mismo proceso.

¿Qué experiencias van desarrollando en la creación de teoría social desde las comunidades?

Un ejemplo de esto es el trabajo de unos materiales de información discutidos con los inquilinos. Un grupo social que es usualmente desalojado de sus viviendas, porque se prioriza el derecho a la propiedad por encima del derecho al hogar, el derecho a la familia, a la cultura.

Tú tienes toda una historia (25, 30, 40 años viviendo en la misma vivienda) y de pronto el propietario te va a sacar porque no tienes para pagarle el bien. Ya lo has pagado cuatro veces con el alquiler, pero igual te desalojan.

Nosotros damos un debate muy duro, y trabajamos con ellos. Paramos desalojos con una actuación masiva del movimiento social y el apoyo de algunos universitarios comprometidos. En el debate, vamos sistematizando esta experiencia y podemos decir: "no hay libro" que plantee el problema del derecho a la vivienda con el sentido de hogar, de historia, de cultura. Vamos viendo cómo toda esta teoría se construye desde esos grupos sociales oprimidos y excluidos, para que realmente sirva a un proceso de formación en función de la justicia social y no a la reproducción de un modelo, que es lo que viene haciendo la universidad tradicionalmente.

El programa con el que trabajo (Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos) plantea el estudio del derecho indígena, el estudio de antropología, para entender el derecho como una construcción cultural. Tenemos muchas unidades curriculares que tratan ese tema; pero igual se enseña el derecho del Estado, el derecho positivista, porque también tenemos que darles esa herramienta a los estudiantes. Además ellos lo exigen, porque responden a la cultura tradicional en alguna medida, al sentido común que imponen hoy los medios de comunicación.

Tenemos estudiantes en algunas comunidades indígenas a las que hay que ir en un bote durante tres y hasta diez horas, y en las que debe quedarse un profesor dos días trabajando con varias unidades curriculares y con el proyecto comunitario desde el cual se estudia.

A pesar de estos esfuerzos, yo estoy seguro de que nosotros todavía estamos haciendo un ejercicio colonizador en nuestro pueblo. Y eso a mí me genera crisis, porque soy parte de ese Estado interventor. Pero también ese mismo Estado y ese modelo educativo ha dicho en nuestro país: "es mentira que el derecho a la educación superior no sea exigible como un derecho humano".

Cuando la derecha dice: "pero es que no todos pueden estudiar, porque una persona que no rinda bien académicamente no puede estudiar para ser médico porque va a ser un mal médico"; nosotros

les decimos: “ustedes son unos falsos, porque si vendieron los derechos humanos y el derecho a la educación como un derecho humano, por qué dicen que no todos pueden ahora”.

En este debate, el gobierno asume la posición de que todos deben tener derecho a la profesionalización. Claro, todavía estamos hablando de una profesionalización en parámetros de esa educación tradicional en muchos sentidos.

Ahora, nosotros le estamos demostrando a Occidente, a Estados Unidos y a Europa que ellos, que plantean el derecho humano a la educación, se lo niegan a muchos de sus conciudadanos porque supuestamente no tienen recursos económicos, a pesar de que tienen esas supuestas “economías favorecidas”. Nosotros decimos: “sí es posible” y todos la pueden tener. Es un problema de política. Entonces hay una verdadera lucha contrahegemónica. Contra la hegemonía que dice que no es posible, que dice que la exclusión tiene que existir. Nosotros le decimos: “eso es mentira”.

Pero hay otra lucha, que es emancipatoria, en la que afirmamos que el problema no es decir que sí pueden ingresar todos a ese tipo de educación. El problema es decir que hay otros tipos de educación muy diversos que pueden existir en nuestras poblaciones y que son tan válidos como todos esos otros modelos que nos vendieron desde Europa. Eso es lo realmente emancipatorio. Una educación que surja realmente de la gente, del empoderamiento, de comprender nuestra capacidad de construir conocimientos útiles para nuestra vida y nuestra convivencia, de construir colectivamente valores sociales.