



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO**

**PROGRAMA DE POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

**Saberes pedagógicos y prácticas educativo-políticas en el Movimiento Sin  
Tierra (Brasil): Encuentros con las fuentes pedagógicas**

**TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTORA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

**PRESENTA:**  
Sara Lua González Forster

**TUTORA PRINCIPAL:**  
Dra. María Eugenia Alvarado Rodríguez (CEIICH- UNAM)

**INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTORAL:**  
Dra. Marcela Gómez Sollano (FFyL- UNAM)  
Dra. Lia Pinheiro Barbosa (UECE)

**INTEGRANTES DEL JURADO:**  
Dr. Mario Magallón Anaya (CIALC-UNAM)  
Dr. Peter Rosset (ECOSUR)

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, febrero 2023



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A mi abuela Elvira,*

*maestra y poeta*

## Índice

Agradecimientos	8
Introducción	11
Capítulo 1. “Tierra es más que tierra”. Luchas campesinas contra el latifundio y el agronegocio	34
1.1 Reforma agraria y luchas campesinas en Brasil	35
1.2 Génesis, desarrollo y consolidación del Movimiento Sin Tierra	46
1.3 “Globalicemos la esperanza”: el MST y La Vía Campesina	59
Capítulo 2. “El Movimiento es nuestra grande escuela”: Educación <i>en y del</i> Movimiento	75
2.1 Pedagogía del Movimiento y trayectoria del Sector de Educación del MST	76
2.2 La Educación del Campo en Brasil	89
2.3 Fuentes pedagógicas del MST	99
2.4 Pedagogía Socialista y Agroecología en las Escuelas del MST	116
Capítulo 3. Experiencias educativo-políticas en el MST: Las Escuelas del Campo y las Escuelas Itinerantes	124
3.1 Las Escuelas de Enseñanza Media del Campo en el estado de Ceará	125
3.1.1 La lucha social por una Educación del Campo	126
3.1.2 “ <i>Feita a revolução nas escolas, o povo à fará nas ruas</i> ”: el asentamiento Santana	133
3.1.3 Matrices pedagógicas en las Escuelas de Enseñanza Media	139
3.1.4. Los componentes curriculares integradores	144
3.1.5 Los Campos Experimentales	152
3.1.6 El <i>Inventário da Realidade</i>	156
3.1.7 La organización estudiantil	158
3.1.8 Las <i>místicas</i> en las escuelas	161
3.2 Las Escuelas Itinerantes en el estado de Paraná	166

3.2.1 Historia de las Escuelas Itinerantes	166
3.2.2 Los Ciclos de Formación Humana	173
3.2.3 Los Complejos de Estudio	185
Capítulo 4. Ejes del proyecto político-pedagógico del MST: caminos recorridos y relecturas desde las fuentes pedagógicas del Movimiento	206
4.1 El trabajo como principio educativo en el MST	209
4.2 Colectividad y <i>Organicidade</i>	222
4.3 Vínculo de las escuelas con la Realidad: formación política y conocimiento	242
4.4 Cultura y Formación humana	254
4.5 Tierra y memoria	261
4.6 La <i>praxis</i> revolucionaria: agroecología y juventud campesina	273
Conclusiones	292
Bibliografía	306

## **Glosario de Siglas**

**ACAP:** Asociación de Cooperación Agrícola y Reforma Agraria de Paraná

**ANAP:** Asociación Nacional de Agricultores Pequeños

**CaC:** Metodología de Campesino a Campesino

**CDRU:** Contrato del Derecho de Real de Uso

**CEBs:** Comunidades Eclesiales de Base

**CPT:** Comisión Pastoral de la Tierra

**CLOC:** Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo

**CONTAG:** Confederación Nacional de los Trabajadores en la Agricultura

**CREDE:** Coordinadora de Desarrollo Regional de Educación

**EEERA:** Encuentros Estatales de Educadores por la Reforma Agraria

**EEM:** Escuelas de Enseñanza Media del Campo

**EF:** Enseñanza Fundamental

**EFA:** *Escola Família Agrícola*

**EI:** Escuela Itinerante

**EJA:** Educación de Jóvenes y Adultos

**ELAA:** Escuela Latinoamericana de Agroecología

**ENA:** Escuela Nacional de Agroecología del Ecuador

**ENERA:** Encuentro Nacional de Educadores y Educadoras de la Reforma Agraria

**FUNAI:** Fundación Nacional del Indio

**FUNDEP:** Fundación de Desarrollo Educación e Investigación

**IALA:** Institutos de Agroecología

**IBGE:** Instituto Brasileño de Geografía y Estadística

**IBRA:** Instituto Brasileño de Reforma Agraria

**INCRA:** Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria

**INDA:** Instituto Nacional de Desarrollo Agrario

**ITERRA:** Instituto Técnico de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria

**JURA:** Jornada Universitaria en Defensa de la Reforma Agraria

**LVC:** La Vía Campesina

**MAB:** *Movimento dos Atingidos por Barragens* (Movimiento de personas Afectadas por Represas)

**Master:** Movimiento de los Agricultores Sin Tierra

**MEB:** *Movimento de Educação de Base* (Movimiento de Educación de Base)

**MMC:** Movimiento de Mujeres Campesinas

**MPA:** Movimiento de Pequeños Agricultores

**MST:** Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra

**NB:** Núcleo de Base

**NS:** Núcleos Sectoriales

**OEA:** Organización de los Estados Americanos

**OMC:** Organización Mundial del Comercio

**OMS:** Organización Mundial de la Salud

**ONGs:** Organizaciones No Gubernamentales

**ONU:** Organización de las Naciones Unidas

**OTTP:** Organización del Trabajo y Técnicas Productivas (en portugués *Organização do Trabalho e Técnicas productivas*)

**PEP:** Proyecto, Estudio e Investigación (en portugués *Projetos, Estudos e Pesquisas*)

**PNAD:** *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*

**PPP:** Proyecto Político-Pedagógico

**PRONERA:** *Programa Nacional de Educação na Reforma Agraria*

**PSC:** Prácticas Sociales y Comunitarias (en portugués *Práticas Sociais e Comunitárias*)

**PT:** Partido de los Trabajadores

**PTB:** *Partido Trabalhista Brasileiro*

**SEDUC:** Secretaría de Estado de Educación

**TSN:** Trabajo Socialmente Necesario

**UECE:** *Universidade Estadual do Ceará*

**UFC:** *Universidade Federal do Ceará*

**ULTAB:** Unión de los Labradores y Trabajadores Agrícolas de Brasil



**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

**UNICAM SURI:** Universidad Campesina “Suri”

**UNICAMP:** Universidad Estatal de Campinas

**UNICEF:** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

**Unioeste:** Universidad Estatal del Oeste de Paraná

## Índice de figuras

<b>Figura</b>	<b>Página</b>
Figura 1: Construcción de saberes pedagógicos y prácticas educativo-políticas del Movimiento Sin Tierra.	26
Figura 2: De las primeras luchas campesinas a la creación del MST	45
Figura 3: Fuentes Pedagógicas	116
Figura 4: Matrices pedagógicas del MST	141
Figura 5: Organización estudiantil	159
Figura 6: Ciclos de Formación Humana	177
Figura 7: Complejos de Estudio	195
Figura 8: La educación es un acto político	245
Figura 9: Proyecto político-pedagógico del Movimiento y sus fuentes pedagógicas	300

## Agradecimientos

Leí hace poco las palabras de Marina Garcés, “el compromiso es el efecto de dejar caer la inmunidad y preguntarnos qué nos afecta. Es decir, qué nos vincula a otros en el pensamiento y en la acción”. Continúa diciendo que comprometerse ahora es apoyarse y cuidarse, pero un cuidado y un apoyo mutuo que forman parte de la vida, que son expresión del deseo, de un deseo de imaginar juntxs.

Yo, al leerlo, sólo pude pensar en todas las personas que se comprometieron conmigo a pensar juntas, a escribir juntas, a conversar y compartir su tiempo, sus historias, sus palabras junto a las mías, a reír juntas, a marchar juntas, a sentir y a imaginar otros mundos juntas. Y sí, agradecimiento es una muy buena palabra para expresar lo que siento hacia esas personas.

Gracias al Movimiento Sin Tierra por acogerme con tanto cariño dentro de su accionar, gracias por invitarme a vivir en sus asentamientos y campamentos, a participar dentro de sus escuelas, estar en sus Congresos Estatales, Jornadas Universitarias, Semanas Pedagógicas, Encuentros de las Mujeres Sin Tierra, Jornadas Agroecológicas, etc. Gracias por compartir honestamente las veredas que se transitan, las dificultades como también las potencias.

Pero sobre todo gracias a las y los maestros de la Escuela del Campo Florestan Fernandes, de la Escuela del Campo Francisco Araújo Barros y de la Escuela Itinerante Caminhos do Saber. Gracias Lourdes, Maria de Jesus, Ivanete, Eudes, Camila, Zilda, Andréia, João, Tania, Ana María, Paulo Roberto, Rita, Cosma, Joel, Flávio, Valter de Jesus, Jones y Joelia. Siento un profundo agradecimiento por su generosidad conmigo y una enorme admiración por sus prácticas y saberes pedagógicos. Gracias a las juventudes Sin Tierra, particularmente a Alciene y Luz, y a las infancias, a las y los *Sem Terrinha*. A todas las mujeres Sin Tierra gracias por la memoria compartida, por las canciones cantadas, por las alegrías y conversaciones, por ser fuegos de rebeldía.

Gracias especialmente a Tía María por recibirme en su hogar en el asentamiento Santana, compartir cafecitos muy azucarados en la entrada de su casa al atardecer mientras conversábamos, gracias por compartirme como poner el corazón en la lucha del Movimiento.

También quiero agradecer particularmente a Ivaniza por invitarme a vivir en el asentamiento Lagoa do Mineiro, por su caminar energético, llevándome siempre mientras me presentaba a todas las personas haciéndome sentir incluida, por compartir conmigo tu desparpajo y fuerza, y el orgullo en tus palabras al narrar la historia del asentamiento.

Lo vivido y aprendido junto al Movimiento Sin Tierra en Brasil, fue después arropado, leído y guiado por mis tutoras. Tengo la enorme suerte de haber sido acompañada en esta escritura por tres investigadoras y maestras a las que admiro y agradezco profundamente. A mi tutora, la Dra. María Eugenia Alvarado Rodríguez, gracias por su importante guía en este camino, por su paciencia y cuidado hacia mi proceso de investigación, gracias por frecuentemente recordarme que podía hacerlo, por siempre ofrecer espacios de conversación cuando me inundaban las dudas. Gracias también a la Dra. Marcela Gómez Sollano por las palabras precisas que permitieron dar forma a este documento, todavía tengo presentes las preguntas, las anotaciones en mis cuadernos después de conversar, los ánimos que me acompañaron en el transcurso y posibilitaron realizar esta tesis. Y gracias infinitas a la Dra. Lia Pinheiro Barbosa, por acogerme en Brasil y permitirme aprender junto a ella, por presentarme en el MST, llevarme hasta el asentamiento Santana para que no me perdiera, acompañarme cariñosamente en toda mi estancia allá. Gracias por las múltiples conversaciones y los compartires de vida, en México y en Brasil, que germinaron la escritura de lo que hoy aquí se presenta. Gracias también al Dr. Mario Magallón Anaya y al Dr. Peter Rosset, que desde la primera lectura para la Candidatura, encaminaron esta tesis con sus sugerencias, material compartido y retroalimentación que enriquecieron la investigación.

Agradezco también al Programa de Becas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, que permitió que pudiera realizar esta tesis. Gracias a las maestras, y a las/os estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, que crean espacios de encuentro, de efervescencia, de cuestionamiento, que tanto admiro y agradezco haber sido parte. Gracias también a los lugares que me han formado a lo largo de estos años; a los espacios de formación feminista y al grupo de maestras y estudiantes de “Cartografías de la Antropología feminista en México, Centroamérica y el Caribe”; a la comunidad CESDER y UCIREN, acompañar el espacio de la Maestría en Pedagogía del Sujeto me ha movido profundamente. Gracias.

La escritura está atravesada por la vida, y las palabras que en esta tesis aparecen existen gracias a mis compañeras. Gracias Sandra Ivette por tu amistad, tu compromiso feminista con la vida, conmigo y con otras, gracias por compartir tus hilos, tus sabidurías, tu palabra poeta, tu cariño. No podría estar aquí si no fuera por ello. Gracias Noelia por todos los momentos que nos hemos acompañado, desde estar juntas cuando tembló por un terremoto, hasta caminar en marchas, recorrer la ciudad yendo a conferencias, museos, viajar a encontrarnos en Galicia, Uruguay, festejar la vida juntas; México siempre aparece cariñosamente en mi mirada con un acento uruguayo que lo acompaña, gracias por tu sabiduría feminista, por tu habilidad de hilar amistades y tejer redes. Gracias Diana por acogerme en tu hogar, por tu amistad tan generosa, por la potencia de tu escritura, por encontrar en las risas juntas ese fueguito necesario para seguir escribiendo. Gracias Alejandra por ser luz para muchas, por tu energía contagiosa, por tu fuerza feminista, por compartirte y enseñarme tanto. Gracias también a Andrea, Lilo, Giulia, Margarita, Paola, Tania y Aniza, por compartir aulas, marchas y asambleas, compartir espacios de trabajo pedagógico, de viajes a Cuba para aprender con el movimiento agroecológico cubano, de numerosas conversaciones, pláticas, cafés, bailes, risas y abrazos.

Por último gracias a mi familia, gracias a mi hermana Elisa, por ser siempre mi aliada en la vida, por las llamadas largas para acompañarnos todos estos años, por las tantas veces que me viniste a visitar en México, por la bonita complicidad de hermanas que tenemos y que hemos cuidado. A Andrés por el camino compartido, el crear hogar juntos, los apapachos en forma de comidas ricas mexicanas cuando había que avanzar en la escritura, el cariño. A mi padre Jose por haber sido el primero que leyó esta tesis completa, por alimentar nuestra relación construida en las letras, en donde compartíamos desde distintos lenguajes (él profesor de física, yo antropóloga en estudios latinoamericanos), qué entendíamos por educación. A mi madre Beth, gracias por siempre animarme a que haga los proyectos que me apasionan, gracias por el cuidado, por haberme compartido la pasión por el conocimiento y por viajar. Gracias a todas mis amistades por el apoyo.

Finalmente quiero agradecer a mi abuela Elvira, maestra rural y poeta, a quien dedico mi tesis.

## Introducción

*Eu os conheço a todos.*

*Reconheço-os pelas pisadas e por elas sei de seus humores, de seus sentimentos, de suas urgências, preguiças, de seu contentamento ou aflição (...)*

*Só eu os conheço a todos porque só eu estou sempre neles como eles estão em mim. Eles me criaram e agora eu os crio(...)*

*Sou seu chão.<sup>1</sup>*

En este texto de Maria Valéria Rezende (2015), el territorio como sujeto se narra en primera persona, relata cómo la tierra conoce a aquellos y aquellas que caminan sobre ella, que los reconoce por sus pisadas, y por ellas puede saber de sus sentimientos, sus preocupaciones, sus alegrías. Como seres humanos, somos y nos hacemos en un territorio y con otros/as, construimos nuestras historias, nuestras relaciones, nuestras subjetividades desde esas pisadas.

La intención de iniciar esta introducción con un texto de Maria Valéria, educadora popular nordestina, escritora y parte de la Congregación Nuestra Señora Conêgas de Santo Agostinho, surge por el recuerdo vívido al conocerla en su hogar en João Pessoa (Brasil). Ahí, ella me contó su historia de vida y me regaló su libro, *Vasto Mundo*, en donde el territorio (*o chão*), el lugar donde uno pisa y camina pero también el lugar donde uno habita y genera relaciones sociales, saberes e identidad, era el personaje principal que narra la historia. Recuerdo que esa idea me acompañó durante el tiempo que realicé esta investigación, el imaginarme que diría el territorio que yo he pisado sobre mis palabras, mis sentimientos, mis andares y cómo me relacionaba con esos lugares en los que vivía; pensar con qué saberes, prácticas y vínculos construimos nuestra relación con el territorio que habitamos. María Valeria, después de décadas de acompañar a familias campesinas y organizaciones sociales en las ocupaciones de tierra y en la defensa de los derechos de las y los campesinos, después de haberse enfrentado múltiples veces a personas armadas (al ser parte de la Iglesia católica en ocasiones su presencia evitaba la violencia contra el

---

<sup>1</sup> “Yo los conozco a todos. Los reconozco por sus pasos y a través de ellos conozco sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus urgencias, sus perezas, sus alegrías o angustias. Solo yo los conozco a todos porque solo yo estoy siempre en ellos como ellos en mí. Ellos me criaron y ahora los crio yo. Soy su suelo”. La palabra *chão* en portugués puede traducirse como piso o suelo, pero también en el contexto del libro de María Valeria Rezende puede ser comprendida como territorio. Traducción del portugués al español por la autora.

campesinado y el desalojo de los campamentos), después de haber caminado por múltiples comunidades en las zonas del *sertão* nordestino llevando obras de títeres por diversos poblados, tenía la certeza de que la tierra cuidaba a los seres humanos y por ello había que cuidarla también a ella.

Las palabras que surgen de su experiencia en la defensa del territorio y como parte de un movimiento de educación popular en la década de 1980, nos convoca a reconocer en primer lugar que ese contexto histórico-político es fundamental para comprender esta investigación. Y es que a mediados de los años 80 del siglo pasado, después de dos décadas de dictadura militar, y con un proceso de democratización del país, con la importante presencia de luchas sindicales, luchas por la tierra y organización de movimientos populares, es cuando surge el Movimiento de los Trabajadoras Rurales Sin Tierra (MST); en un panorama que se configura y se construye como una organización de familias campesinas, que buscaba desde sus inicios derrumbar tres muros: “el del latifundio, el de la ignorancia y el del capital” (Stedile y Fernandes, 2005: 74).<sup>2</sup>

Así pues, el proyecto político-pedagógico del MST, sobre el que gravita la investigación de esta tesis, surge desde las especificidades de su contexto social e histórico; y es necesario señalar que a la desigualdad económica y social tan abismal que vivía Brasil en ese contexto, se le sumaba la histórica desigualdad en la tenencia de la tierra, la cual continúa en la actualidad. Más bien podemos considerar que no son un sumatorio de desigualdades, sino que están totalmente imbricadas en los procesos históricos-políticos de la región latinoamericana y no pueden ser analizadas de forma separada.

Por eso es crucial comprender las respuestas organizadas o “entramados comunitarios” (Gutiérrez, 2011)<sup>3</sup> que surgen frente al desarrollo del actual capitalismo

---

<sup>2</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>3</sup> Raquel Gutiérrez se refiere con “entramado comunitario” a “la multiplicidad de mundos de la vida humana que pueblan y generan el mundo bajo pautas diversas de respeto, colaboración, dignidad, cariño y reciprocidad, no plenamente sujetos a las lógicas de acumulación del capital aunque agredidos y muchas veces agobiados por ellas (...) para decirlo de manera sintética, para las infinitas formas colectivas en que se expresa y se realiza el trabajo vivo, el trabajo útil para la producción y reproducción de la vida humana; en fin, para designar de alguna manera la compleja trama humana que habitamos mediante la cual se despliega la energía humana creadora no subsumida realmente o no plenamente ceñida a los designios y formatos de la valorización del valor” (2011: 35).

neoliberal transnacional. Es necesario partir del hecho de que el despojo del territorio y explotación de la tierra han sido históricamente baluartes del colonialismo y del capitalismo en América Latina, un “despojo múltiple” (Navarro, 2015) en tanto que el capitalismo como sistema no sólo explota los territorios y sus bienes naturales, sino que también el despojo se ejecuta sobre los bienes comunes, y por ende también es un despojo de la relación política y de las relaciones sociales de aquellas y aquellos que viven en ese territorio.

Por esa razón, también es importante enfocar la mirada en como la construcción de los Estados-nación de América Latina se realizó sobre estructuras coloniales que hoy en día se mantienen y se renuevan. Como nos señala Pablo González Casanova, para pensar las sociedades latinoamericanas hay que partir de que el colonialismo no debe sólo contemplarse a escala internacional (en donde se establece una relación desigual de poder político y económico a nivel mundial, con “centros” y “periferias”), sino que también debe incluirse el colonialismo interno, ya que “los pueblos, minorías o naciones colonizadas por el Estado-nación sufren condiciones semejantes a las que los caracterizan en el colonialismo y neocolonialismo a nivel internacional” (González Casanova, 2006: 410). Es por ello que se debe tener en cuenta la fuerte articulación que existe entre el colonialismo transnacional y el colonialismo interno, que produce relaciones jerárquicas, profundamente desiguales para los pueblos, minorías o naciones colonizadas que experimentan dichas injusticias en diversos ámbitos de sus vidas.

Es relevante analizar cómo la educación y la escuela han jugado un papel fundamental en la reproducción y soporte de dichas estructuras coloniales. El proyecto de educación latinoamericano ha sido una pieza clave para la instauración y consolidación del proyecto de Estado-nación, en donde los pueblos originarios, campesinos, y afrodescendientes debían ser todos “incorporados”, con el fin de homogeneizar la sociedad en aras del llamado “progreso” o por la “modernidad”:

(...) si tenemos en cuenta que en América Latina fue la escuela pública la que abrió el camino del aprendizaje de la lengua nacional y los saberes necesarios para la constitución de la conciencia colectiva. Una escuela ritualista, mitificadora y autoritaria, que fue concebida como garantía contra la disgregación social, frente a una población heterogénea desde el punto de vista cultural, histórico y lingüístico, con



antecedentes distintos respecto de un discurso que pretendió homogeneizar sus valores, sus normas de vida, sus aspiraciones y que, al mismo tiempo, no cuestionó la marcada desigualdad social que la divide (Gómez Sollano y Barbosa, 2021: 104).

La Instrucción Pública en América Latina fue una puerta hacia ese proyecto de modernización y de fortalecimiento de los proyectos de Estado-nación en las sociedades pos-independencia que buscaban crear una educación pensada desde lo nacional. Dicho esto, también es necesario tomar en cuenta que la noción del aparato educativo del Estado no es un ente monolítico inafectado por las luchas de clases, y por ende es importante reconocer “las múltiples prácticas en juego que producen numerosos discursos y gérmenes de discursos pedagógicos” (Puiggrós, 2016: 21). Es así que podemos concebir que la Instrucción Pública en América Latina no es sólo una síntesis de los intereses de la burguesía y aunque estuvieran subordinadas a lógicas de dominación, también entraban en juego “un conjunto de interpelaciones educativas de las sociedades latinoamericanas post-independentistas” (Puiggrós, 2016: 21).

Es desde los procesos históricos-sociales de la región que es necesario pensar el impacto del neoliberalismo en la educación latinoamericana y sus características actuales. Esta educación promueve valores de competitividad, individualismo, la concibe como un bien de consumo que necesita cubrir las necesidades del mercado (al formar a partir de la idea de las “competencias” que los sujetos deben poseer para ser empleados en un mercado laboral jerárquico, elitista y desigual), y con evaluaciones homogéneas bajo las líneas impuestas por agencias internacionales y organismos privados que impulsan las formaciones para los perfiles que los mercados globales y las empresas demandan (Gómez Sollano, Hamui Sutton y Corenstein Zaslav, 2013). Partiendo desde esa realidad, si se quiere profundizar sobre el papel que la educación y la escuela tiene en la actualidad en la región, es fundamental que lo pedagógico se analice desde sus condiciones de producción, y en ese caso, señalar que dichas condiciones son múltiples (Puiggrós, 2016). Se coincide con aquello que propone Adriana Puiggrós, en donde no se pueden reducir las condiciones de producción de lo pedagógico a sólo el ámbito económico, ni tampoco a que respondan únicamente a los

intereses hegemónicos económicos.<sup>4</sup> No se puede obviar la importancia de lo que producen los movimientos populares y las luchas sociales, y así no perder “la posibilidad de analizar algo tan material como la relación entre luchas sociales (de clase y también generacionales, sexistas, étnicas, religiosas, nacionales, que se articulan con las primeras) y educación” (Puiggrós, 2016: 20). Porque además, “recuperar la especificidad de las alternativas que se han producido en la región nos permite elaborar narraciones descentradas respecto a las del relato hegemónico (...) lo cual implica, entre otras cuestiones, reconocer en el sujeto su capacidad de saber un saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo” (Gómez Sollano y Barbosa, 2021: 103). Frente a un modo de producción de conocimiento colonial, patriarcal y capitalista, frente a las desarticulaciones de la educación pública en la región latinoamericana, frente a una lógica mercantilista y de evaluaciones estandarizadas del “neoliberalismo pedagógico”, también hay resistencias desde las diferentes comunidades, movimientos y organizaciones sociales que tienen un sentido político-pedagógico profundo.

La producción de conocimientos y saberes pedagógicos del Movimiento Sin Tierra debe ser comprendida desde su proyecto ético-político, y en ese sentido partir de que para las y los Sin Tierra la lucha por la tierra no sólo se refiere a la tierra en sí donde se vive y cultiva, sino también a defender el campo como espacio donde se construye un proyecto histórico de sociedad y educación (Ribeiro, 2013), que se contrapone a la visión “moderna” del campo como “atraso” o el campo como lugar vacío de conocimiento. Así pues, el MST, en unión con La Vía Campesina (LVC) de la que forma parte, defiende una agricultura campesina guiada por la matriz de la agroecología, en contraposición a la expansión del agronegocio en el campo a nivel global, a la vez que un desarrollo de una formación política pedagógica de los sujetos del campo en un proceso de aprendizaje horizontal del conocimiento, construido desde la experiencia en la producción agrícola, en la lucha social y en la organización colectiva.

El MST, en su largo camino de resistencias y luchas por la tierra, por la soberanía alimentaria y por una Reforma Agraria Popular, ha creado a lo largo de su historia formas

---

<sup>4</sup> “Cabe preguntarse si el neoliberalismo conformó una *paideia*, si la educación solamente reproduce al sujeto del mercado, o si en el juego discursivo entre lo necesario y lo contingente del devenir histórico, que enuncia Ernesto Laclau, hay fracturas; si el sujeto de la educación está constituido por una carencia. Y si existe aún deseo de construir una nueva cadena de significaciones pedagógicas” (Puiggrós, 2019: 110).

alternativas y creativas de vivir, producir y relacionarse entre los seres humanos y con la naturaleza. En ese proceso se ha generado un proyecto político-pedagógico que busca la transformación social, y que posibilita “otras epistemes” (Gómez Sollano y Barbosa, 2021), desde un movimiento campesino que reconoce en sus sujetos, las y los Sin Tierra, sujetos productores de conocimientos y saberes pedagógicos.

### **Saberes pedagógicos, educación y prácticas educativo-políticas**

Durante el proceso de la investigación surgió la pregunta sobre las formas de producción de **saberes pedagógicos** dentro del Movimiento,<sup>5</sup> cómo los sujetos Sin Tierra construían, utilizaban, transmitían, recomponían, apropiaban y resignificaban los saberes. Se adscribe la noción de saber en dónde ésta,

no se limita a la esfera de lo escrito, al mundo de los letrados y los científicos; es concebida en una acepción más amplia, integrando las diferencias, las “maneras de decir y hacer,” que determinan los modos de pertenencia a una comunidad y por lo tanto permiten construir un capital social, político o cultural percibido y transmitido como tal. Tampoco se intenta oponer *saber teórico y práctico*, sino examinar cómo los actores incorporan y movilizan, simultáneamente, o en alternancia, diferentes registros de saberes para fines particulares (Gómez Sollano, Hamui Sutton y Corenstein Zaslav, 2013: 40, cursivas originales).

El preguntarse sobre los saberes pedagógicos remite a poder estudiar cómo los sujetos Sin Tierra, desde sus contextos históricos, políticos y socioculturales particulares y desde sus prácticas educativo-políticas específicas ponen en funcionamiento “un cuerpo de conocimientos” (Gómez Sollano, Hamui Sutton y Corenstein Zaslav, 2013). El interés surgía de poder ver que para las y los Sin Tierra esos saberes pedagógicos se generaban y transmitían respondiendo a necesidades de su organización política, de las coyunturas políticas a las que se enfrentaban, y de la conformación (y transformación continua) de su proyecto político-

---

<sup>5</sup> Es importante señalar que a lo largo de toda la tesis, se hará referencia al Movimiento Sin Tierra también como el Movimiento (con mayúscula), como otra forma de nombrar al MST.

pedagógico. La centralidad de incorporar los saberes es porque se considera que “en los saberes se condensan las prácticas y los discursos, las experiencias y las expectativas, la realidad y los imaginarios colectivos” (Gómez Sollano, Hamui Sutton y Corenstein Zaslav, 2013: 50). El realizar trabajo de campo en dos experiencias educativo-políticas del Movimiento me permitió comprender por qué y desde dónde las y los Sin Tierra que forman parte de una colectividad, de un movimiento social campesino con identidad, valores y fines político-éticos comunes, construyen saberes y qué sentidos adquieren para ellas y ellos con miras al proyecto de transformación social que el Movimiento genera.

Es importante señalar que para el MST la **educación** es considerada como “una de las dimensiones de la formación entendida tanto en el sentido amplio de la formación humana, como en el sentido más restringido de formación de cuadros para nuestra organización y para el conjunto de las luchas de los trabajadores” (MST, 1996: 5).<sup>6</sup> Por tanto, hay un esfuerzo por mantener la formación política de las y los Sin Tierra y defender el acceso a la escolarización en el campo en todos los niveles educativos, al mismo tiempo que se considera que la educación surge en todos los espacios de producción de saberes: en las escuelas, en las asambleas, en las cooperativas, en las casas, en el trabajo productivo, en los encuentros políticos, en las Iglesias, etc.

Para el MST la lucha social propia de su organización es una matriz pedagógica porque a partir de la lucha por la tierra, por la Reforma Agraria Popular o por el derecho a Educación del Campo<sup>7</sup>, se forman cualidades específicas en las y los Sin Tierra, que no tendrían si no formaran parte de dicha lucha social. En el mismo proceso de estar transformando la realidad que les rodea, hay un potente aprendizaje. “Afirmar que el ser humano se forma en la lucha social es reafirmar que él se constituye como humano en la

---

<sup>6</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>7</sup> Es necesario señalar que en Brasil se realiza una distinción entre lo que significa la Educación Rural, que es aquella ubicada en zona rural, pero que no necesariamente reivindica un proyecto popular de los campesinos que luchan por la tierra, y la Educación del Campo, que defiende ese espacio como el conseguido por la lucha campesina y desde donde surgen procesos culturales, históricos e identitarios, que constituyen el núcleo del proceso educativo.

praxis, que se educa en la dialéctica entre transformación de las circunstancias y autotransformación” (Caldart, 2012b: 552).<sup>8</sup>

En línea con esa dialéctica pedagógica del Movimiento, el MST defiende una **escuela** orgánicamente vinculada al Movimiento (formando parte de sus luchas, objetivos y organicidad), y una escuela para la acción que prepare “sujetos capaces para la intervención y transformación práctica (material) de la realidad” (MST, 1996: 7).<sup>9</sup> Por lo tanto se vuelve completamente necesario el lazo de las escuelas con la realidad. Esto se consigue a través de una formación política y participación de la escuela en el Movimiento, y a través de la apuesta de vincular la escuela con el trabajo productivo agroecológico y el trabajo de organización comunitaria en los campamentos y los asentamientos.

Cabe señalar que como Movimiento y especialmente dentro del Sector de Educación del MST, dio forma a su propia concepción de educación desde sus experiencias educativo-políticas en asentamientos y campamentos. Generaron en la práctica y desde su realidad principios político-pedagógicos que orientaban sus “maneras de decir y hacer”, sus saberes pedagógicos. Pero en ese proceso, también buscaron distintas **fuentes pedagógicas** que aportaran en la construcción de su proyecto político-pedagógico. Nunca se trató de copiar experiencias ajenas al contexto propio, pero sí articular los saberes pedagógicos construidos desde el MST con corrientes pedagógicas afines en la forma de pensar la formación humana. Como señala Lourdes Vicente, militante y miembro del Sector de Educación del MST en el Estado de Ceará, en una entrevista, aunque la propia experiencia de la lucha social fue la base de la Pedagogía del Movimiento, también se fue retroalimentando de otras fuentes pedagógicas.

Nuestra base viene mucho de la experiencia que el MST desarrolló en forma de lucha. Por eso se dice lo de la Pedagogía del Movimiento. La propia lucha a partir de la experiencia ya era en sí la Pedagogía del Movimiento, la forma de organización, el trabajo de base, el debate, la cuestión agraria, la opresión, de cómo hay un proceso de discriminación a los campesinos en el Brasil, todo eso vino de la experiencia. Y cuando nosotros fuimos leyendo, comprendiendo, nosotros fuimos asimilando en nuestra

---

<sup>8</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>9</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

pedagogía, toda esa parte más teórica, y casando las dos cosas, la teoría y la práctica. Y una alimenta a la otra, no es que una comenzó primero y luego vino la otra, es un proceso que se retroalimenta (Entrevista realizada a Lourdes Vicente, militante y miembro del Sector de Educación del MST, 16 abril del 2018, Fortaleza, Ceará).

Para el Movimiento, lo educativo se construye en la vida cotidiana, en los procesos sociales, políticos e identitarios de ser Sin Tierra, en sus experiencias en las luchas, es decir en sus **prácticas educativo-políticas**. Por eso, cuando se hace referencia a la propuesta político-pedagógica del MST, se hace hincapié en la importancia de la producción pedagógica del Movimiento como parte de sus discursos así como las prácticas educativas que surgen en la vida cotidiana. En esta investigación se realizó trabajo de campo en dos Estados de Brasil, en el nordeste en Ceará y en el sureste en Paraná. El objetivo era conocer dos tipos de escuelas del MST, las Escuelas del Campo en asentamientos de Ceará y las Escuelas Itinerantes en campamentos de Paraná. Pero en el transcurso de la investigación se pudo observar que las experiencias educativas en estos asentamientos y campamentos incluían todo aquello que acontecía en las escuelas pero también abarcaba más espacios que eran considerados lugares de producción de saberes pedagógicos del Movimiento. Por eso al hablar de las prácticas educativo-políticas se hace referencia a las experiencias de las y los Sin Tierra en las escuelas pero también en otros ámbitos de su vida cotidiana, organización, trabajo en la producción campesina, asistencia a formaciones políticas y encuentros del Movimiento, etc. Es desde esos diversos espacios en donde se están produciendo, circulando y reapropiando saberes (entre diferentes colectivos dentro del MST y desde el MST con fuentes pedagógicas externas) y en esta investigación se quiere comprender cómo se están significando desde sujetos y realidades concretas.

Por ejemplo cuando hablamos de la Reforma Agraria, ésta se comprende desde un contexto histórico-cultural determinado, y por ende, se procura abordarla y pensarla desde los sujetos que la reivindican y la materializan en su vida cotidiana. Como nos señala Hugo Zemelman como ejemplo, “la reforma agraria no está en la tierra, la reforma agraria es una construcción humana, así como es una construcción humana la tenencia de la tierra” (2006: 52). Ese mismo fenómeno, la reforma agraria, lo que significa y cómo se implementa o se lucha por ella, va a ser muy distinto en cada contexto, dependiendo de la “complejidad de su

historicidad”. Vamos a reflexionar por lo tanto sobre “el conocimiento de la realidad cotidiana” y sobre cómo el conocimiento de esas realidades, puede a su vez mover y transformar la realidad (Zemelman, 2006). Esa es la razón por la que es importante subrayar y reforzar el hecho de que los movimientos sociales y las distintas organizaciones sociales en América Latina, a partir de las experiencias, prácticas educativas y saberes que los sujetos que forman parte de ellas producen, tienen la posibilidad de transformar como se piensa y se realiza lo educativo en nuestras realidades.

### **Veredas en la escritura de la investigación**

La escritura y el proceso de desarrollo de una investigación nunca es un camino lineal ya marcado. Los pasos van por veredas, atajos y otras veces desvíos largos que llevan a lugares distintos al que se pensaba llegar. En ese sentido, se considera importante señalar el objeto de estudio de esta investigación y el proceso por el cual surgió y se desarrolló lo que aquí se presenta.

En relación a las fuentes pedagógicas del MST, que se comentaba anteriormente, esta investigación inició con la sorpresa de encontrar bibliografía que hacía referencia a la recepción de la **pedagogía soviética** en el MST, en un inicio centrada sobre el autor Antón Makárenko.<sup>10</sup> Como veremos, sin intentar trasladar un “modelo” de escuela de un contexto completamente distinto, algunas de las categorías de la pedagogía socialista rusa son utilizadas desde las experiencias educativas del MST como herramientas analíticas y

---

<sup>10</sup> Antón Makárenko (1888- 1939) es un pedagogo reconocido por su labor a partir de 1920 en la escuela e internado “Colonia Máximo Gorki” y después en 1928 en la “comuna F. Dzerzhinski”. A partir de la experiencia en estas comunas y escuelas, escribe su obra más conocida, “*Poema Pedagógico*”, publicada en tres libros; el primero en 1933 en el almanaque Año Diecisiete que se editaba por Máximo Gorki, el segundo libro en 1934 en el almanaque Año Dieciocho y el tercer libro en 1935. Aunque es importante resaltar que Makárenko no formaba parte del nuevo Comisariado de Educación, llamado *Narkomprós*, creado después de la Revolución Rusa, y tampoco formaba parte del Partido Comunista. Si bien sí recibió poco antes de fallecer, en enero de 1939 la Bandera Roja del Trabajo, el reconocimiento de Makárenko llegó principalmente en los dos últimos años de su vida, donde de 1937 a 1939 sus libros fueron más conocidos y él realizó diversas conferencias sobre la infancia y la importancia de la colectividad. Pero realmente fue después de su muerte que su figura fue todavía más exaltada dentro de la pedagogía soviética, y a nivel internacional, su estilo narrativo en el “*Poema Pedagógico*”, hizo que sus libros fueran ampliamente conocidos y por ello reeditados y traducidos a otros idiomas.

metodológicas para reflexionar sobre su propio proyecto político-pedagógico y continuar construyendo desde su realidad.

A partir de ello, el primer paso en esta investigación fue conocer la producción de las ideas pedagógicas durante el periodo posrevolucionario en Rusia, y ampliar la lectura incluyendo a otras pedagogas/os como Nadezhda Krupskaya,<sup>11</sup> Moisey Pistrak<sup>12</sup> y Viktor Shulgin.<sup>13</sup> Fue una parte fundamental del proceso de la investigación el estudiar sus obras, pero también profundizar en lo que se llevó a cabo en el Comisariado del Pueblo para la Educación, llamado *Narkomprós*, durante la primera década después de la Revolución de 1917 en Rusia. En ese proceso incluso se llegó a encontrar información sobre la recepción de la pedagogía soviética en América Latina, por ejemplo, la lecturas que se hacían del

---

<sup>11</sup> Nadezhda Krupskaya (1869-1939) es una de las pedagogas más importantes de este periodo, por su trabajo dentro del *Narkomprós*, pero también por ser una gran promotora de las bibliotecas, aumentando los presupuestos que se dedicaba a las instalaciones, creando más de veinte departamentos de bibliotecas en distintos Institutos Rusos de Educación y promoviendo los programas de alfabetización. Krupskaya desde joven formó parte de la Unión de Lucha para la Liberación de la Clase Obrera fundada por Lenin y por su trabajo de propaganda de las ideas marxistas y pertenencia a esta organización, en 1898 Krupskaya fue sentenciada a tres años en el exilio, en donde contrae matrimonio con Lenin. Desde 1905 a 1907 Krupskaya fue Secretaria de la sección en el extranjero del Comité Central y después de 1917 tuvo un papel central en el *Narkomprós*, siendo una de las autoras principales que escribieron sobre los complejos educativos y la importancia de la educación politécnica. Por último, también es notoria su lucha por los derechos de las mujeres trabajadoras, participando con su primer panfleto *Zhenshchina-Rabotnitsa* (la mujer trabajadora), en el periódico clandestino *Iskra*. Además, Krupskaya forma parte de la redacción del primer número del periódico *Rabotnitsa* (La Obrera), en el cual también escribieron importantes mujeres bolcheviques como Inessa Armand, Ludmila Stahl y Alexandra Kolontai, entre otras (González Forster, 2019).

<sup>12</sup> Moisey Pistrak (1888-1937) fue uno de los más importantes pedagogos soviéticos de este periodo, trabajó en el *Narkomprós* desde 1917 hasta 1931 y a la vez dirigió durante cinco años una Escuela-Comuna Experimental. Entre 1931 y 1936 participó en el Instituto de Pedagogía del Norte del Cáucaso y en 1936 fue director del Instituto Central de Investigación Científica de Pedagogía (Freitas, 2009). Trabajó con Viktor Nikholaevich Shulgin, que fue director del Sector de Reformas de Escuela del *Narkomprós*, y los dos en conjunto escribieron un libro sobre el proyecto experimental de la Escuela-Comuna en 1924. En septiembre de 1937 Pistrak es encarcelado, durante la persecución estalinista de diversos miembros del partido comunista. Es fusilado en diciembre de 1937, sólo tres meses de entrar en prisión, pero su muerte no es difundida por fuentes oficiales hasta 1940 (Freitas, 2009).

<sup>13</sup> Viktor Shulgin (1894-1965) fue una de los pedagogos que trabajó junto a Moisey Pistrak en la Escuela Comuna Experimental como parte de un proyecto del *Narkomprós*, entidad en donde estuvo laborando desde 1918 hasta 1922. Realizó sus estudios en la Universidad de Moscú. Entre 1922 y 1931 fue director del Instituto de Métodos del Trabajo Escolar y en 1931 director del Instituto de Pedagogía Marxista-Leninista. También trabajo en la Sección científico-pedagógica del Consejo Científico Estatal entre 1921 y 1931, Consejo que era dirigido por Nadezhda Krupskaya. Después de 1931 muchas de las ideas de Shulgin y de otros compañeros/as fueron señaladas como “ideas antileninistas erradas” y fueron silenciados tanto él como su colaboradora más directa, M.V. Krupenina (ella fue condenada a un campo de prisioneros por 10 años) (Freitas, 2013).



proyecto del *Narkomprós* desde José Vasconcelos en la década de los 30 del siglo XX en México.<sup>14</sup>

Con ello en mente, mi acercamiento al proyecto político-pedagógico del MST procuraba en un primer momento comprender las razones de esa recepción, y en qué sentido se reapropiaba de la pedagogía soviética y se reconfiguraba a partir de ahí el Movimiento. Fue desde esa visión que me acerqué al MST, solicitando por correo al Sector de Educación la posibilidad de realizar la investigación. A partir de ello, el Movimiento aprobó que podía realizar el trabajo de campo en las Escuelas de Enseñanza Media en Ceará y en las Escuelas Itinerantes en Paraná. Estos dos estados y estos dos tipos de escuelas fueron elegidas porque el Sector de Educación del MST reconocía que en ambas existía interés de los colectivos docentes de sus escuelas, y de sus Sectores de Educación estatales, por establecer desde sus prácticas educativas una lectura de las obras de las y los autores soviéticos mencionados anteriormente.

Al realizar el trabajo de campo fue muy importante el poder comprobar como la pedagogía soviética sí que está muy presente en el Movimiento y especialmente en las escuelas visitadas. Dicha pedagogía aparecía como una de sus fuentes pedagógicas tanto en los documentos elaborados por el Sector de Educación, como en las formaciones de las Semanas Pedagógicas y en los discursos de las y los docentes entrevistados. Pero también fue parte del proceso durante el trabajo de campo constatar que la pedagogía soviética es sólo una de las fuentes pedagógicas con las que dialoga el MST. En este sentido, como señala João Pedro Stedile, el Movimiento recoge de cada una de las fuentes pedagógicas determinados aspectos que le aportan para resolver o repensar conceptos, metodologías, estrategias pedagógicas o incluso para resignificar las propias matrices de la Pedagogía del Movimiento, pero siempre desde la elaboración de saberes y experiencias del propio Movimiento.

---

<sup>14</sup>William Howard Pugh (1958) señala que entre muchos otros pedagogos, la figura de Anatoli Lunacharski, líder ruso del *Narkomprós* impactó fuertemente a José Vasconcelos. El proyecto de los primeros años del *Narkomprós* y la obra de Lunacharski “fue discutida en los periódicos de los Estados Unidos, y en ellos tuvo Vasconcelos su primer conocimiento de ese personaje, que habría de influir sobre él hasta el punto de provocar esta declaración: «A él debe mi plan más que a ningún otro extraño»” (José Vasconcelos, *El Desastre*, 1938, citado en Pugh, 1958: 41).

La práctica concreta de la lucha por la reforma agraria nos enseñó que no se podía copiar experiencias, porque cada espacio, cada realidad local, trae nuevos elementos que van siempre recreándose a partir del conocimiento ya acumulado. Hay dos factores que influyeron a la trayectoria ideológica del movimiento. Una es resultado del hecho de estar siempre muy ligado a la realidad, al día a día, lo que nos obliga, de cierta forma, a desarrollar una especie de pragmatismo. No pragmatismo en las ideas, sino en las necesidades. Tú tienes que utilizar lo que funciona, no puedes quedarte defendiendo una idea por la idea en sí (Stedile y Fernandes, 2005: 58-59).<sup>15</sup>

Para poder tener una comprensión más amplia de esas articulaciones, fue necesario incorporar en la investigación las otras fuentes pedagógicas que son centrales para el MST. En esa línea, el Movimiento está muy enraizado en las experiencias brasileñas de la **educación popular** y en la **pedagogía de Paulo Freire**, que sigue siendo una de las referencias teóricas más relevantes para el MST (como también lo es para muchos otros movimientos sociales en América Latina). También fue importante incluir el acompañamiento político hacia los movimientos y organizaciones populares y campesinas por parte de las Comunidades Eclesiales de Base, afines a la **Teología de la Liberación**. La pedagogía freiriana y la corriente de la Teología de la Liberación critican la sistemática negación del campesinado como sujetos epistémicos y políticos, y reconocen la *praxis* emancipadora del campesinado, como también la producción de saberes y conocimientos político-pedagógicos desde el campo.

Por otro lado, gracias a la investigación realizada con las entrevistas, el trabajo de campo y la observación cotidiana y participativa dentro de las escuelas del campo y las escuelas itinerantes, se iba desvelando que en el momento actual no era posible pensar el MST sin incluir también como fuentes pedagógicas al **feminismo campesino popular** y a la **agroecología**. Ésta última se considera como fuente pedagógica a la vez de constituir una de las estrategias y fines políticos de todo el Movimiento en su lucha campesina por una Reforma Agraria Popular y la soberanía alimentaria. A su vez, existen fuertes vínculos entre el feminismo campesino popular y la agroecología, que se entrelazan al ser pensadas desde

---

<sup>15</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

la defensa del territorio, de la vida, del cuidado de la Tierra y la soberanía alimentaria, como veremos a lo largo de la investigación.

Por último, también era fundamental incluir la propia **Pedagogía del Movimiento**, construida desde el MST, que considera que los movimientos sociales educan en su proceso a los sujetos colectivos, y a la vez con las transformaciones que los sujetos realizan; ellas y ellos cambian la realidad y a las organizaciones a las que pertenecen (Caldart, 2012a; Caldart, 2012b). La Pedagogía del Movimiento se elabora en las propias acciones y luchas del MST, entendiendo que una marcha, una ocupación o una asamblea son todos espacios educativos y de formación humana; hay una “colectividad en movimiento” (Caldart, 2012b) que produce un proyecto común, pero que está en constante cambio, con dimensiones epistémicas, políticas e identitarias (Barbosa, 2015), en el proceso de formar parte del MST y ser Sin Tierra.

Así pues, se mostrará la articulación del proyecto político-pedagógico del MST con las diversas fuentes que lo han nutrido:

- La pedagogía soviética
- La educación popular y pedagogía de Paulo Freire
- La Teología de la Liberación
- El feminismo campesino popular
- La agroecología
- La Pedagogía del Movimiento

El incluir estas fuentes pedagógicas no implica que la influencia de la pedagogía soviética fuera relegada en esta investigación, ya que sin duda está muy presente en las experiencias educativas del MST que aquí se presentan y ha sido el punto de partida de la investigación realizada en el trabajo de campo. Tal como se comentaba al inicio de este apartado, la vereda transitada me fue revelando una complejidad más rica de un movimiento como el MST que a lo largo de su larga trayectoria ha construido un proyecto político-pedagógico propio que se articula con diversas fuentes pedagógicas.

Para poder mostrar el recorrido del Movimiento y hacia dónde camina, se consideró importante partir de determinados ejes que han atravesado históricamente su concepción educativa, sus experiencias educativas y su propuesta política pedagógica.

A través de la revisión de los documentos que el MST publica sobre educación (Caldart, 2011; MST, 1999) o sobre los Encuentros, Seminarios y Formaciones que el Sector de Educación realiza (MST, 2017a; MST, 2005), se identifica que en el proyecto político-pedagógico del MST hay algunas matrices pedagógicas<sup>16</sup> muy consolidadas. Estas son el trabajo, la organización, la lucha social, la historia y la cultura. Pero en esta investigación, al hilar las experiencias, los relatos de las entrevistas, lo observado y participado en los espacios de formación política y escolares durante el trabajo de campo, así como la bibliografía consultada, tanto de los documentos elaborados por el Movimiento como la relacionada con las diferentes fuentes pedagógicas que se habían identificado, se consideró que para el objetivo de esta tesis era necesario profundizar en torno a estas matrices y ampliarlas. Para ello se decidió ordenar la investigación a partir de grandes ejes, que se consideran constitutivas del proyecto político-pedagógico del MST. El resultado de ello fue la elección de 6 ejes:

- El trabajo como principio educativo
- La colectividad y la *organicidade*
- El vínculo de las escuelas con la realidad
- La cultura y la formación humana
- La tierra y la memoria (como pedagogía de la lucha)
- La agroecología

En esta investigación, analizar a profundidad cómo el MST ha construido su proyecto político-pedagógico en articulación con diversas fuentes pedagógicas nos permite desmenuzar cómo el Movimiento construye, produce, utiliza, transmite, apropia y resignifica

---

<sup>16</sup> Se parte de la definición de las matrices pedagógicas o de formación como “actividades o situaciones del hacer humano que son esencialmente formadoras o que configuran al ser humano, en el sentido de constituirle determinados trazos que no existirían sin la actuación de esa matriz, de ese accionar” (Caldart, 2012b: 551). Traducción del portugués al español por la autora.

sus saberes pedagógicos y prácticas educativo-políticas para de esa forma vislumbrar las particularidades de la Educación del Movimiento. Es decir, estos 6 ejes del proyecto político-pedagógico nos posibilita, entre otras cosas, comprender cómo el Movimiento entiende y pone en funcionamiento categorías como el trabajo como principio educativo; y cómo lleva a cabo una resignificación de la colectividad a partir de los cambios sociales que el propio Movimiento genera; y cómo construye un currículo en sus escuelas que vincula la construcción de conocimiento con sus realidades; y como la cultura campesina y las identidades que emergen desde ahí generan “cambios radicales en las formas de ser en el mundo”;<sup>17</sup> y cómo la memoria de las luchas por la tierra son pedagógicas y aportan a la transformación de la sociedad; y como la agroecología amplía nuestras miradas hacia horizontes epistémicos con nuevas formas de pensar las relaciones sociales, políticas y productivas en los territorios. Por último, estos saberes nos convocan a poder luego ser hilados también desde otras pedagogías y propuestas educativo-políticas alternativas latinoamericanas (Gómez Sollano y Corenstein, 2013; Barbosa, 2013).

En resumen, en la investigación surgió la necesidad de colocar en el centro el proyecto político-pedagógico que sustenta el MST (que está siempre en relación con las experiencias educativas del Movimiento), y de esa forma llegar a preguntarse por las maneras en la que el MST construye sus saberes pedagógicos y prácticas educativo-políticas que caracterizan la Educación en el Movimiento. Las fuentes pedagógicas cobran importancia en tanto que permiten comprender mejor los matices y las interlocuciones que comprenden estos 6 ejes del proyecto político-pedagógico del MST y así busca poder comprender cómo se producen, utilizan, transmiten, apropian y resignifican los saberes pedagógicos del MST, que pueden verse plasmadas en sus prácticas educativa-políticas.

---

<sup>17</sup> Esta frase es de Lourdes Vicente, militante del MST y educadora, y surgió durante una conferencia magistral como invitada en la Maestría en Pedagogía del Sujeto (UCIRED), en México, el 20 de noviembre del 2021.

Figura 1: Construcción de saberes pedagógicos y prácticas educativo-políticas del Movimiento Sin Tierra.



Fuente: Elaboración propia

A partir de este cambio en la mirada de la investigación, se hizo patente que el objetivo de analizar la articulación del proyecto político-pedagógico del MST con estas **fuentes pedagógicas**, es realmente comprender el proceso de la **construcción propia de saberes pedagógicos y prácticas educativo-políticas del Movimiento**.

El MST y otros movimientos sociales latinoamericanos construyen “un cuerpo de conocimientos” y saberes pedagógicos desde sus realidades y contextos. En la Educación del Movimiento hay un sentido profundamente ético-político de formar al sujeto Sin Tierra para construir alternativas de vida. Y en la coyuntura actual, ante una crisis humanitaria y mundial, agravada en el contexto brasileño por el previo gobierno de Jair Bolsonaro de corte neoconservador, abiertamente misógino, racista, promilitar (y que con sus políticas públicas está atentando contra los derechos humanos de las clases populares, de los pueblos indígenas, campesinos y quilombolas), resulta todavía más crucial comprender los ejes de un proyecto político-pedagógico que lo enfrenta desde la reivindicación del campo, la soberanía alimentaria y la lucha por la Reforma Agraria Popular.

## **El camino que se traza**

Para comprender el camino que se traza en esta investigación, es importante señalar que se buscó específicamente conocer las prácticas político-pedagógicas en las Escuelas del Campo de Ceará y en las Escuelas Itinerantes de Paraná, aunque la investigación no se limitó tan solo a estos espacios. El trabajo de campo me hizo darme cuenta de que si bien mi mirada estaba dirigida inicialmente hacia la escuela, el foco se iba descentralizando gracias a que pude formar parte de muchos otros espacios, descubriendo así (en la propia investigación) que lo educativo surgía de formas diversas. El objetivo también contemplaba conocer como el proyecto político-pedagógico se desarrolla y toma forma en distintos momentos de la formación de las y los Sin Tierra. Éstos espacios abarcan desde Congresos Estatales, marchas políticas, jornadas organizadas por el Sector de Género, formaciones como la Semana Pedagógica, así como los momentos de las asambleas, de las reuniones que surgen en las cooperativas, el formar parte de una romería de la Iglesia local, en la producción agroecológica o en los espacios familiares. El haber estado presente en todos estos momentos y espacios diversos, amplió y enriqueció esta investigación.

El trabajo de campo parte de la compleja tarea de realizar “observación participante” que, como nos señala Rosana Guber, supone formar parte de la cotidianidad, en las distintas actividades que se realizan a lo largo del día. La observación en una investigación social nunca es neutral o “externa” (Guber, 2001), no se puede asumir que por estar presente se es “una más” dentro del colectivo, pero tampoco negar que la presencia de la investigadora afecta al colectivo y a aquello que se observa y participa. Por ejemplo, en los meses que viví en el Asentamiento de Lagoa do Mineiro en el estado de Ceará, no sólo formaba parte de las actividades cotidianas dentro de la escuela y fuera de ella (en el hogar, en la Iglesia local o en las diferentes reuniones, asambleas, festividades, etc.), sino que también fui invitada a acompañar las aulas de Español y a ayudar a impartirlas, pensando en conjunto con las y los docentes estrategias didácticas que hicieran más cercano a su realidad el aprendizaje de un idioma extranjero. Por ejemplo, aprender a partir de canciones en español que conocían, de vídeos de otras organizaciones campesinas latinoamericanas, de incluir pequeños textos sobre tradiciones de diferentes países latinoamericanos, y de ejercicios colectivos donde realizaban investigaciones sobre temáticas que les llamaran la atención.

Además de participar en dichas actividades, el colectivo de docentes también me solicitaba apoyo para otras actividades puntuales. Por ejemplo, durante el mes de marzo se realizaron diversas actividades en torno a la lucha de las mujeres, en la celebración del Día Internacional de las Mujeres. Esto supuso que colectivamente organizáramos actividades dentro de la escuela pero también en un campamento cercano, en donde nos reunimos todas las mujeres de la región. En ambos espacios y momentos fui invitada a participar en los conversatorios que se creaban, compartiendo experiencias que yo conocía en México, y a su vez escuchando a las mujeres Sin Tierra que narraban todo su recorrido, organización y saberes desde su experiencia dentro del Movimiento.

Todo ello me hizo ser consciente de que sin ser una militante o ser parte de la organización o del Movimiento, sí que surgía un afecto construido con las personas en esos espacios y en esa cotidianeidad. Queda claro que en las ciencias sociales, la investigadora forma parte del universo que investiga y es importante señalar que en este caso, el colectivo respaldaba la incorporación de la investigadora a determinadas tareas, tanto las más activas en la escuela, como las de carácter reflexivo que dieron lugar a esta investigación. Fue frecuente que se compartiera conmigo en entrevistas o en conversaciones cotidianas los problemas que surgían en los asentamientos, las dudas y preocupaciones, incluso animándome a compartir mi mirada y opiniones con sinceridad. Al mismo tiempo, las elaboraciones teóricas de militantes del MST (tesis, documentos generados dentro de las escuelas, conferencias y poemas) están incluidos y citados en esta investigación. En este sentido, las relaciones que se construyeron durante el trabajo de campo buscaron estar basadas en ese compromiso de construcción de conocimiento *con* el Movimiento, evitando una descripción etnográfica del “otro” u “otra” que los niega como sujetos epistémicos, y reconociendo desde un conocimiento situado (Haraway, 1995), desde una posición política y desde la propia experiencia, que producimos conocimientos junto a otras y otros. Sin llegar a negar una mirada crítica a los procesos sociales de los que se formaba parte, ni tampoco caer en una “confirmación” o “descripción” de lo que ya dice y realiza el Movimiento, se buscó que fuera una investigación que diese lugar a la producción de un conocimiento que tuviera relevancia para la práctica social y política de ese colectivo (Fals Borda, 2009).



Cuando se realiza una etnografía, el interés por la temática, y la forma en la que se interpreta y escribe siempre es desde una historia personal y desde determinados *locus* de enunciación. La antropóloga Verena Stolcke señala que en toda teoría hay algo de biografía, y en ese sentido considero que en este caso, el ser una investigadora feminista influyó la forma en la que me relacioné con las mujeres del Movimiento,<sup>18</sup> me hizo percatarme de la importancia de su propia forma de hacer política, de su centralidad en el MST, del papel de las mujeres docentes y militantes en los procesos educativos del Movimiento, en las reuniones con la juventud y con la infancia Sin Tierra, en el acompañamiento como militantes de los territorios recién ocupados, en el impulso de la agroecología, como en cualquier momento de organización y decisión política. Dicho esto, es importante tener en cuenta que las relaciones intersubjetivas que se establecen y surgen al realizar el trabajo de campo están siempre atravesadas por las condiciones de clase, género, etnia o procedencia de cada persona, que hacen de la etnografía un permanente trabajo de reflexividad en torno a estas diferencias. El ser originaria de España, estudiar Estudios Latinoamericanos en México en la UNAM, pero realizar trabajo de campo en Brasil, en un idioma distinto a mi lengua materna,<sup>19</sup> tiene sus repercusiones en cómo se hizo esta investigación, y se refleja en el resultado final de esta tesis.

Pero además de mis condiciones de clase, género y procedencia, que sí afectan a cómo se vive y se relaciona con otras/os en el trabajo de campo, y a como se escribe y piensa una investigación, también es interesante reflexionar cómo el escribir e investigar sobre un determinado tema responde a historias de vida personal. La experiencia de la investigadora/escritora no es ajena a aquello que estudia. En mi caso personal, el mundo de lo educativo siempre fue parte de mi vida; mi madre y padre son maestros de primaria y bachillerato, y mi abuela paterna, figura de gran presencia y amor en mi familia, era la

---

<sup>18</sup> Para esta investigación se realizó trabajo de campo en diversos asentamientos y campamentos, y se participó en espacios de formación política y pedagógica como las escuelas, las Semanas Pedagógicas para los colectivos docentes, en Jornadas de la juventud, de las mujeres por el 8 de marzo, en Jornadas sobre Agroecología en Paraná, de defensa de la Reforma Agraria en las Universidades, en Congresos Estatales, en reuniones de organización política en los asentamientos, en las reuniones en la Iglesia local, en las *místicas*, en marchas políticas, en las cooperativas, etc. Ese proceso fue acompañado por un diario de campo y se realizaron también un total de 27 entrevistas de las cuales 18 fueron a mujeres y 9 a hombres. Se considera importante mostrar y nombrar que esa diferencia fue acorde al papel fundamental, creativo y potente de las mujeres en los diversos espacios político-pedagógicos a los que asistí.

<sup>19</sup> Todas las entrevistas se realizaron en portugués y fueron traducidas por la autora.

maestra del pueblo gallego donde vivían. Tengo en mi memoria la imagen de estar jugando mientras esperaba a mis padres que daban clases en la Escuela de Adultos del Barrio del Pilar, el barrio madrileño donde crecí. No sabía en ese momento lo que allí ocurría, sólo las historias que me contaban; por ejemplo que la amiga de mi madre que ahora era maestra de primaria, había conseguido terminar sus estudios de bachillerato en esa Escuela de Adultos, o que en otro local anterior de la misma Escuela se habían proyectado las películas todavía prohibidas por la dictadura franquista. Tímida delante de tantas personas adultas, jugaba con mi hermana sin darle mucha importancia a lo que en esas dos aulas pequeñas acontecía todos los días. Años más tarde decidí formar parte de ese proyecto, incorporándome como educadora en las clases de alfabetización. Un grupo de mujeres mayores me esperaban entre risas y bromas por verme tan joven y decidida a dar clases. Ahora que lo consigo ver con cierta distancia, entre las miles de cosas que aprendí en esos años, quizás la más importante fue que el aprendizaje se genera en el compartir y en el encuentro. Más allá de aprender a escribir, lo que se jugaba en esa mesa eran los debates e intercambios sobre la vida, las dificultades de cada una y cómo solucionarlos. Lo educativo era profundamente político y colectivo. Algo que por cierto considero que volví a aprender más tarde con el feminismo y con las compañeras/os/es que me han acompañado en diversos momentos de mi vida. Consciente del impacto que esas experiencias tienen en mi mirada, siempre me ha interesado conocer más sobre distintas propuestas educativas, intentando no romantizarlas y comprendiendo la complejidad que todo proceso social y pedagógico contiene.

### **Estructura de la investigación**

Lo educativo, que no está circunscrito solamente a la escuela, construye formas de ser/hacer/pensar, que tiene a reproducir un sistema de ideas y relaciones sociales mediadas por el clasismo, la colonialidad y el patriarcado, donde determinados sujetos aprenden que “deben aceptar” la posición que la sociedad le ha asignado. Una educación bancaria, alienante (Freire, 2005), es una educación que enseña a ser sumiso/a, y que enseña a los sujetos a creer que no pueden transformar la realidad, que mantiene una mirada acrítica o atrapada en la idea

que este mundo es el único posible, “la prisión de lo posible”<sup>20</sup> (Garcés, 2013). Pero en ese sistema educativo reproductor y adoctrinador (que aun siendo el hegemónico no es totalmente homogéneo), existen siempre fisuras y surgen proyectos con apuestas político pedagógicas emancipadoras.

Con la certeza de las posibilidades de lo educativo para poder generar transformaciones en esta realidad (desde el encuentro pedagógico y emancipador con otras y otros), esta investigación se centra en algunas experiencias de las y los Sin Tierra que forman parte del Movimiento, que dan lugar a la construcción de saberes, conocimiento y prácticas pedagógicas del MST.

En el **capítulo 1** se comparten algunos de los elementos necesarios para comprender la histórica lucha por una Reforma Agraria en Brasil y así, entender la historicidad de la disputa ideológica-política que existe en el campo brasileño actualmente.<sup>21</sup> Las ideas, la organización y la fuerza de un movimiento campesino como el MST está enraizada en la historia de las organizaciones campesinas que luchaban por tierra y por un proceso democrático a principios de los 80, como también en el apoyo y trabajo político-pedagógico de la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT) y de las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs). Este contexto histórico es fundamental para comprender el trabajo político, pedagógico y de organización frente a las coyunturas actuales que realiza el MST en unión con La Vía Campesina, por lo que en este capítulo se introducirán algunas de las características de sus proyectos educativos y principios ético-políticos, para así vislumbrar desde donde se posiciona actualmente el Movimiento en esta lucha, que es global, por la soberanía alimentaria, la agroecología, la defensa del territorio y por un mundo más justo y digno para los pueblos campesinos.

---

<sup>20</sup> Marina Garcés nos advierte de los posicionamientos que aún críticos con este mundo, terminan derrotados afirmando que esto es “lo posible”, que este es el mundo posible a pesar de sus injusticias. Frente a ello nos habla de “la potencia de la situación” que para ella “se levanta como una exigencia que nos hace pensar, que nos pone en una situación que necesita ser pensada. Pensar no sólo es elaborar teorías. Pensar es respirar, vivir viviendo, ser siendo. Para ello hay que dejar de contemplar el mundo para reaprender a verlo”(2013: 12)

<sup>21</sup> Zemelman hace una diferencia entre la historia que sirve para que desde la interpretación se construya una explicación de determinados fenómenos, para en última instancia comprender el presente, e incluso iluminar el futuro (y no tanto el pasado); y la historicidad que parte de “comprender el fenómeno en la complejidad que tiene en el momento de que se aborda” (Zemelman, 2006: 29). Es decir que los fenómenos de la realidad tiene una carga histórica y una propia historicidad que es fundamental comprender.

En el **capítulo 2** nos adentramos más en la historia del Sector de Educación del MST, en su trayectoria y en cómo se fueron organizando los distintos encuentros y jornadas que daban pie a la conversación sobre qué tipo de educación y escuela querían como Movimiento. Se conversa sobre los principios político-pedagógicos que han orientado al MST, cómo se fue dando forma a la Pedagogía del Movimiento, y a la vez se introducen las distintas fuentes pedagógicas que el Movimiento ha reconocido, las cuáles se irán ampliando y enlazando con las experiencias investigadas a lo largo de la tesis.

En el **capítulo 3** se presentan dos experiencias educativas del MST, las Escuelas de Enseñanza Media del Campo en Ceará y las Escuelas Itinerantes de Paraná. Como veremos con mayor profundidad, estas escuelas desarrollaron determinadas metodologías y formas de organizar la escuela y la producción del conocimiento: dando importancia a la investigación como herramienta para comprender la realidad; fortaleciendo la relación escuela/asentamiento/Movimiento a través de la auto-organización estudiantil y la formación política; y facilitando un espacio para la organización del trabajo productivo y de las técnicas agroecológicas en la escuela. Formará parte también de este capítulo la reflexión sobre los desafíos y dificultades (como también en su relación con el Estado como parte de un proyecto de políticas públicas y de negociaciones), a los que estas escuelas se enfrentan para poner en práctica estas propuestas político-pedagógicas.

Finalmente, en el **capítulo 4** se profundiza en las características del proyecto político-pedagógico del MST a través de 6 grandes ejes: el trabajo como principio educativo, la *organicidad* y la colectividad, el vínculo de las escuelas con la realidad, la cultura y la formación humana, la pedagogía de la lucha de la tierra y la memoria, y la agroecología en unión con la juventud campesina. Estos 6 ejes no están aislados uno del otro, y se encuentran entrecruzados en las diversas experiencias pedagógicas del Movimiento. Como veremos, se separan por apartados en el capítulo, pero tan sólo para facilitar la reflexión en torno a ellos. Sin duda tienen una fuerte relación con las matrices pedagógicas que nombra el MST, porque son fruto de esta interlocución entre las prácticas y experiencias educativas del MST conocidas durante el trabajo de campo, la elaboración por parte del Movimiento de conceptos claves expresados en sus documentos y materiales, las fuentes pedagógicas con las que dialoga y la propia mirada y análisis de la investigadora.

## Capítulo 1

### ***“Tierra es más que tierra”*: Luchas campesinas contra el latifundio y el agronegocio**

El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) surge oficialmente en 1984 (aunque ya desde finales de los años 70 se comenzaba a gestar en el sur y sureste de Brasil), constituyéndose en su trayectoria como uno de los movimientos campesinos más importantes en Brasil y en América Latina.<sup>22</sup> Sus reivindicaciones centrales giran en torno a la lucha por la tierra, por la reforma agraria popular y por las transformaciones sociales, culturales, económicas, políticas e ideológicas que posibiliten vivir con dignidad en el campo.

Este capítulo se centra en los antecedentes de los conflictos por la tierra y la lucha por la reforma agraria, para poder enraizar en un contexto histórico más amplio los posicionamientos y reivindicaciones que el MST realiza en la actualidad. Históricamente los conflictos por el uso de la tierra en Brasil han estado marcados por la violencia, el despojo, y por instrumentos y mecanismos políticos implementados por el Estado que privilegian el auge del agronegocio. Pero también están presentes las luchas de las trabajadoras y trabajadores del campo,<sup>23</sup> que imprimieron en la historia sus experiencias, logros y resistencias. En el primer apartado de este capítulo se muestra una breve contextualización de las luchas campesinas y conflictos por la tierra antes del surgimiento del MST. En el segundo apartado nos adentramos en la historia del Movimiento Sin Tierra, para aportar un breve panorama de la trayectoria del MST hasta el momento actual. El tercer apartado introduce a La Vía Campesina (LVC), de la cual el MST forma parte, y es crucial para comprender sus vínculos con otras organizaciones campesinas a nivel global. Uno de los ejes transversales de La Vía Campesina es la producción campesina sin agrotóxicos, ni transgénicos, ni uso extensivo de monocultivo, y una denuncia de las dinámicas hegemónicas del agronegocio que concentran en pocas manos las áreas productivas, y el control de la venta

---

<sup>22</sup> Organizado en la actualidad en 24 estados de Brasil, se calculan que unas 350.000 familias forman parte del MST a nivel nacional.

<sup>23</sup> Trabajadoras/es del campo abarca una gran diversidad de sujetos: asentadas/os, ocupantes, Sin Tierra, quilombolas, grupos indígenas, agricultoras/es, arrendatarias/os de territorios pequeños, asalariadas/os del campo, y pescadoras/es.

de insumos y de la exportación de los cultivos. Las posibilidades de construir otras formas de producir, distribuir y comercializar, que son alternativas en el campo al agronegocio, se pueden lograr a través del trabajo colectivo, el producir, compartir y transmitir los conocimientos comunes, la preservación de las semillas, la relación de convivencia y respeto con la naturaleza, y los principios de la agroecología. Lo cual, como veremos a lo largo de este trabajo, forma parte de las bases del proyecto político-pedagógico del Movimiento, y de las experiencias educativas que se construye dentro del MST.

### **1.1 Reforma agraria y luchas campesinas en Brasil**

En este apartado se presenta un breve panorama histórico de las diferentes luchas campesinas en Brasil, y cómo la reforma agraria fue en diferentes contextos una reivindicación política en disputa. Para ello es necesario comprender que en Brasil la cuestión agraria debe analizarse tomando en cuenta la relación conflictiva entre el campesinado y el capital, en tanto existe una condición subalterna del campesinado frente al capital, y éste a su vez, desde la organización y la ocupación de tierras resiste a la desaparición del campesinado o a la recreación del campesinado desde lógicas capitalistas (Fernandes, 2008). Es por eso que coincidimos con Bernardo Mançano Fernandes en que “en el centro de esos conflictos hay una disputa territorial que se manifiesta en el control del proceso de creación y destrucción del campesinado. La cuestión agraria es entonces una cuestión territorial y la reforma agraria es la cara de esa dimensión. Los conflictos expresan los enfrentamientos de los procesos estructurales y sus características coyunturales” (2008: 74).

Para comprender los movimientos campesinos que defendían la realización de una reforma agraria en Brasil, debemos colocar la mirada a partir de 1950, cuando surgieron con mayor fuerza y organización a nivel nacional con las Ligas Campesinas en el nordeste de Brasil como uno de los referentes históricos más importantes. Pero no son menores aquellos movimientos que existieron con anterioridad, a finales del siglo XIX y principios del XX, que luchaban por la tierra, y que, aunque tuvieron un carácter más local y religioso, se consideran precursores fundamentales de las luchas campesinas en Brasil.

Por sólo nombrar algunos de estos movimientos de finales de siglo XIX, Canudos fue una de las experiencias comunitarias campesinas más significativas en el estado de Bahía, que funcionó entre 1893 y 1897. Canudos llegó a tener una población de 10.000 habitantes, que para la época la convertía en una de las ciudades más grandes de Bahía (Morissawa, 2001). Su importancia radica en que durante ese periodo este movimiento popular religioso, consiguió que todas las personas que ahí moraban tuvieran tierra para vivir y trabajar en ella, crear una organización comunitaria que cuidaba de aquellos más mayores o que no pudieran trabajar, a la vez que se enfrentaron a la recientemente creada República de Brasil cuando mostraron su oposición a la misma y se negaron a pagar los impuestos que se solicitaban.

Otro movimiento campesino de esa época, al que llamaron “Contestado”, surgió a principio del siglo XX, de 1912 a 1916. Se estableció en un área fronteriza entre los estados de Paraná y Santa Catarina y tenía una fuerte impronta religiosa. Estaba compuesto por las numerosas familias que se habían quedado sin tierras en el proceso de construcción de una línea ferroviaria<sup>24</sup> y por la entrada de una empresa maderera en la zona. Consistía en una población de alrededor de 20.000 personas y consiguieron tener control de varias ciudades y algunas zonas de la línea ferroviaria. El movimiento sufrió diversos ataques militares, y en uno de ellos, el líder religioso del movimiento, al que llamaban “Monge” fue asesinado, a partir del cual su figura fue santificada. Estaban organizados a partir de las bases de igualdad, reivindicando su derecho a la tierra y al mismo tiempo con una fuerte creencia religiosa-mesiánica que esperaba la resurrección de José María, el “Monge” (Fausto, 2015). El conflicto se agravó cuando decidieron escribir una carta donde criticaban al gobierno republicano y sus concesiones de tierras a las empresas extranjeras. En 1915 fueron atacados por el Ejército y la policía, que aniquilaron casi por completo a toda su población. Fue la primera vez en Brasil que los aviones se usaron para fines militares (Morissawa, 2001). Ambas, tanto el movimiento de Canudos como el de Contestado tenían un carácter social-religioso, y ambos casos son símbolos de la lucha de los movimientos campesinos, de la lucha por la tierra organizada colectivamente por el campesinado, enfrentándose a la

---

<sup>24</sup> La línea ferroviaria era entre São Paulo y Río Grande del Sur y fue construida por una empresa estadounidense llamada Brazil Railway Company.

República que las consideró peligrosas y rebeldes frente a su autoridad, y ambos lugares sufrieron la violencia y la masacre realizada por el gobierno.

De forma posterior, durante la década de los años 20 y 30 del siglo XX, hubo intentos de parte del movimiento político-militar de los “tenentistas”<sup>25</sup> de instaurar la reforma agraria en la Constitución de 1934, pero fueron derrotados políticamente (Medeiros, 1993). También surgieron proyectos para intentar extender a los trabajadores campesinos la legislación y los derechos de los trabajadores que se habían creado durante el Estado Nuevo<sup>26</sup> (y que solo beneficiaban a los trabajadores urbanos). Durante este periodo surgen muchas luchas campesinas por todo el país que pueden ser descritas como movimientos de carácter radical pero con una proyección de acción muy local. Así pues, ya existían fuertes críticas a la estructura agraria latifundista, pero la demanda por una reforma agraria como bandera de lucha de los movimientos no surgió hasta los años 50 (Medeiros, 1993). Generalmente los conflictos estallaban cuando las campesinas/os eran expulsados de las tierras que trabajaban, por el desarrollo de proyectos de infraestructuras, por parte del propietario/a o de los *grileiros* (nombre utilizado para denominar a aquellas personas que falsifican documentos para poder convertirse en propietarias/os de grandes extensiones de tierras públicas, algo que sucede frecuentemente).

Es a partir de la década de los 50 y hasta la dictadura militar de 1964 cuando comienzan a aparecer organizaciones campesinas con mayor fuerza y con carácter más nacional. En el nordeste, en Pernambuco, las Ligas Campesinas surgieron en 1955, cuando el campesinado que había sido expulsado de la plantación *Engenho Galiléia* se organizó, después de que los dueños intentaran subir el precio que las familias campesinas les pagaban

---

<sup>25</sup> Los “tenentistas” fue un movimiento militar y político compuesto de jóvenes del ejército que se rebelaron en búsqueda de cambios en la estructura política del país y reformas como la agraria y la educativa.

<sup>26</sup> Durante el Estado Nuevo (1937-1945), Getulio Vargas, a partir de un discurso nacionalista, creó las primeras empresas estatales de carácter industrial y del sector energético, y promulgó leyes de protección al trabajador (salarios mínimos, reducción de la jornada a 8 horas diarias, prohibición del trabajo de menores de 14 años, jubilación y vacaciones pagadas). Pero en el ámbito de la reforma agraria y de políticas hacia los trabajadores rurales, en el periodo de Vargas no se llevaron a cabo grandes cambios ya que la legislación de los trabajadores no incluía al campesinado, cuando en ese momento el 60% de la población vivía en el campo (Morissawa, 2001). Para mantener el poder del Estado Nuevo, se instauraron violentas represiones a los movimientos populares y a la oposición política (como por ejemplo al declarar ilegal la iniciativa política del programa de la Alianza Nacional Libertadora creada por los comunistas brasileños y liderada por Luís Carlos Prestes).



por trabajar y vivir en esas tierras. Querían permanecer en las tierras donde ya trabajaban, y para ello buscaron el apoyo del abogado Francisco Julião, que era también diputado del Partido Socialista Brasileño. A partir de esa experiencia, fueron organizándose más Ligas Campesinas en cada municipio (Morissawa, 2001).

Es importante señalar que a diferencia del Partido Comunista Brasileño que abogaba por una reforma agraria pero consideraba necesaria las alianzas políticas con la burguesía industrial para posibilitar transformaciones estructurales, las Ligas Campesinas defendían una reforma agraria radical, y que “romper con el poder del latifundio, e introducir al campesinado como actor político crucial, constituía el primer paso para una revolución socialista en el país” (Medeiros, 1993: 5).<sup>27</sup> Las Ligas Campesinas funcionaron con mayor fuerza en el nordeste de Brasil en los estados de Pernambuco, Paraíba y Alagoas, pero con la dictadura brasileña en 1964 fueron consideradas ilegales y duramente perseguidas.

También en este periodo, en 1954 se crea la Unión de los Labradores y Trabajadores Agrícolas de Brasil (ULTAB), una organización de campesinas/os y trabajadoras/es rurales organizados por el Partido Comunista Brasileño. La ULTAB funcionó hasta 1962, cuando con el gobierno de João Goulart las y los trabajadores rurales consiguieron el derecho a organizarse por sindicatos, lo que antes solo estaba permitido para el ámbito urbano. En ese momento se organizó la primera Convención Brasileña de Sindicatos de Trabajadores, y en diciembre de 1963 surgió la Confederación Nacional de los Trabajadores en la Agricultura (CONTAG) con intervención a nivel nacional y a la que se unieron las/os militantes de la ULTAB, así como otros sindicatos ligados a la Iglesia Católica.

En ese mismo periodo de tiempo, en el sur de Brasil, en el estado de Río Grande del Sur, surgía en 1958 el Movimiento de los Agricultores Sin Tierra (Master), a partir de la ocupación de tierras realizada por 300 familias campesinas, en el municipio de Encruzilhada do Sur. A partir de 1982, el Master comenzó a realizar campamentos, como una forma particular de organizar sus acciones después de la ocupación. Por todo ello, se suele considerar al Master como un antecedente directo del MST ya que en esa misma zona, en

---

<sup>27</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

Río Grande del Sur, en 1979, se llevan a cabo las primeras ocupaciones de tierra organizadas de lo que después oficialmente sería el MST (Morissawa, 2001).

Pero João Pedro Stedile, militante del MST que estuvo desde los inicios del surgimiento del MST, señala que aunque existe una memoria histórica, el MST no tiene relación directa con el movimiento del Master. Éste estaba muy vinculado al Partido Laborista Brasileño (en portugués *Partido Trabalhista Brasileiro –PTB-*), algo que el MST no compartía. Es más, a pesar de que el MST surgió en los estados del sur de Brasil y las Ligas Campesinas en el nordeste, Stedile afirma que son las Ligas Campesinas, con su lucha más radical por una reforma agraria, las que constituyen una referencia histórica más importante para el MST. “Nosotros del MST nos consideramos herederos y seguidores de las Ligas Campesinas, porque aprendimos con su experiencia histórica y resurgimos con otras formas” (Stedile y Fernandes, 2005: 18).<sup>28</sup>

Con el golpe militar de 1964, violentamente se dio fin al gobierno de João Goulart (1961-1964), al iniciar una dictadura militar que duraría 20 años. Recrudescida aún más desde 1969 con el general Emílio Garrastazu Médici, supuso una violenta represión, tortura y encarcelamiento de los miembros de partidos socialistas y partidos comunistas, pero también de los y las líderes de movimientos campesinos como las Ligas Campesinas y Master donde muchos de sus miembros fueron asesinadas/os o forzadas/os al exilio. El golpe militar de 1964 puso un freno a gran parte de las reivindicaciones y luchas de las y los trabajadores urbanos y del campo.

### *El marco legislativo y las políticas agrarias*

Otro aspecto importante que se debe tener en cuenta es el marco legal que ha existido en Brasil sobre el uso de la tierra y la reforma agraria.<sup>29</sup> En la Constitución de 1946 ya aparecía

---

<sup>28</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>29</sup> Como contexto histórico es necesario señalar que en 1850, la Corona Brasileña estableció la Ley de Tierras que decretaba todas las tierras no colonizadas del país como patrimonio de la Corona, que sería entonces la responsable de gestionarlas. También estableció en esa ley que sólo podían ser propietarios de la tierra quien la pudiera comprar o quien legalizase las áreas que usaba con la Corona. “Por lo tanto, la Ley de Tierras significó

en el artículo 147 la idea de que el uso de la propiedad debía estar subordinado al bienestar social, y por lo tanto se podían realizar expropiaciones de tierras por interés social, pero debían ser hechas mediante la indemnización previa con dinero al propietario/a. Esto posibilitó, aunque fueran pocos casos, que a final de los años 50 algunos gobiernos estatales realizasen expropiaciones de tierras para entregarlas a familias campesinas, o se permitieran realizar campamentos por parte de trabajadores rurales en tierras públicas (Medeiros, 1993).

En los inicios de la dictadura militar se aprobó en 1964 el Estatuto de la Tierra, que sería la primera legislación en relación a la reforma agraria en Brasil, creándose también el Instituto Nacional de Desarrollo Agrario (INDA) y el Instituto Brasileño de Reforma Agraria (IBRA).<sup>30</sup> A pesar de que el Estatuto de la Tierra mostraba “en papel” cambios importantes, éstos nunca se pusieron en práctica y se mantuvo la cuestión agraria bajo el control estatal. El ejemplo de ello son las poquísimas expropiaciones que se llevaron a cabo, desde 1965 hasta 1981 sólo fueron realizadas 8 expropiaciones de media por año, mientras que existían alrededor de 70 conflictos por la tierra anualmente (Fernandes, 1998). Aquello que aparecía por escrito en el Estatuto de la Tierra no respondía a lo que realmente ocurría, que era un fuerte control y concentración de la tierra por parte de la clase latifundista y un apoyo del Estado militar para la modernización agrícola a gran escala de esas tierras.

En 1985, con el fin de la dictadura militar, se elabora desde el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA), en ese momento liderado por José Gomes da Silva, un Plan Nacional de Reforma Agraria. Este Plan sí fue puesto en práctica pero fue desvirtuado por diferentes fuerzas políticas de tal forma que al final del gobierno de José Sarney (1985-1990), solo fueron asentadas 84.852 familias de las 1,4 millones que se había previsto (Fernandes, 1998). Uno de los aspectos importantes en el proceso de democratización del país, fue que en la Constitución Federal de 1988 se consiguió defender que la tierra tenía una función social, y por lo tanto podía ser expropiada por interés social

---

el matrimonio del capital con la propiedad de la tierra” (Morissawa, 2001: 71). Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>30</sup> En 1972 el INDA y el IBRA se fusionarían, creándose el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA).

(artículo 184 y 186).<sup>31</sup> Pero al mismo tiempo, se continuó evitando la expropiación de la propiedad productiva, sin considerar si esa propiedad productiva era o no un latifundio (artículo 185),<sup>32</sup> y así se protegieron los intereses de las empresas que habían obtenido tierras durante la dictadura militar.

En cuanto a las políticas agrarias, durante el periodo de la dictadura militar de 1965 a 1985, la agricultura brasileña sufrió diversos cambios, con la introducción de un proceso muy rápido e intenso de mecanización en los cultivos acompañado de un tipo de agricultura intensiva que respondía a las dinámicas globales: monocultivos para la exportación y el uso de fertilizantes químicos, herbicidas, y pesticidas. La no realización de una reforma agraria y el privilegio concedido a la agricultura industrial en detrimento de la agricultura campesina tuvieron como consecuencia un cambio radical en el campo brasileño, que afectó a la población campesina, que se quedaba sin trabajo o era expulsada de las tierras donde vivían. Esto, unido a los numerosos conflictos y casos de violencia y asesinatos de los trabajadores/as rurales,<sup>33</sup> generó migraciones masivas de campesinos y campesinas hacia las ciudades o hacia estados como Rondônia, Pará y Mato Grosso. El gobierno militar creó la idea de que existían “espacios vacíos” en las zonas de la Amazonía, donde “no había” personas. Con esos discursos promovían las migraciones hacia esos estados con la promesa de que ahí los trabajadores/as rurales podrían tener tierras, en un proceso que llamaron de “colonización”. Según João Pedro Stedile, “el gobierno quería promover con ese éxodo una transferencia de mano de obra para la minería y para el extractivismo de madera. Ese era el gran proyecto de desplazar poblaciones a esas zonas, además de colocar grandes contingentes poblacionales en las fronteras internacionales del Brasil” (Stedile y Fernandes, 2005: 16).<sup>34</sup> Esta migración masiva hacia dichos estados, la apertura de minas para explotar oro y hierro, la concesión de tierras a diferentes empresas con el discurso “de hacer la selva productiva”, y la construcción

---

<sup>31</sup> En el Título VII, Capítulo III, “Art. 184: Es competencia de la Unión expropiar por interés social, para fines de reforma agraria, el inmueble rural que no está cumpliendo su función social, mediante previa y justa indemnización en títulos de deuda agraria [...]” (Constitución Política de la República Federativa, 1988: 106).

<sup>32</sup> En el Título VII, Capítulo III, “Art. 185: No son susceptibles de expropiación para fines de reforma agraria: I la pequeña y media propiedad rural, así definida en ley, siempre que su propietario no posea otra: II la propiedad productiva” (Constitución Política de la República Federativa, 1988: 106).

<sup>33</sup> Durante la dictadura militar fueron asesinados 1.106 trabajadores/as rurales en las distintas luchas campesinas en contra del despojo y la explotación laboral (Fernandes, 1998).

<sup>34</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

de miles de kilómetros de carreteras, tuvieron como consecuencia una enorme deforestación de la selva amazónica y sobreexplotación de los recursos naturales.

Esto se une a las políticas agrarias del gobierno militar también en otras zonas de Brasil, con incentivos y créditos que beneficiaron a grandes grupos empresariales que consiguieron enormes áreas de tierras en el centro-oeste y el norte de Brasil. “Proporcionaron así la ‘modernización’ de la agricultura y la territorialización del capital en el campo” (Fernandes, 1998: 14).<sup>35</sup> Todo ello supuso un aumento de la exclusión social y la concentración de tierras en pocas manos.<sup>36</sup>

Esta política agraria provocó que muchas poblaciones campesinas se vieran obligadas a migrar hacia las ciudades o hacia estas “nuevas fronteras agrícolas”, pero paradójicamente también fue la causa de que muchas otras decidieran permanecer en sus tierras y buscar formas de luchar por la tierra en las propias zonas de las que eran originarios. Según Stedile, “esa es la base social que generó el MST. Una base social dispuesta a luchar, que no acepta ni la colonización ni la migración para la ciudad como solución a sus problemas. Quiere permanecer en el campo y, sobre todo, en la región donde vive” (Stedile y Fernandes, 2005: 17).<sup>37</sup>

### *El papel de la Iglesia*

Otro factor fundamental en la génesis del MST fue el proceso en el que la Iglesia Católica, a finales de los años 70, comenzó a identificarse con los problemas y situaciones que vivía la población campesina, al apoyar y llevar a cabo la formación política necesaria para movilizar a la población hacia las ocupaciones de tierras. En gran parte gracias a las Comunidades

---

<sup>35</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>36</sup> En un periodo de 15 años, de 1970 a 1985, 48.4 millones de hectáreas de tierras públicas fueron transformadas en latifundios. La concentración de tierras en 1985 llega a tal nivel que los latifundios de más de 1000 hectáreas, que corresponden a sólo el 1% de la cantidad de establecimientos que existen, abarcaba el 44% de la superficie agrícola del país. En cambio los establecimientos de menos de 100 hectáreas, que representaban el 90% del número total, sólo ocupaban el 21% de la superficie agrícola. De los 27 latifundios más grandes en 1985, 11 estaban en el estado de Amazonas (Fernandes, 1998).

<sup>37</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

Eclesiales de Base (CEBs) y la creación en 1975 de la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT), los conflictos de la tierra se dieron a conocer, se pudieron denunciar y así obtener apoyos y aliados para evitar las violencias contra las trabajadoras/es rurales (Medeiros, 1993). La dimensión ideológica y pedagógica de las CEBs y la CPT que facilitaron la organización campesina y los espacios para que pudieran reunirse, dieron aliento a los movimientos campesinos. A partir del Concilio Vaticano II, surgió una corriente, que seguida por obispos, padres, monjas y agentes pastorales, volcada hacia “la opción preferencial por los pobres”, creía que el pobre era el sujeto de su propia liberación, y el cometido del trabajo pastoral era acompañarlo en esa lucha contra las injusticias y opresiones. “La Iglesia dejó de hacer un trabajo mesiánico y de decir al campesinado: ‘Espera, que tú tendrás tierra en el cielo’. Al contrario, pasó a decirle: ‘Tú necesitas organizarte para luchar y resolver tus problemas aquí en la Tierra’” (Stedile y Fernandes, 2005: 20).<sup>38</sup>

La CPT, fue y sigue siendo una organización fundamental para la defensa de los derechos de las campesinas/os. Surgió en Goiânia, en un encuentro de obispos convocados por la Conferencia Nacional de Obispos de Brasil, pero después se extendió por todo el país, actuando en todas las diócesis donde existían conflictos de tierra, problemas por explotación laboral o desalojo de las campesinas/os de sus tierras. Nació ligada a la Iglesia Católica, pero después adquirió un carácter ecuménico y se abrió a las otras iglesias cristianas. Su objetivo siempre fue un acompañamiento de las trabajadoras/es rurales, al establecer como premisa que son ellas y ellos los que toman las decisiones políticas y los rumbos a seguir. La CPT continúa todavía con sus acciones de acompañamiento político y defensa de los derechos humanos con especial énfasis en el derecho a tierra, el derecho a permanecer y trabajar en la tierra, el derecho al acceso al agua y el derecho al trabajo en condiciones dignas. Su misión queda definida por la propia entidad: “La CPT quiere ser una presencia solidaria, profética, ecuménica, fraterna y afectiva, que presta un servicio educativo y transformador junto a los pueblos de la tierra y de las aguas, para estimular y reforzar su protagonismo” (CPT, 2010).<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>39</sup> Texto elaborado en 1998, pero retomado y aprobado en 2001 en el I Congreso de la CPT. Traducción del portugués al español por la autora.

Uno de los ejes de la CPT es la denuncia del trabajo esclavo que todavía existe en diferentes formas en Brasil.<sup>40</sup> Para reforzar dicha lucha, crearon el Centro de Documentación Dom Tomás Balduino, que tiene como objetivo registrar todos los conflictos que surgen y el tipo de violencia que se genera. Al final del año publican un documento que señala por estado<sup>41</sup> y lugar específico todas las denuncias por conflictos de tierra, agua y violencia, el número de casos denunciados de trabajo esclavo, con el lugar y personas liberadas, así como las ocupaciones y campamentos creados en cada estado.<sup>42</sup>

Además, es importante resaltar la dimensión formativa de la CPT, de las CEBs y de la Iglesia Católica para el MST, ya que “la mayoría de los militantes más preparados del movimiento tuvieron una formación progresista en seminarios de la Iglesia” (Stedile y Fernandes, 2005: 59).<sup>43</sup> Aunque el MST desde un inicio señaló que se trataba de un movimiento de trabajadoras/es rurales con autonomía, sin vínculos a ninguna Iglesia ni partido político, sí reconoce la importancia de los aprendizajes que obtuvieron del trabajo pastoral del que muchos formaron parte. La lectura del evangelio se realizaba a partir de la realidad de la comunidad y su lucha, y en ese proceso pedagógico, la Teología de la Liberación aportó la construcción de espacios en donde poder, a partir de la reflexión y concientización de las injusticias sociales, crear resistencias y organización política.

Es importante señalar que el MST surge por la confluencia de diversos movimientos y luchas sociales, y no sólo por la organización de familias campesinas: “Solo pudo constituirse como un movimiento social importante porque coincidió con un proceso más amplio de lucha por la democratización del país. La lucha por la reforma agraria se sumó al resurgimiento de las huelgas obreras, en 1978 y 1979, y a la lucha por la democratización de

---

<sup>40</sup> Cuando a mediados del siglo XIX el abolicionismo de la esclavitud comenzaba a concretarse en todo el mundo, en Brasil el proceso tardó 38 años en establecerse como ley (desde la Ley por el fin del tráfico de 1850 hasta la Ley Áurea de 1888). A pesar de esa ley de abolición de la esclavitud, en Brasil las prácticas de trabajo esclavo continúan hasta el día de hoy. La CPT en los últimos 15 años a través de su campaña para combatir el trabajo esclavo que lleva a cabo en 8 estados, recibió más de 1250 denuncias. El trabajo de la CPT abarca el rescate y acogida de las víctimas (han posibilitado la liberación de más de 8300 personas en situación de trabajo esclavo), pero también impulsan que haya cambios estructurales.

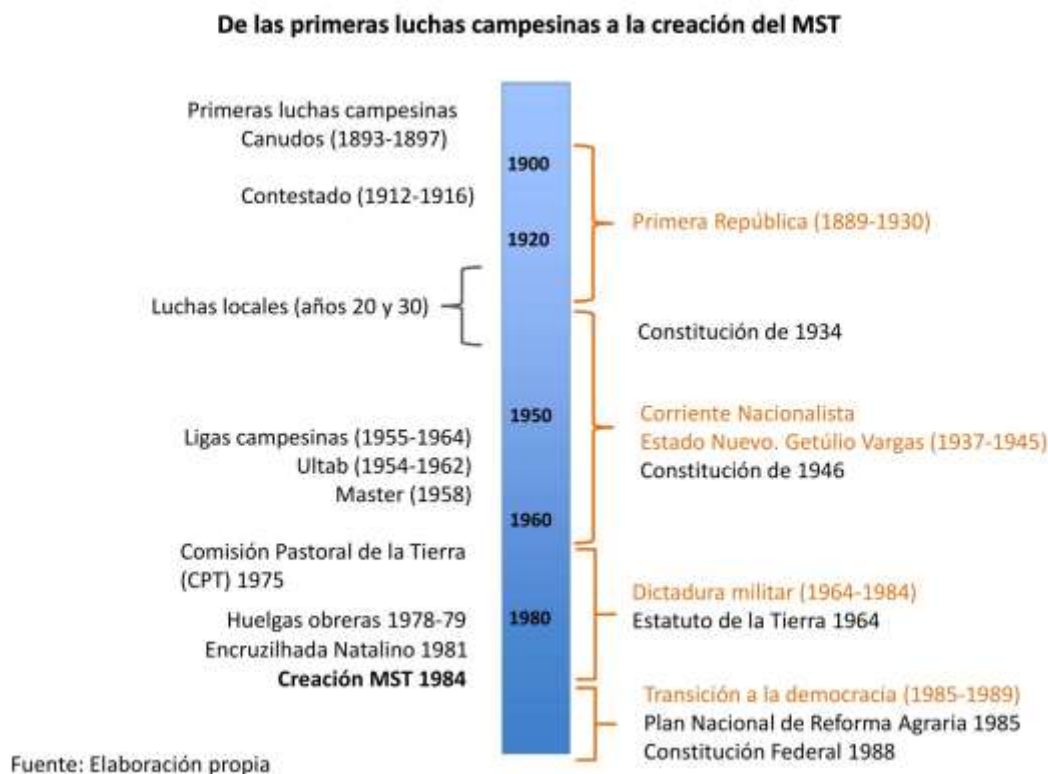
<sup>41</sup> Brasil es una República Federativa conformada por 26 estados y un Distrito Federal.

<sup>42</sup> En sólo un año, en el 2018, se registraron un total de 1489 conflictos de la tierra, agua y trabajo que afectaron a 960.342 personas. También se registraron 28 asesinatos de campesinos/as, trabajadoras/es rurales, quilombolas, Sin Tierras y líderes y lideresas indígenas (CPT, 2018).

<sup>43</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

la sociedad” (Stedile y Fernandes, 2005: 22).<sup>44</sup> Por ejemplo, en el campamento de Encruzilhada Natalino en 1981, considerado uno de los primeros campamentos que realizaba el MST en estado de gestación, fue fundamental el apoyo de la sociedad que reunió ahí a 30.000 personas. Sin esa defensa del campamento por parte del resto de la sociedad, como la lucha que también surgía en los sindicatos, en las ciudades por la democracia y en contra de la dictadura militar, el surgimiento del MST hubiera sido muy distinto. Cómo podemos ver en el siguiente esquema, las diferentes experiencias de luchas campesinas, las huelgas obreras y las luchas por la democracia en Brasil han trazado un camino largo en donde el MST se ubica y se reconoce como un movimiento heredero de muchas otras luchas anteriores.

Figura 2: De las primeras luchas campesinas a la creación del MST



Las acciones de movilización y organización social generadas en diferentes momentos de la historia brasileña, han sido mostradas a lo largo de este primero apartado, con el objetivo de

<sup>44</sup> Traducción del portugués al español por la autora.



poder comprender por qué surgió un movimiento campesino como el MST. Con esas raíces en las luchas campesinas que les antecedieron, en el trabajo pastoral de base de las CEBs y la CPT, y con el apoyo solidario de las luchas sindicales y movimiento por la democracia en contextos urbanos, se gestó un movimiento campesino de gran alcance y profundidad con su propia organización y principios político-ideológicos.

## **1.2 Génesis, desarrollo y consolidación del Movimiento Sin Tierra**

La génesis del MST parte de los conflictos por el uso de las tierras y de las ocupaciones de latifundios llevadas a cabo por familias campesinas organizadas. Al ser un “movimiento socioterritorial”, se ha conformado y desarrollado a través de la “territorialización de la lucha por la tierra” (Fernandes, 2012: 498).<sup>45</sup> Para el MST la ocupación es una acción política, transgresora en una sociedad donde la propiedad privada del latifundio se protege a ultranza. Además, es político-pedagógica porque al ser la ocupación colectiva y parte de un movimiento social, en su propio ejercicio se forman los y las Sin Tierra como sujetos de esa lucha por la tierra y por la transformación social. De ser campesinos/as sin tierra, pasan a ser Sin Tierra con ese nombre propio construido desde su lucha. “Sin Tierra como un trabajador sin (la) tierra que pasa a luchar por la tierra; Sin Tierra como miembro de una organización social de masas que lucha por la reforma agraria; Sin Tierra que, poco a poco se va transformando en un luchador del pueblo” (Caldart, 2012a: 165).<sup>46</sup> Esto cobra mayor peso en un país como Brasil, en donde históricamente se ha desarrollado una enorme violencia hacia el campesinado organizado, en el que no se ha llegado a realizar una Reforma Agraria Popular y donde han predominado las políticas neoliberales en el campo que defienden al agronegocio, y los intereses del capital, manteniendo en la actualidad la enorme desigualdad en la distribución de la propiedad de la tierra.<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>46</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>47</sup> En 2020, un estudio realizado con base en los datos recogidos por el proyecto de “*Atlas da Agropecuária Brasileira*”, muestra que un 10% de los mayores propietarios tienen el 73% del área agrícola de Brasil. Este mismo estudio realizó una medición de la desigualdad de la distribución de la propiedad de la tierra, a través del índice de Gini, que es un coeficiente de 0 a 1, -normalmente usado para medir la desigualdad salarial de cada país, pero que puede implementarse para medir otro tipo de desigualdades-, en donde 0 es la igualdad y 1

Uno de los momentos importantes para comprender la génesis del MST fue en 1982, cuando la CPT convocó a nivel nacional un encuentro entre las diferentes experiencias de lucha por la tierra llevadas a cabo en varios estados del sur de Brasil (en Río Grande del Sur, en Santa Catarina, en Paraná, en São Paulo y en Mato Grosso del Sur). A partir de ese encuentro, surgió la idea de que los diferentes grupos del sur de Brasil siguieran reuniéndose, pero sin la necesidad de que la CPT les convocara (Fernandes, 1998). En 1983 se creó una Coordinación Regional entre los estados del sur de Brasil, y se decidió en 1984 convocar al Primer Encuentro Nacional de Trabajadores Sin Tierra en Cascavel, en el estado de Paraná, formándose ahí oficialmente el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra.

En ese primer Encuentro de 1984 se dio forma a los objetivos del MST, entre ellos que la tierra fuera de quien la trabaja, luchar por construir una sociedad sin explotación, ser un movimiento de masas autónomo con el fin de conseguir la reforma agraria, fomentar la formación política de la clase trabajadora y articularse con otras luchas en las ciudades y en América Latina (Fernandes, 1998). Estos objetivos iniciales ya marcaban algunas de las características del MST, como por ejemplo la importancia de ser un movimiento de masas, a partir de lo cual se conseguía una mayor fuerza –política y de carácter social- para realizar las ocupaciones de tierras, pero también como eje para crear un movimiento horizontal, en donde las decisiones y debates políticos se llevaran a cabo en diferentes instancias (y no sólo en un grupo reducido de líderes).

Fue también una decisión en esos momentos de gestación del MST el buscar ser un movimiento nacional. Esto conllevó enfrentarse a un gran reto, el construir una unidad con objetivos políticos comunes, pero al mismo tiempo respetar las particularidades históricas y culturales de cada región, y la autonomía en las líneas de acción del MST en cada estado. Este proceso puede comprenderse desde una dimensión pedagógica, ya que a medida que en cada contexto se concretiza el proyecto político del Movimiento, se crean “nuevas síntesis” (Caldart, 2012a), al realizar una propia lectura y aplicación local de los principios y líneas

---

representa la máxima desigualdad. El resultado de este estudio es que el índice Gini en cuanto a la desigualdad en la propiedad de tierra rural es alrededor de 0.8, y se ha mantenido así de alto desde las últimas décadas. Incluso en los años 2000, cuando algunos otros indicadores mostraban una disminución de la desigualdad en relación a la pobreza o al hambre, la desigualdad en la distribución de la propiedad de la tierra no sólo se mantuvo constante, sino que alcanzó su mayor valor en 2017 (Guedes Pinto et al., 2020).

políticas del MST, y de esa forma se movilizan dichos ejes, que no son estáticos. Ese proceso de revisión de los principios comunes y de una posterior re-construcción colectiva local, consolida los procesos político-pedagógicos del MST al fortalecer el papel activo y protagonista de las y los sujetos Sin Tierra de cada lugar y región.

Dicho esto, es importante aclarar que el MST se conformó inicialmente en los estados del sur y sureste de Brasil, por lo que al principio sus acciones se concentraban sólo en esta región. Fue poco a poco extendiéndose, al establecer relaciones con las organizaciones campesinas, populares y eclesiales de cada estado, amplió su movimiento hacia los estados del nordeste y norte de Brasil. En la actualidad el MST está presente en 24 estados de Brasil, pero no llegó a cada estado al mismo tiempo, ni tampoco tiene el mismo impulso y presencia en cada lugar. En esta investigación, se muestra en el capítulo 3 dos escuelas diferentes, en dos estados en donde el MST tiene una fuerte organización política-social, en Paraná (en el sureste de Brasil) y en Ceará (en el nordeste). Pero a pesar de que sus escuelas comparten muchas características por las relaciones estrechas entre los dos estados en el ámbito educativo, hay notorias diferencias que son a raíz de la diversidad cultural e histórica entre ambos estados. El norte y nordeste de Brasil son regiones con una historia de luchas campesinas de carácter más autónomo y radical y con una mayor población afrodescendiente e indígena. También son las dos regiones que concentran el mayor índice de pobreza de Brasil. Según datos de 2018 del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), la región nordeste que tiene un 27,3% de la población total brasileña, representa casi la mitad, un 47,9%, de la pobreza de todo Brasil. En contraste, la región del sureste de Brasil concentra un índice bajo de pobreza, pero sí un índice alto en desigualdad. Es una región en donde se ubican las metrópolis brasileñas como São Paulo y Río de Janeiro, y es la región más industrializada de Brasil, al mismo tiempo es la región que posee el porcentaje más alto de desigualdad en Brasil, un 64,9% de la desigualdad total en Brasil.

Estos datos son sólo representativos si se tienen en cuenta que las diferencias entre las regiones de Brasil sólo pueden ser comprendidas a partir de sus características históricas, económicas, sociales y políticas, lo cual excede el objetivo de este apartado. Lo que sí es importante señalar aquí, es que estas diferencias también se ven plasmadas en las dinámicas que se generan dentro del Movimiento. En la opinión de un militante y participante desde los

inicios del Movimiento: “dentro del MST existen dos culturas políticas, la nordestina, más autónoma y combativa y la del sureste, orientada a la conciliación con estructuras del Estado. En general, ha existido un predominio de la segunda, de raíz paulista, pues de los 10 encuentros nacionales del MST, 8 se han celebrado en São Paulo, 1 en Paraná y otro en Goiás” (Chaguaceda y Brancaleone, 2010: 275). En este sentido, aunque las opiniones al respecto a esto pueden variar dentro del Movimiento, sí es importante incluir la observación de que a veces se ha colocado un mayor foco de atención hacia las experiencias políticas, pedagógicas y productivas del MST en los estados del centro, sur y sureste, dejando más invisibilizadas la abundancia de acciones, proyectos, debates, producción de conocimiento y luchas del MST que se han generado en los estados del norte y nordeste. Esto continúa a ser un desafío en la actualidad, aunque cada vez se generan más vías de comunicación que realizan difusión sobre las propuestas en los estados del norte y nordeste (como por ejemplo la publicación en 2021 del primero número de la Revista Sem Terra de Ceará).

La comunicación y la difusión han sido elementos importantes para comprender la consolidación del MST como movimiento campesino de gran envergadura en Brasil. El primer hito en ese camino es la creación en 1984 del *Jornal Sem Terra*,<sup>48</sup> un periódico que es una potente herramienta interna de comunicación y articulador de las distintas luchas regionales, contribuyendo a la formación política de las y los militantes Sin Tierra. Este periódico tuvo como antecedente los boletines creados durante la ocupación de Encruzilhada Natalino (en 1981 en el estado de Río Grande el Sur), un campamento que se convirtió en un símbolo de la lucha por la tierra y en contra de la dictadura militar. Este campamento recibió un gran respaldo de solidaridad civil y de distintas organizaciones populares, y el boletín surgió en ese inicio como una forma de mostrar ese apoyo de la sociedad. Fue posterior, al crearse oficialmente el MST, cuando se decidió dar una forma más consistente a los boletines en forma del *Jornal Sem Terra*.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Algunos ejemplares del *Jornal Sem Terra* pueden ser consultados en esta página: <https://mst.org.br/jornal-sem-terra/>

<sup>49</sup> En 1986, el *Jornal Sem Terra* gana el Premio Vladimir Herzog, que premia desde 1979 a periódicos y a periodistas por su lucha por los Derechos Humanos y defensa de la Democracia y la Ciudadanía. El premio se creó en memoria del periodista Vladimir Herzog, que fue preso por la dictadura militar, torturado y asesinado el 25 de octubre de 1975 en São Paulo.

Es importante señalar cómo desde la génesis del MST, se planteó que el objetivo político no fuera conseguir solamente tierras para el campesinado, sino que el horizonte fuera lograr una transformación social, enfrentándose a un Estado que buscaba mantener el gran latifundio brasileño bien protegido. Es en la década de los 60 del siglo XX cuando el significado de latifundio se cristalizó políticamente, haciendo referencia “no sólo como equivalente de una gran propiedad, de atraso tecnológico e improductividad sino también, y tal vez principalmente, como sinónimo de relaciones de poder, opresión, de ausencia de derechos” (Medeiros, 1993: 7).<sup>50</sup> El MST desde el inicio tuvo un posicionamiento ideológico-político claro, afirmando ser parte de la clase trabajadora del campo, donde la lucha por tierra y por la reforma agraria sólo podía ser entendida como parte de la lucha de clases.

Por lo tanto, para el MST la acción política no termina al ocuparse una tierra y establecer asentamientos de familias Sin Tierra. La acción continúa porque para transformar las estructuras de la propiedad de la tierra, y democratizar las relaciones sociales en el campo, hace falta algo más que una política de asentamientos. “La esencia de la reforma agraria es la distribución de la propiedad de la tierra, o sea, la democratización de la estructura agraria [...] Ahora, hacer asentamientos de algunas familias, que pueden ser millares, no significa que se esté afectando toda la estructura de la propiedad de la tierra, si ella no es masiva y rápida” (Stedile y Fernandes, 2005: 159).<sup>51</sup> La finalidad para el MST es una transformación social que se consigue con la movilización de las trabajadoras/es rurales para realizar ocupaciones y continuar con las luchas por la tierra, pero también construyendo maneras alternativas de vivir y producir en los asentamientos y campamentos.

### *Los Congresos Nacionales del MST*

El año 1985 marca un importante hito para el MST, al llevarse a cabo el I Congreso Nacional del MST en Curitiba (Paraná), con la participación de 1.600 delegados y delegadas. A partir de ese Congreso, en donde su lema fue “Ocupación es la única solución”, se llevaron a cabo

---

<sup>50</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>51</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

numerosas ocupaciones en distintos lugares del país. Por ejemplo, en sólo un año, en el estado de Santa Catarina se realizaron 12 ocupaciones movilizand o a 2500 familias.

Los Congresos Nacionales del MST son momentos centrales para el Movimiento, donde se llevan a cabo evaluaciones colectivas del trabajo realizado, se plantean líneas de acción hacia el futuro, y se comparten también experiencias y momentos de expresión cultural y artística. Los lemas, o también llamados “Palabras de orden”<sup>52</sup>, de cada Congreso Nacional del MST sintetizan el fundamento político y los desafíos del Movimiento en cada momento histórico. A continuación se muestran los lemas o “Palabras de orden” de cada Congreso:

I Encuentro Nacional del MST (1984)	“Tierra no se gana, tierra se conquista”
I Congreso Nacional del MST (1985)	“Sin Reforma Agraria no hay democracia” y “Ocupación es la única solución”
II Congreso Nacional del MST (1990)	“Ocupar, resistir, producir”
III Congreso Nacional del MST (1995)	“Reforma agraria; una lucha de todos”
IV Congreso Nacional del MST (2000)	“Por un Brasil sin latifundios”
V Congreso Nacional del MST (2007)	“Reforma Agraria, por justicia social y soberanía popular”
VI Congreso Nacional del MST (2014)	“Luchar, construir Reforma Agraria Popular”.

En un inicio, de 1979 a 1983, con la influencia todavía de la CPT y las luchas históricas por la tierra en América Latina, el lema principal que se usaba era “Tierra para quien la trabaja”. Pero después, en 1984, ya en el I Encuentro Nacional del MST, cambió a “Tierra no se gana, tierra se conquista”, colocando un énfasis en las ocupaciones de tierras como parte central de la lucha política. Desde 1985 a 1989, después del **I Congreso Nacional del MST**, se usaron tanto **“Sin Reforma Agraria no hay democracia”** como **“Ocupación es la única solución”**. Como se puede observar, estos dos lemas tienen que ver con el objetivo político del MST, pero también se relacionan con el momento histórico, ya que en 1985 se iniciaba el proceso de democratización en Brasil después de dos décadas de dictadura militar.

Como se comentó en el apartado anterior, a pesar de las esperanzas generadas en que ese proceso de democratización estaría acompañado por la realización de una Reforma

<sup>52</sup> Las palabras de orden son “consignas políticas del MST que sintetizan el corazón de la lucha política y sus principios” (Barbosa, 2015: 89).

Agraria, las decisiones políticas durante el gobierno de José Sarney (1985-1990), frenaron las desapropiaciones de tierras, al crear la categoría de “latifundios improductivos” y limitar la desapropiación de tierras a esa descripción. Esto permitía que a pesar de los artículos 184 y 186 de la Constitución de 1988, que garantizaban la desapropiación de tierras que no cumplieran con una función social, también la propiedad de los latifundios podía evitar la desapropiación si éste se consideraba productivo.

El MST realizó su **II Congreso Nacional del MST** en 1990, con el lema “**Ocupar, Resistir, Producir**” que explicitaba la centralidad de las ocupaciones como instrumento de lucha, la resistencia frente las violencias ejercidas hacia el movimiento, y la importancia de la tierra como lugar de vida, en donde construir el proyecto político, productivo y ético de las y los Sin Tierra. Ya a mediados de los años 90, el MST contabilizaba en sus asentamientos más de 300 asociaciones, que incluían 10 cooperativas<sup>53</sup> (Morissawa, 2001), pero todavía era necesario exigir al gobierno un mayor apoyo para la producción a través de mejores equipos, infraestructura social (escuelas, atención médica, energía eléctrica, transportes y carretas) y políticas agrarias favorables a la agricultura familiar campesina.

La década de los 90 en Brasil estuvo marcada por la implementación de políticas neoliberales, en un inicio con el gobierno de Fernando Collor de Mello (1990-1992) que siguió las líneas marcadas por el Consenso de Washington (1989), con recortes en el gasto público, una reducción del déficit fiscal, eliminación de subsidios públicos, apertura comercial al capital extranjero y privatización de empresas estatales. El caso más llamativo fue la privatización de la Compañía Siderúrgica Nacional, llevada a cabo después de su *impeachment*, durante el gobierno de su vicepresidente Itamar Franco (1992-1994).

El modelo de liberalismo económico continuó con fuerza durante la presidencia de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), con el fin del monopolio estatal del petróleo,<sup>54</sup> reformas sociales en la jubilación que afectaron a la estabilidad laboral de las y los

---

<sup>53</sup> Estas 10 cooperativas estaban ubicadas en los 6 estados donde el MST estaba más consolidado: 3 en Río Grande del Sur, 3 en Santa Catarina, 3 en Paraná y 1 en Ceará.

<sup>54</sup> El fin del monopolio estatal del petróleo se realizó a partir de una Reforma Constitucional que permitía que se pudiera explotar petróleo a través de la empresa nacional Petrobrás pero con la posibilidad de concesiones a empresas privadas e incluso con capital extranjero. Además, se promovió una “privatización parcial” de Petrobrás al venderse 180 millones de acciones de la empresa (Bercovici, 2015).

trabajadores en puestos públicos, y un enorme programa de privatizaciones y concesiones que abarcó especialmente a las empresas públicas de telecomunicaciones y de energía eléctrica. Además, durante este gobierno se prometió avanzar en la Reforma Agraria, y aunque se consiguieron establecer asentamientos para un total de 264.625 familias, éstas representaban muchas menos que las 450.000 familias de pequeños agricultores/as que sólo durante 1995-1996 habían perdido sus tierras debido a las deudas con los bancos (Morissawa, 2001). Además, la mayoría de las tierras que se otorgaron para los asentamientos, eran tierras vírgenes, de lo que llamaron el proceso de “colonización”, y por ende no afectaban a la estructura que perpetuaba la concentración de tierras. Una de las propuestas del gobierno de Fernando Henrique Cardoso fue crear en 1998 un Banco de la Tierra, que ofrecería créditos a las familias que organizadas a partir de asociaciones, comprarían las tierras a las/os propietarios. El gobierno la llamó “la nueva Reforma Agraria”, algo que el MST denunciaba como una reforma agraria del mercado, en donde se beneficiaba al latifundista que podía colocar el precio de su tierra según el mercado sin ningún tipo de control estatal, e incluso podía no vender su tierra, evitando así la desapropiación de tierras por interés social que la Constitución de 1988 amparaba.

En ese contexto, en 1995, el **III Congreso Nacional del MST** recibió delegadas y delegados de 22 estados de Brasil, mostrando así el auge que el Movimiento tuvo durante esta década. Además, una de las características de este Congreso fue el darse cuenta que la lucha por una Reforma Agraria no era algo que sólo beneficiaba o importaba al campesinado, sino que la lucha abarcaba también a la población urbana, y que el objetivo de producir alimentos saludables debían incorporar la acción de todas y todos. Por esa razón, la frase de este Congreso Nacional fue **“Reforma Agraria: una cuestión de todos”**.

Es importante también nombrar que durante la década de los 90 acontecieron dos terribles masacres en el campo. En 1995 en Corumbiara (en el estado de Rondônia), en donde 300 policías militares desalojaron violentamente el campamento, usando bombas de gas lacrimógeno y armas de fuego, con un fatal desenlace de 2 policías y 9 Sin Tierras fallecidos, entre ellos una niña de 7 años (Morissawa, 2001). Un año más tarde, el 17 de abril de 1996, en Eldorado dos Carajás, las familias que para presionar al gobierno caminaban hacia la ciudad de Belém (en el estado de Pará), fueron atacados por la policía, dejando 19 Sin Tierra



mueritos, 69 heridos y 7 desaparecidos. La masacre de Eldorado dos Carajás creó una enorme indignación a nivel nacional e internacional, con muestras de solidaridad hacia el Movimiento y denuncias por la falta de justicia (sólo dos oficiales recibieron una condena por dicha masacre y ninguno de los responsables políticos fue llevado a los tribunales de justicia). Al año siguiente el MST organizó una gran marcha en donde unos 1300 Sin Tierras llegarían caminando (alrededor de 1000 km de camino) desde diferentes zonas de Brasil hasta llegar a Brasilia el 17 de abril de 1997. Al llegar, les recibieron alrededor de 100.000 trabajadoras/es rurales y urbanos, para apoyar su lucha y sus reivindicaciones. A partir de entonces, como homenaje, esta fecha fue elegida por La Vía Campesina como el Día Internacional de la Lucha Campesina.

En el año 2000 se celebró el **IV Congreso Nacional del MST**, con el lema “**Por un Brasil sin latifundios**”, que cerraba una década de grandes desafíos en la lucha por la Reforma Agraria, pero que también había visto al MST consolidarse como movimiento nacional con 350.000 familias asentadas, y 100.000 viviendo en campamentos, en 23 de los estados del país, con un reconocimiento y solidaridad internacional además de numerosos lazos de trabajo con diversas organizaciones campesinas de América Latina y de todo el mundo. En ese momento todavía no se había introducido la agroecología como parte de sus objetivos políticos, pero sí se puede percibir que en dicho Congreso ya se iniciaba una crítica hacia el uso de los transgénicos, que iban de la mano de los monopolios de multinacionales. Como alternativa, el MST propone en este Congreso Nacional la creación de nuevos modelos tecnológicos que fueran sostenibles a nivel ambiental y social. Otros objetivos propuestos en este Congreso fueron: articular la lucha entre el campo y la ciudad, implementar en todas las actividades del MST una mirada crítica hacia las desigualdades de género existentes, desarrollar acciones en contra del imperialismo y algunas políticas de organismos internacionales, y rescatar la importancia de los debates en torno a la defensa del medioambiente (Morissawa, 2001).

Poco después de la realización de ese Congreso Nacional, el Partido de los Trabajadores (PT) gana las elecciones del 2002 con Luiz Inácio “Lula” da Silva (2002-2010) como presidente. Debido a la alianza tan fuerte que Lula había tenido históricamente con el MST y otros movimientos campesinos brasileños, se esperaba que durante su gobierno

finalmente se realizaría la Reforma Agraria Popular en Brasil. A pesar de la realización de otras medidas sociales que permitieron cambios importantes de mejora en las vidas de la población popular brasileña, la reforma agraria popular no se concretó, y durante su gobierno hubo todavía menor cantidad de desapropiaciones de tierras que las acontecidas durante el gobierno anterior y aumentó la concentración de la propiedad de la tierra (Barbosa, 2020a). Las posturas que defienden el gobierno de Lula señalan que invirtió en los asentamientos que ya existían, con financiamientos y políticas públicas, concentrándose en mejorar los procesos de producción y de organización en dichos asentamientos. Pero es importante comentar que aun tomando en consideración la financiación y creación de proyectos sociales destinados hacia los asentamientos y las familias, las inversiones federales tendieron a favorecer mucho más al agronegocio (Chaguaceda y Brancaloneo, 2010).

En este contexto, se realizó el **V Congreso Nacional del MST** en 2007, que reunió a 17.500 delegadas/os del MST de 24 estados de Brasil además de invitadas/os de 21 organizaciones campesinas de otros países que acudían en solidaridad con el Movimiento. El lema fue **“Reforma Agraria, por justicia social y soberanía popular”**, en donde se defendía la idea de la Reforma Agraria como un proyecto de toda la sociedad popular, un proyecto con justicia social y con capacidad de crear alternativas de vida frente a los grandes problemas e injusticias con los que se enfrentaban en Brasil. En este sentido, durante este Congreso, se continuó apuntando en sus líneas políticas hacia una crítica del neoliberalismo y en contra de las privatizaciones del patrimonio público, a la vez que se denunciaban las acciones de las empresas transnacionales en relación al control de las semillas y el comercio agrícola brasileño. Aquello que desde el Movimiento (en alianza con otras luchas populares) defendía, pasaba por no sólo una reestructuración de la propiedad de la tierra, sino también en transformaciones profundas en la forma de producción, en las relaciones sociales (incluyendo un enfoque de género), en la educación y erradicación del analfabetismo y del cuidado del agua, los bosques nativos y el medioambiente en general (MST, 2007).

Es interesante señalar que a partir de la crisis del 2008, hubo un cambio importante a nivel mundial en la inversión del capital internacional en el campo, que concedió una fuerza y presencia al agronegocio y a los proyectos extractivistas en Brasil que antes no había

tenido.<sup>55</sup> El MST y otros movimiento campesinos se dieron cuenta que era necesario defender un nuevo modelo de agricultura frente al modelo del capital en la agricultura brasileña. “Esto significa que la lucha de los campesinos por las tierras agrícolas y por un nuevo modelo de agricultura se va a enfrentar a otra correlación de fuerzas –con poderes de coerción y de consenso más fuertes que los de los latifundistas tradicionales- y con nuevos actores en la escena: los grandes propietarios rurales, el capital financiero y las empresas transnacionales” (MST, 2014: 31).<sup>56</sup>

El último Congreso Nacional del MST en 2014, se realizó durante el gobierno de Dilma Rousseff (2011-2016), un periodo en donde el MST señaló la creciente situación de criminalización de los movimientos sociales,<sup>57</sup> como también fue crítico con el ajuste fiscal realizado que afectó duramente a la clase trabajadora, con la falta de una política para asentar las 120.000 familias Sin Tierra acampadas que a fecha del 2015 continuaban esperando respuestas y con el recorte del presupuesto que era destinado al INCRA y al Ministerio de Desarrollo Agrario. Este **VI Congreso Nacional del MST**, se llevó a cabo con el lema **“Luchar, construir Reforma Agraria Popular”**, promoviendo de esa forma el que la Reforma Agraria por la que el Movimiento luchaba tenía que ser Popular. Lo que significaba buscar transformaciones estructurales en las formas de usar los recursos naturales y en la organización de las relaciones sociales en el campo, y en ese proceso contribuir a la creación de una sociedad más justa, igualitaria y fraterna (MST, 2014). Aunque ya formaba parte de los debates internos del MST, aparece en este Congreso por primera la agroecología como

---

<sup>55</sup> Como señala Stedile, este proceso proviene desde la década de los 90, pero a partir de la crisis económica global del 2008 se intensificó la inversión de capital extranjero en los países del hemisferio sur. Por ejemplo en Brasil, de 2006 a 2008 llegaron 330 mil millones de dólares en forma de dinero, y se estima que ese capital extranjero compró más de 20 millones de hectáreas (Stedile, 2008). También parte de ese capital se dirigió hacia la compra de áreas para explotación minera, control de fuentes de energía como petróleo, gas natural, eólicas y proyectos hidroeléctricos, producción de celulosa con enormes extensiones de monocultivo de eucalipto –Brasil es uno de los mayores productores de celulosa del mundo-, expansión del monocultivo de la caña de azúcar, y el aumento del gran monocultivo de soya y maíz para exportación –en 2008 de los 130 millones de toneladas de granos producidos en Brasil, 110 millones son sólo de soya y maíz- (Stedile, 2008).

<sup>56</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>57</sup> En 2015 se aprobó una ley antiterrorista enviada al Senado por el gobierno de Dilma Rousseff. Esta fue criticada por diversas organizaciones en defensa de los Derechos Humanos al señalar que no protege los derechos de asociación y de expresión, porque al definir que un acto terrorista puede ser el creado por un “extremismo político”, abre a una posible criminalización de las protestas, que transforme la revuelta social en un crimen con penas de más de 20 años de cárcel (Zibechi, 2015). Hay que tomar en cuenta, además, que es una ley que llegó justo después de las múltiples manifestaciones y protestas vividas durante el *Movimiento Passa Livre* de 2013 y durante el 2014.

parte de los objetivos políticos, acompañada de la defensa de la semilla nativa, del agua y de la soberanía alimentaria en los asentamientos y campamentos del MST. En este sentido, la palabra “construir”, que aparece en el lema de este Congreso Nacional, tiene un sentido amplio:

Construir la Reforma Agraria Popular en el combate al latifundio, al monocultivo agroexportador, al modelo del agronegocio, al Estado burgués, burócrata y corrupto. Pero también, construir con experiencias de producción agroecológicas, y en la prioridad de producir alimentos saludables. Construir reforestando, plantando árboles frutales, recuperando el medioambiente para toda la sociedad. Construir, al garantizar escuelas en todos los niveles para nuestra infancia, jóvenes y adultos. Construir formando cada vez más cuadros y militantes (MST, 2014: 51).<sup>58</sup>

Dos años después, Michel Temer (2016-2018) tomó la presidencia, después del *impeachment* de Dilma Rousseff, el cual muchas organizaciones civiles, movimientos sociales y el propio MST repudiaron públicamente al señalar que fue un golpe parlamentario – judicial-mediático contra la presidenta. Fue un proceso cuestionado por juristas a nivel internacional e incluso por la Organización de los Estados Americanos (OEA) al señalar que no existían acusaciones suficientemente fundamentadas contra la presidenta para realizar una destitución. Cuando en la Cámara de Diputados se realizaron los votos, con un simbolismo extremadamente violento (que estaría mostrando el oscuro camino al que iría la política del país), Jair Bolsonaro, en ese momento diputado, decidió dedicar su voto a favor del *impeachment*, al coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, quien torturó a Dilma Rousseff durante el gobierno militar.

Ese mismo congresista, Jair Bolsonaro se volvería el presidente de Brasil (2019-2022), con un discurso racista, homofóbico, misógino, autoritario, y glorificando la dictadura militar brasileña. Ha mantenido una posición totalmente violenta contra los movimientos sociales populares y contra la población indígena y campesina. Durante su gobierno ha realizado un desmantelamiento de las políticas ambientales y de las políticas en relación a la población indígena, por ejemplo al retirar la capacidad de trabajo a la Fundación Nacional

---

<sup>58</sup> Este es un fragmento de la propuesta del programa de Reforma Agraria Popular, creada de cara al VI Congreso Nacional del MST, para ser ahí dialogada y aprobada. Traducción del portugués al español por la autora.

del Indio (FUNAI) que desde 1967 tenía como misión proteger y defender los derechos de los pueblos indígenas en Brasil. Bolsonaro además eligió como ministra de agricultura a una de las líderes del partido ruralista, que defiende el agronegocio en Brasil. En febrero del 2020 diferentes Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) realizaron un informe ante la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para denunciar el aumento de la deforestación y de la invasión de madereros y mineros ilegales (en 2019 hubo un incremento de 113% de tierras indígenas deforestadas o invadidas), además de un aumento de campañas de misioneros en zonas de pueblos indígenas que están aislados.

Durante el 2020 y 2021, la postura de Bolsonaro frente a la pandemia de COVID-19, y la falta de políticas públicas para frenar la expansión del virus y mejorar la atención médica frente a esa crisis sanitaria, empeoró todavía más la situación de la población más vulnerable en Brasil, con cifras alarmantes de fallecidos por el virus y con un colapso de los hospitales. El MST ha denunciado la política de Bolsonaro como un genocidio, al adoptar una actitud negacionista del virus, además de no seguir las recomendaciones de organismos de salud internacionales y promover el uso de medicamentos cuya eficacia no había sido comprobada. Frente a la pandemia, el Movimiento se ha organizado realizando donaciones a otras poblaciones de toneladas de alimentos cultivados en los asentamientos y campamentos, y han defendido la solidaridad y la producción, con el necesario cuidado de las y los campesinos, de alimentos saludables y sin agrotóxicos, todavía más importante en esta coyuntura y crisis sanitaria, social y política.

Ante un panorama actual tan complicado para las poblaciones populares y campesinas en toda América Latina, el realizar un breve recorrido al proceso de creación y desarrollo del MST, nos ofrece estampas de diferentes momentos, para pensar en aquellos desafíos que como movimiento campesino ha afrontado a lo largo del tiempo y vislumbrar posibles horizontes a futuro. Sin duda, la trayectoria de 37 años del MST tiene muchos más matices, pero la idea es poder mostrar algunos de los elementos centrales en los objetivos políticos del MST y su vínculo con cada coyuntura política. Es importante señalar que en el proceso de consolidación del MST, a través de los cambios socio-históricos de Brasil, se fue forjando el proceso educativo de la y el sujeto social Sin Tierra, sobre lo cual profundizaremos en los siguientes capítulos de esta investigación. Pero para comprender el proceso de desarrollo del

Movimiento, también es nodal tomar en cuenta los vínculos que el MST ha creado con otras organizaciones campesinas a través de La Vía Campesina, las cuales han tenido repercusión en las líneas políticas del Movimiento pero también en la construcción de saberes pedagógicos del MST, como veremos a continuación.

### 1.3 “Globalicemos la esperanza”: el MST y La Vía Campesina

Terra (Zé Pinto)<sup>59</sup>

<i>Terra é mais do que terra</i>	Tierra es más que tierra
<i>É canteiro, é ventre</i>	Es parcela de tierra, es vientre
<i>onde mãos calejadas semeião</i>	donde curtidas manos siembran
<i>a semente sonhando com</i>	la semilla soñando
<i>com os frutos que alimentarão</i>	con los frutos que alimentarán (a)
<i>seus filhos e todos os filhos de nossa nação</i>	sus hijos y todos los hijos de nuestra nación
<i>Terra é orvalho, é chuva, é paixão</i>	Tierra es rocío, es lluvia, es pasión
<i>É lua, é sol, é suor</i>	Es luna, es sol, es sudor
<i>É fartura, é cultura, é oração</i>	Es abundancia, es cultura, es oración
<i>de quem nela trabalha e festeja</i>	de quien en ella trabaja y festeja
<i>de quem dela virou coração</i>	de quien de ella se convirtió corazón <sup>60</sup>

“Tierra es más que tierra”, suele decirse dentro del Movimiento. La tierra deja de ser sólo tierra cuando es ocupada, porque en ella los y las Sin Tierra crean sus propias maneras de producir, organizarse, festejar, cultivar, estudiar y construir colectivamente un proyecto de transformación. La lucha por la reforma agraria y las dificultades que la misma atravesó, llevó al MST (sin dejar de lado la importancia de la democratización de la tierra) a dedicar tiempo y esfuerzo para encontrar alternativas en los modos de producción en los

---

<sup>59</sup> José Pinto de Lima, que es conocido como Zé Pinto, es un cantante, poeta y militante del MST.

<sup>60</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

asentamientos que ya estaban establecidos. A partir del año 2000, comienza a surgir un cambio en donde a la crítica del latifundio y la concentración de tierras, se sumaba la denuncia a la matriz tecnológica del agronegocio<sup>61</sup> que incluye una crítica al uso de semillas transgénicas, de agrotóxicos y del monocultivo (Leite y Medeiros, 2012). Este apartado tiene como objetivo señalar los matices de esas críticas y las características de la agroecología, defendida desde el MST y La Vía Campesina.

El MST es uno de los miembros de La Vía Campesina (LVC), un movimiento de organizaciones campesinas a nivel mundial, y también de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), que es su representación en Latinoamérica. LVC surgió en 1993 con la idea de construir lazos a nivel mundial entre las distintas organizaciones campesinas, defendiendo la soberanía alimentaria, la lucha por la tierra, la agroecología y los derechos campesinos, buscando una transformación social bajo el lema “¡Globalicemos la lucha, globalicemos la esperanza!”.

En las últimas décadas las políticas neoliberales, que promueven la desregularización financiera y el apoyo al sector privado, han ido de la mano de las inversiones de grandes capitales en el control de los recursos naturales. Esto ha creado un aumento en algunos países del uso intensivo de la minería y de las plantaciones industriales de monocultivo dirigidas a la exportación de agrocombustibles y otras materias agrícolas (Rosset y Martínez Torres, 2013). El modelo de agricultura industrial del agronegocio, a través del uso de agrotóxicos, del monocultivo en grandes extensiones y de los “desiertos verdes” (plantaciones de monocultivos de árboles, generalmente pinos y eucaliptos, para la industria maderera), tiene efectos extremadamente nocivos sobre el medioambiente. Las consecuencias son más drásticas para las poblaciones rurales, campesinas e indígenas, por la amenaza constante de despojo de sus tierras para fines extractivistas de recursos, para infraestructuras o para el desarrollo del turismo.

---

<sup>61</sup> El término de agronegocio proviene en un inicio de la traducción de *agribusiness* que surgió en los años 50 en los Estados Unidos, aunque en Brasil el concepto de agronegocio comienza a ser usado a partir de los años 2000. El agronegocio se caracteriza por un proceso de gran concentración de áreas productivas en manos de empresas, y relaciones verticales donde “los grandes grupos controlan hoy la producción de insumos, el almacenamiento, los beneficios y la venta. Su estrategia está diseñada con base en su dinámica de inserción en los mercados internacionales” (Leite y Medeiros, 2012: 84). Traducción del portugués al español por la autora.

Además, este ataque hacia la naturaleza, y hacia las poblaciones rurales, campesinas e indígenas mediante expropiaciones de las tierras para ese tipo de acciones, adquiere un carácter global, porque tanto las políticas neoliberales como las inversiones e intervenciones políticas de las corporaciones privadas son de carácter transnacional. La agricultura industrial, que se impone todavía como hegemónica a nivel mundial, y con fuerte presencia en Brasil, se basa en la compra de insumos externos (fertilizantes, pesticidas, semillas, etc., que producen y venden las corporaciones), además de seguir un modelo de distribución y comercialización a través de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y los Tratados de Libre Comercio.

En Brasil hoy, la ofensiva del agronegocio coloca una nueva función económica para la agricultura, que pasa a integrar el movimiento de especulación financiera (*commodities* agrícolas), como parte de la lógica de reafirmación del modelo agroexportador o de reprimarización de la economía. Esa lógica tiene implicaciones en una alianza de los gobiernos con las empresas transnacionales para la revitalización del latifundio desde el polo del capital, marginalizando todavía más la agricultura de base campesina y retirando la reforma agraria de la agenda política y económica del país (Caldart, Stedile y Daros, 2015: 28).<sup>62</sup>

El uso de agrotóxicos crea además un sistema de dependencia económica del campesino/a con los productos químicos, ya que debe continuar comprando el producto para mantener la productividad de su cultivo, tanto fertilizantes en suelos, en muchas ocasiones ya muy degradados, como pesticidas cada vez más potentes y con costos más altos. Además se crean paquetes tecnológicos que son como “recetas” preestablecidas para cada cultivo, que incluye la información de los modos de preparación del suelo y el riego, además de las semillas y los químicos (el tipo y dosis de fertilizantes y plaguicidas)<sup>63</sup> a ser usados durante el cultivo. Estos

---

<sup>62</sup> La cita forma parte de la síntesis realizada sobre el “Seminario: Educación Politécnica y Agricultura Campesina” llevado a cabo en Veranópolis, en el Instituto de Educación Josué de Castro, del 14 al 16 de Marzo del 2012. Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>63</sup> Los plaguicidas comprenden los productos químicos usados para controlar plagas insectívoras y herbáceas. Uno de los herbicidas más usados en el mundo es el glifosato, presente en más de 750 productos para usos agrícolas y forestales, pero también urbanos y del hogar. En 2015 la Organización Mundial de la Salud (OMS) alertó que había pruebas de que el uso del herbicida glifosato causaba cáncer en animales y probablemente también en seres humanos. El glifosato no aparece sólo en el suelo agrícola, sino también ha sido encontrado en el agua, en la leche materna y en alimentos. Su uso está íntimamente ligado a los transgénicos, ya que la



paquetes tecnológicos tienen un costo y en muchas ocasiones producen endeudamientos de los campesinos/as que deben comprar continuamente estos insumos externos, que contribuyen además a la degradación del suelo. La campesina/o pierde el control sobre el proceso de su trabajo al subordinarse a estas lógicas del agronegocio, y al ser mermado su conocimiento y *praxis* política-social desde el campo.

Ante todo ello, la propuesta de La Vía Campesina es que las alternativas para enfrentarlos sean colectivas y globales, llevando a cabo acciones políticas conjuntas. Una muestra de su pujanza son las 182 organizaciones en 81 países que lo componen, representando alrededor de 200 millones de agricultores y agricultoras de todo el mundo. En ese gran número de organizaciones campesinas unidas existe una gran heterogeneidad de maneras de vivir, sentir y pensar desde el campo, que se expresan de múltiples formas en las experiencias de cada organización campesina. Su modelo organizativo se basó en constituir una estructura descentralizada, donde, respetando la diversidad propia de cada movimiento, también se consiguieran establecer puntos en común y ejes que articulasen su lucha. La toma de decisiones colectiva se establece en las Conferencias Internacionales (que se realizan cada 4 años en una sede diferente cada vez), que son los espacios donde se debate y se definen las líneas políticas y las iniciativas conjuntas.

A diferencia de la agricultura industrial del agronegocio, “la agricultura campesina sigue un patrón típicamente basado en circuitos de producción y consumo cortos y descentralizados, con fuertes lazos entre la producción de alimentos y los ecosistemas locales y regionales, y las sociedades” (Rosset y Martínez Torres, 2013: 2). Los movimientos campesinos de LVC señalan la importancia que tiene a nivel global su lucha por defender la agroecología, que produce alimentos sanos que no causan daño medioambiental, que protege la diversidad ecológica frente a las patentes y los monocultivos, que emite una menor cantidad de gases de efecto invernadero y que no genera intoxicaciones ni riesgos de enfermedad para el ser humano como sí sucede con los agrotóxicos.<sup>64</sup>

---

empresa Monsanto fue quien desarrolló y comercializó desde los años 70 este herbicida bajo el nombre de RoundUp (Centro de Estudios para el Cambio en el Campo Mexicano, 2015).

<sup>64</sup> En enero de 2017 Naciones Unidas realizó un informe donde señalaba que los pesticidas eran un problema de derechos humanos a nivel mundial, calculando alrededor de 200.000 muertes al año por intoxicación, de las

Frente a esa situación, LVC construye y defiende la soberanía alimentaria, que abarca “el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, producidos de forma sostenible y el derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo [...] da prioridad a la producción y al consumo local de alimentos, dando a un país el derecho de proteger a sus productores locales de las importaciones baratas y poder controlar su producción” (LVC, 2021). La soberanía alimentaria va entrelazada con las prácticas tradicionales de selección y uso de las semillas criollas, defendiendo el derecho de la campesina/o a guardar, reutilizar e intercambiar semillas con otros campesinos/as.<sup>65</sup> De esta manera se evita la compra y uso de semillas genéticamente modificadas.

Forma parte también de LVC la defensa de los derechos campesinos<sup>66</sup> asegurando que se respeten, y llevando a cabo las denuncias de los atropellos a dichos derechos. El incremento de los discursos de odio dirigido hacia los movimientos sociales y el elevado número de asesinatos de líderes campesinos y campesinas en todo el mundo nos muestra que la represión y ataque a los movimientos en defensa del territorio continúa con su carácter depredador y extremadamente violento.<sup>67</sup>

Una de las herramientas de resistencia y construcción de alternativas desde LVC fue incorporar la agroecología como eje de formación político-social, que articula su lucha por la tierra y acompaña la defensa de una agricultura donde el campesino/a tiene poder de decisión en la tierra donde habita y cultiva. La agroecología como noción es comprendida de

---

cuales el 99% son en países en desarrollo. Aunque las mediciones del uso de pesticidas pueden llegar a ser incompletas a nivel global, hay un consenso general de que el uso de pesticidas ha aumentado dramáticamente en las pasadas décadas (United Nations- Human Rights Council, 2017).

<sup>65</sup> En 2018 se realizó el primer Intercambio Global de Sistemas de Conservación de Semillas de La Vía Campesina, acogido por el Movimiento de Pequeños Agricultores (MPA) en el nordeste de Brasil, buscando promocionar la Campaña Global Semillas “Adopta una semilla– Patrimonio de los Pueblos al Servicio de la Humanidad” (LVC, 2018).

<sup>66</sup> Hubo que esperar hasta diciembre del 2018 para que la Asamblea General de la ONU, adoptase la Declaración sobre los derechos de los campesinos y otras personas que trabajan en zonas rurales. Después de 17 años de lucha por parte de diversas organizaciones campesinas, entre ellas LVC, se consiguió esta histórica medida. Esta Declaración incluye los derechos colectivos que defienden el acceso y gestión colectiva de los campesinos/as y trabajadores rurales sobre su tierra, agua, semillas y otros recursos naturales en sus territorios.

<sup>67</sup> Como publicó Amnistía Internacional (2019), “ser defensor o defensora de los derechos ambientales tiene consecuencias mortales, hasta el punto de figurar entre las formas más letales de activismo. Según la ONG Global Witness, en 2017, último año del que se tienen datos, casi cuatro ambientalistas fueron víctimas de homicidio a la semana por proteger sus tierras, la vida silvestre y los recursos naturales. En 2017 mataron a 207 ambientalistas. La gran mayoría pertenecían a países de Sudamérica, que se convirtió así en la región más peligrosa del mundo”.

formas muy diversas, pero para LVC la agroecología va más allá de una producción con técnicas agroecológicas sin uso de agroquímicos. Desde el relato de una de las mujeres de la Organización Conamuri en Paraguay, se puede observar que la reivindicación del conocimiento y de la cultura campesina forma una parte fundamental de la concepción de agroecología.

De a poco vemos el resultado en el campo cuando no se usa venenos, más que resultados son procesos, recuperación del suelo, recuperación de semilla, recuperación de tu práctica en temas de producción, también es todo un proceso. Por eso nuestra lucha fundamental es hacia un modelo de producción campesina diversificada, desde nuestra cultura. Es nuestro, históricamente los pueblos no usan los agrotóxicos, sino que buscan equilibrar la naturaleza, con los saberes, la sabiduría popular. El poder implementar eso en el campo, en tu cultivo, en tu cultura, eso es la agroecología, que no solo un modelo de producción, sino un modelo de sociedad. (Alicia Amarilla, Organización de Mujeres Campesinas e Indígenas Conamuri).<sup>68</sup>

La agroecología propone alternativas que tienen como horizonte la defensa de la soberanía alimentaria y la defensa del territorio y la naturaleza. Pero además, la agroecología incluye las formas políticas de organización social campesina y las luchas sociales en cada región.

La agroecología no abarca apenas conocimientos sobre el cultivo de la tierra, sino también conocimientos sobre la organización social, la economía comunitaria, las luchas políticas campesinas, las plantas, el agua, los bosques, las construcciones, el uso de insumos, la fabricación de equipos y máquinas, los animales, la comercialización y la industrialización, la división del trabajo, entre otros (Leite y Sapelli, 2017: 59).<sup>69</sup>

Las temáticas hasta aquí expuestas sobre la agricultura industrial del agronegocio y la defensa de la agroecología y la soberanía alimentaria como alternativas, fueron los ejes centrales de los debates del VI Congreso Nacional del MST en 2014, que tenía como lema “Luchar, construir Reforma Agraria Popular”. Aunque desde antes habían señalado la importancia de elaborar en sus campamentos y asentamientos una agricultura campesina distinta, en este

---

<sup>68</sup> Fragmento de una entrevista realizada a Alicia Amarilla en el corto documental “Semilla Róga: recuperando semillas con Conamuri” (Conamuri, 2019).

<sup>69</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

Congreso presentan un programa que incluye la matriz agroecológica como base de la producción agrícola. La lucha por la reforma agraria uniría la democratización de la propiedad de la tierra con una organización de la producción agroecológica. Con más profundidad, algunos de los elementos del modelo de agricultura campesina que defiende el MST y que surgen de la propia experiencia y en diálogo con otras organizaciones campesinas, son:

- Democratización socialista del acceso y uso de la tierra y de los recursos naturales.
- Centralidad del trabajo, con el objetivo de unir lo que el capitalismo separa: quien trabaja decide; es el trabajador quien tiene los medios de producción; trabajo manual se junta con trabajo intelectual; ciencia y producción se reactivan en una comunidad de trabajadores.
- Cooperación: como producción asociada entre campesinos, y entre campesinos y otros trabajadores.
- Perspectiva de soberanía alimentaria: alcanzar la condición de producir todos los alimentos básicos que un pueblo necesita en su propio territorio.
- Matriz productiva: agrobiodiversidad como base (no la monocultura); salario mensual que permita el acceso a los bienes necesarios para la calidad de vida.
- Matriz tecnológica: agroecología como base: el debate muestra que la agroecología todavía no es capaz de enfrentar la complejidad de los desafíos; por ejemplo, la producción a una escala mayor. Pero es la base para continuar la investigación sobre tecnologías sociales y ecológicamente apropiadas.
- Agroindustrias y otras industrias también en el campo, comandadas por el polo del trabajo: todavía es un desafío pensar la relación entre el modelo tecnológico y la organización del trabajo. Combinación entre industria y agricultura, que no suponga la subordinación de la agricultura a la industria de insumos sintéticos (artificialización de la agricultura).
- Producción como fuerza fundacional, pero con visión de totalidad del asentamiento: educación y escuela entran en esa estrategia, también salud, acceso a bienes culturales... (Caldart, Stedile y Daros, 2015: 28-29).<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> La cita forma parte de la síntesis realizada sobre el “Seminario: Educación Politécnica y Agricultura Campesina” llevado a cabo en Veranópolis, en el Instituto de Educación Josué de Castro, del 14 al 16 de Marzo del 2012. Traducción del portugués al español por la autora.

Esta cita es interesante porque es un fragmento de un texto escrito en 2012 (aunque publicado luego en 2015), y en ella se puede ver que aunque la agroecología ya forma parte del modelo de agricultura campesina que el MST quiere realizar, en ese momento todavía no se creía posible que la agroecología fuera una solución a gran escala. Existía una resistencia a incorporar la agroecología dentro del Movimiento, y fue en parte gracias a los vínculos que el MST tenía con otras organizaciones campesinas de LVC, que, con el tiempo, la agroecología ganó fuerza dentro del Movimiento, no sólo como un modelo de cultivo, sino también como un principio político-pedagógico. Por lo tanto, a pesar de las numerosas experiencias de asentamientos y campamentos del MST en donde se desarrollan diversas prácticas agroecológicas, es importante señalar que el proceso de reivindicar la agroecología en su dimensión productiva, formativa y política se ha dado con mayor lentitud en el MST que en otros movimientos y organizaciones campesinas que forman parte de LVC. Esto posiblemente puede ser atribuido a la falta de un empuje mayor de la agroecología desde los Sectores de Producción. Pero, en contraparte, es muy notorio como desde los Sectores de Educación y desde las agrupaciones de mujeres Sin Tierra,<sup>71</sup> la agroecología ocupa un lugar central, muy presente en las acciones que realizan.

Para conseguir expandir una producción campesina agroecológica, la formación y la construcción de conocimiento con miras a defender la soberanía alimentaria es central. Las disputas territoriales materiales y de sus recursos van siempre acompañadas de la disputa de lo inmaterial en el espacio de las ideas (Fernandes, 2009 en Rosset y Martínez Torres, 2013). Esa disputa inmaterial surge en las definiciones de los conceptos, en las ideas, en los

---

<sup>71</sup> En la 17° Jornada de Agroecología realizada en Curitiba (Paraná) del 6 al 9 de junio de 2018, se realizó una mesa de trabajo sobre “Las mujeres y la Agroecología”. En ella, una de las ponentes, una militante del MST contaba al público cómo en su experiencia siempre eran las mujeres en los asentamientos y campamentos las que se interesaban más por los proyectos agroecológicos. Ella consideraba que el trabajo productivo que realizaban las mujeres en los traspatios de sus casas, en donde en muchos casos ya se realizaban “sin nombrarlo así”, diferentes experiencias agroecológicas, hacía que las mujeres comprendieran con mayor facilidad los principios agroecológicos y estuvieron más interesadas en dichos proyectos. Contaba cómo los hombres no solían estar tan implicados o entusiasmados con esas propuestas hasta que veían que funcionaban de forma exitosa, y era entonces cuando se abrían más a la posibilidad de un cultivo agroecológico en sus fincas.

planteamientos teóricos, en las investigaciones que se llevan a cabo, y en la influencia que dichas explicaciones tienen en la sociedad y en las políticas públicas.

En esta lucha para (re)configurar el territorio inmaterial de ideas e ideología, *los movimientos campesinos como LVC*, buscan (re)construir un consenso en la sociedad por la defensa de los territorios materiales indígenas y campesinos frente al acaparamiento empresarial de tierras, construir apoyo para las ocupaciones de tierras realizadas por los campesinos sin tierra y cambiar las políticas públicas hacia una soberanía alimentaria basada en una reforma agraria verdadera, mercados locales y agricultura ecológica (Rosset y Martínez Torres, 2013: 4, cursivas mías).

La producción campesina agroecológica puede permitir a estas organizaciones campesinas resistir porque consigue cultivar alimentos más sanos, recuperar suelos degradados, crear menor impacto medioambiental e impulsar la organización social y el aprendizaje horizontal y colectivo. Pero es importante la advertencia de LVC sobre el problema de la cooptación de la noción de agroecología por parte de grandes corporaciones que recientemente promueven productos agroecológicos pero sin modificar el tipo de cultivo (que sigue siendo de monocultivo) y sin cambiar la relación jerárquica y de control económico de estas corporaciones transnacionales. La incorporación de la agroecología a la agricultura industrial con el mero objetivo de hacerla “más sostenible”, llamándola “agricultura climáticamente inteligente” o agricultura orgánica industrial, es algo que LVC rechaza contundentemente. La agroecología “debe estar al servicio de la humanidad y de la Madre Tierra, libre de costos o patentes. Es ‘nuestra’ y no está en venta” (LVC, 2015).

La dimensión epistémica<sup>72</sup> de cada organización campesina influye en las maneras de construir en cada contexto la agroecología como un eje productivo, social y político. Peter Rosset señala que para poder agrupar, de manera muy general, a las organizaciones que forman parte de LVC, se pueden establecer tres grupos, con distintas construcciones epistémicas que los articulan. La primera “son aquellas organizaciones que subscriben una identidad campesina y que, por ello, centran sus acciones de organización en familias

---

<sup>72</sup> La dimensión epistémica es definida por Lia Pinheiro Barbosa y Marcela Gómez Sollano (2014: 15) como “saber o conocimiento de la realidad de las cosas, es decir, un conocimiento situado en un determinado tiempo y espacio; que emana de un sujeto histórico-político con capacidad de interpretación de su propia realidad e incidir sobre ella” (citado en Barbosa y Rosset, 2017: 709).

vinculadas por un modo específico de producción, por una manera de ganar la vida” (Rosset, 2015: 7), es decir que se organizan para conseguir acceso a tierra, con relación a sus cultivos y producción. En el segundo grupo, “las organizaciones que mayormente se adjudican una identidad indígena, suelen organizarse con los objetivos de defender el territorio, la autonomía, la cultura, la comunidad, el idioma, etc.” (Rosset, 2015: 7). Por último, en el tercer grupo, “las organizaciones que se caracterizan por una identidad proletaria rural, generalmente organizan a las familias sin tierra para ocupar la tierra y/o para promover la sindicalización de los trabajadores rurales” (Rosset, 2015: 7).

Rosset señala que estas organizaciones desde sus diferentes epistemes aportan, a través de un Diálogo de Saberes, a una comprensión de la agroecología con matices distintos: las organizaciones indígenas articulan la agroecología con sus sistemas agrícolas tradicionales en relación con la Madre-Tierra, y en donde la comunidad a través de la asamblea toma las decisiones; en las organizaciones campesinas la familia es central y la agroecología es transmitida entre familias y/o entre campesinos/as; en las organizaciones proletarias rurales, donde el colectivo es la unidad de organización, la agroecología es transmitida a través de la educación formal o en la formación política, donde “se capacita a gente joven con materias técnicas para que después apoyen a sus familias, asentamientos, comunidades y organizaciones, en su transición a la producción ecológica” (Rosset, 2015: 9).

Lia Pinheiro Barbosa (2016) propone pensar que la articulación de estas tres epistemes rurales de las organizaciones de LVC da lugar a una Pedagogía Campesina Agroecológica, que forma parte del proceso mediante el cual los sujetos políticos del campo colectivamente construyen ese horizonte común, representado por la defensa del territorio, la soberanía alimentaria, la emancipación social y el respeto a la naturaleza. El vínculo que existe entre lo educativo y la agroecología refuerza el proceso de consolidación y difusión del conocimiento creado desde la ciencia agroecológica campesina:

Hoy por hoy, muchas de nuestras organizaciones cuentan con procesos para recuperar, recopilar, compartir y enseñar este conocimiento de la ciencia agroecológica campesina, a través de procesos locales y grupos comunitarios, escuelas formales e informales, y de procesos de intercambio horizontal como el sistema de campesino a

campesino, de familia a familia, de comunidad a comunidad y de organización a organización, además con videos, cápsulas y programas de radio comunitarios, panfletos, publicaciones, folletos y otras formas de compartir y transmitir conocimientos sobre agroecología de manera creativa y usando metodologías alternativas (LVC, 2015).

Uno de los objetivos de LVC es conseguir que la agroecología llevada a cabo por las poblaciones locales llegue a expandirse en más territorios y entre más familias, y para ello consideran fundamental la organización social, que será la que posibilite el aprendizaje de la agroecología entre campesinos/as de manera horizontal (Rosset y Martínez Torres, 2013). Ese proceso de escalamiento, masificación o territorialización de la agroecología campesina (Rosset y Barbosa, 2019) se dificulta en ocasiones por las dudas de que pueda funcionar, debido a que se ha hecho creer desde la agricultura industrial que las alternativas son imposibles o muy difíciles de poner en práctica. Para cambiar esa visión, una de las metodologías pedagógicas alternativas que La Vía Campesina ha implementado con muy buenos resultados y que posibilita una formación de carácter horizontal es la Metodología de “Campesino a Campesino” (CaC).

Esta metodología tiene en su base la transmisión horizontal de conocimiento en donde los personajes principales son las campesinas y los campesinos. Se basa en que sea la campesina/o la que enseñe a la otra campesina/o aquellas prácticas agroecológicas que le funcionaron con éxito, usando su propia experiencia, además de su propio cultivo y granjas como espacios de aprendizaje y experimentación (Rosset y Martínez Torres, 2013; Rosset y Barbosa, 2019, Val et al., 2019). El modelo Campesino a Campesino (CaC) se inició en Guatemala, pero en Cuba con la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP), es donde ha adquirido mayores dimensiones, consiguiendo que en un periodo de 10 años, un tercio de las familias campesinas cubanas lleven a cabo prácticas agroecológicas. A partir del darse cuenta que el campesinado se involucraba más cuando veía la experiencia agroecológica exitosa de otra campesina/o, se construyó una propuesta metodológica en donde, a partir de promotoras/es (que son campesinas/os con capacidad, creatividad y voluntad de compartir sus conocimientos y experimentos agroecológicos), otras productoras/es se animaban también a probar, de a poco, a experimentar e incluir distintas



tecnologías agroecológicas a sus cultivos. El que exista un fuerte tejido social campesino es una de las características que fortalece el modelo CaC. Como veremos con más detalle en el capítulo 4, dentro del MST se ha incorporado desde hace unos años la llamada “Metodología de Campesina a Campesino, de Campesino a Campesina”, en el asentamiento de Santana, en el estado de Ceará.

La Vía Campesina también ha creado Escuelas e Institutos de Agroecología (IALA) en diversas partes del mundo<sup>73</sup>, no necesariamente dirigidas sólo a la población joven, ya que acuden campesinas/os de todas las edades con el afán de compartir sus experiencias y conocimientos. Uno de los objetivos de las IALAs es la formación de intelectuales orgánicas/os dentro de los movimientos, por lo que cuidan que el vínculo entre la escuela y el estudio no esté apartado del trabajo político de base de sus estudiantes en sus comunidades de origen. Por eso suelen organizarse a través del “Tiempo Comunidad-Tiempo Escuela”, que significa que las alumnas/os de las escuelas continúan su trabajo en sus localidades y asisten de manera intensiva (cada dos, tres meses, dependiendo de la organización de la escuela) para reunirse todas/os y recibir las aulas teórico-prácticas en el centro de estudios. Esto permite que el conocimiento generado en colectivo no esté desvinculado de la realidad de las campesinas/os que acuden a la formación y exista una relación dialéctica entre el aprendizaje en las escuelas de agroecología y los asentamientos, campamentos o comunidades donde residen el alumnado. Ambos son espacios formativos, que se retroalimentan. Esta metodología forma parte de la Pedagogía de la Alternancia, que también es utilizada en muchas de las escuelas y formaciones del MST.

Algunos de los principios político-pedagógicos comunes de las IALAs son “el internacionalismo, el trabajo, la praxis, la organicidad y el vínculo con las comunidades establecido sobre las bases de este principio” (LVC, 2015: 3). El internacionalismo es uno

---

<sup>73</sup> En América Latina LVC ha construido varias Escuelas e Institutos de Formación en Agroecología: la Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA) en Paraná, Brasil; el Instituto de Agroecología Latinoamericano Paulo Freire (IALA – Paulo Freire) en Barinas, Venezuela; Instituto de Agroecología Latinoamericano Guaraní (IALA – Guaraní) en Paraguay; el Instituto de Agroecología Latinoamericano Amazónico (IALA – Amazónico) en Pará, Brasil; la Universidad Campesina “Suri” (UNICAM SURI) en Argentina; la Escuela Nacional de Agroecología del Ecuador (ENA) (LVC, 2015: 2). En el 2017 se inauguraron también el Instituto Agroecológico Latinoamericano María Cano (IALA-Colombia) y el Instituto Agroecológico en la región de Centroamérica (IALA -Centro América). Recientemente, en julio del 2022 se inauguró el Instituto Agroecológico Latinoamericano México (IALAM) en Guelatao de Juárez.

de sus fundamentos porque desde un inicio estas escuelas procuraron entablar lazos entre las organizaciones y recibir estudiantes y educadores/as de diferentes países, además de incentivar el intercambio de saberes y prácticas. En cuanto al trabajo como principio educativo parten de la idea de que el trabajo es “una práctica necesaria del ser humano para relacionarse entre sí y con la naturaleza” (LVC, 2015: 4). El trabajo está en el proceso productivo, pero también en el trabajo social con las comunidades y en la divulgación de las experiencias agroecológicas. En relación a la *praxis*, enfatizan que el vínculo entre teoría y práctica que surge en la construcción de conocimiento se orienta hacia las transformaciones sociales y productivas, donde “la *praxis* se materializa en la búsqueda constante de la relación entre estudio y prácticas socio-productivos (LVC, 2015: 5). Esta *praxis* se refuerza gracias a la Pedagogía de la Alternancia y el nexo que existe entre el Tiempo Comunidad y Tiempo Escuela. Por último la organicidad, concepto que es utilizado frecuentemente desde los movimientos sociales campesinos para definir una gestión política que se realiza de forma colectiva a través de la participación, compromisos en la toma de decisiones, y distribución y realización de tareas a cada una/o de sus militantes.

Estos cuatro principios político-pedagógicos de las IALAs, también son ejes fundamentales en las propias experiencias educativas y formativas del MST: en los proyectos agroecológicos en los asentamientos y campamentos, en la formación política-pedagógica a sus militantes en Licenciaturas como Educación del Campo o Pedagogía de la Tierra, en los cursos, eventos, ferias anuales (donde confluyen productoras/es, escuelas, organizaciones campesinas), y en las escuelas específicas de formación en agroecología (como la Escuela Latinoamericana de Agroecología –ELAA- en el estado de Paraná). Además existe el objetivo de que aquellas personas que trabajan en el área escolar, reciban formaciones en agroecología, tanto los actuales profesores/as de las escuelas como las que estudian para serlo en el futuro.

En el “Manifiesto de los educadores/as de la Reforma Agraria” elaborado en el año 2015 en el II Encuentro Nacional de Educadores y Educadoras de la Reforma Agraria (ENERA), señalan como uno de sus compromisos de lucha y construcción como educadores/as el “trabajar la *agroecología* como matriz tecnológica, producción de conocimiento y desarrollo de una agricultura a partir de los principios de agrobiodiversidad

y de soberanía alimentaria de los territorios” (MST, 2017: 193).<sup>74</sup> La escuela no es el único, pero sí uno de los espacios fundamentales en este proceso de incorporar la agroecología como eje formativo y político dentro del Movimiento. La agroecología entonces no termina siendo una materia o un contenido “extra” que se incorpora a la escuela, si no que la escuela a través de la agroecología se vincula al proyecto por la reforma agraria popular del MST (Ribeiro et al., 2017).

La agroecología inserta en las escuelas como matriz formativa y política, ayuda a construir un proyecto del campo en contraposición al propuesto por el agronegocio. Ese nuevo proyecto del campo es retroalimentado por la reflexión que surge en las escuelas sobre la importancia de la lucha social, la cultura y la memoria, y por la producción de conocimiento que surge desde ese contexto histórico de lucha por la tierra. En los siguientes capítulos se desarrollará cómo el vínculo de la agroecología con la formación humana y el trabajo como principio educativo en las escuelas, da lugar a prácticas más responsables con la naturaleza y que buscan construir una sociedad con mayor justicia social.

## **A modo de cierre del capítulo 1**

Las y los sujetos Sin Tierra están construyendo y generando en sus prácticas concretas, en cada lugar, diversas formas de realizar la organización social y el trabajo productivo, con la agroecología como matriz formativa y política en la defensa del campo como proyecto de vida. Esa apuesta, ese proyecto, tiene sus raíces en el contexto histórico-social en el cual surge el MST, y en ese sentido es importante tomar en cuenta que la historia de las luchas campesinas y de las luchas de clase en Brasil no sólo marcaron y ayudaron en la génesis del Movimiento, sino que son parte de su legado histórico, algo que es necesario incorporar para pensar cómo las y los sujetos Sin Tierra se organizan y luchan por la Reforma Agraria Popular hoy, en la actualidad del MST. La historia de su movimiento campesino, pero también la compartida con otras luchas populares en Brasil y en el mundo, es algo que suele ser

---

<sup>74</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

retomado en diversos momentos, con gran presencia en los espacios educativos y en los momentos de las *místicas*,<sup>75</sup> como veremos más adelante.

También en central en este primer capítulo comprender que la lucha por la democratización del acceso y el uso de la tierra, en contra del latifundio, y después en contra del agonegocio y la inversión de capital internacional en proyectos extractivistas y de grandes monopolios agrícolas, forma parte de una lucha histórica en Brasil, en donde no sólo no se ha realizado una Reforma Agraria Popular, sino que históricamente el campesinado ha sido silenciado, menospreciado y violentado. Ante ello, y más en el contexto actual en Brasil, las acciones y debates de los movimientos campesinos giran en torno a pensar y cambiar tanto el tema de qué se produce en el campo y cómo se produce, como también continuar a vincular la organización y movimiento social con la lucha por educación, acceso a la salud y defensa de los bienes culturales.

Frente a una pandemia mundial desde el 2020, con consecuencias devastadoras para muchos países latinoamericanos, pero sin duda también para Brasil, se considera todavía más vital el que se puedan fortalecer las redes regionales e internacionales entre organizaciones campesinas que existen, y que a partir del diálogo de saberes, desde sus diferentes epistemes, se vayan construyendo ideas y acciones con potencia, dialécticas y con capacidad de movimiento. Lo cual se impulsa desde el conocimiento y desde el sentir la indignación ante la profunda desigualdad que el capitalismo agrario genera y el saber que colectivamente debemos hacer algo para transformarlas. En ese sentido es importante decir que el proyecto del MST es profundamente político y emancipador porque busca construir relaciones éticas y emancipadoras con el mundo y con los bienes naturales, el que sea una prioridad defender la producción de alimentos saludables y accesibles para todas/os, el conseguir una soberanía alimentaria con una producción agroecológica campesina, el que se luche por la democratización de la tierra y la defensa el territorio en contra del despojo y del extractivismo, y sin duda también que se construyan relaciones entre seres humanos y

---

<sup>75</sup> Las *místicas* son un espacio de construcción identitaria y política del Movimiento, que generalmente suceden al inicio o al cierre de alguna actividad organizada, y que a través de diferentes expresiones artísticas y símbolos del Movimiento expresan un mensaje al público y refuerzan así el proyecto ético-político del Movimiento. En el apartado 3.1.8 de esta investigación se profundiza más sobre ello.

organizaciones colectivas que no sean discriminatorias, y que reivindiquen y defiendan los saberes y cultura campesina.

## Capítulo 2

### “El Movimiento es nuestra grande escuela”: Educación *en y del* Movimiento

Este capítulo gira en torno a la educación *en y del* Movimiento, ya que se presenta la construcción colectiva de los principios político-pedagógicos de la educación *del* Movimiento (del MST) como también se reflexiona en torno a cómo lo educativo está en constante cambio y transformación, es una educación *en* movimiento en el sentido de la relación dialéctica entre los sujetos que transforman al Movimiento y son transformados por él. La educación para las y los Sin Tierra se inscribe en la lucha por una Reforma Agraria Popular, porque está *en* movimiento y es *del* Movimiento: en la ocupación de tierra, en las asambleas, en la construcción de un campamento desde el inicio que se colocan las primeras lonas negras, en las marchas, en las escuelas, en las cooperativas, en los colectivos y Núcleos de Base que se crean en los asentamientos, en las jornadas, encuentros y Congresos del MST, etc.

Pero es importante señalar que el Movimiento no es sólo el lugar en donde acontece lo educativo, es también comprendido como un sujeto pedagógico que educa a las y los Sin Tierra, que produce formas de vida, identidad y saberes pedagógicos, que construyen y prefiguran otros mundos posibles, más justos, anticapitalistas y antipatriarcales, basados en la defensa del territorio y la soberanía alimentaria. Al nombrarlo así, pienso como ejemplo en la luchas de las mujeres del MST organizadas contra el extractivismo colonial y patriarcal del agronegocio en el Acampamento Zé Maria do Tomé, en Chapada do Apodi –Ceará- (Carvalho, Silva y Barbosa, 2020), y cómo desde esa colectividad de mujeres que luchan, tiene un sentido más profundo la frase “el Movimiento es nuestra grande escuela” (MST, 1999), elegida como título de este segundo capítulo. La frase sintetiza el hecho de que las y los Sin Tierra aprenden en la lucha, en el propio accionar de organizarse por una Reforma Agraria Popular, al mismo tiempo que se construyen saberes pedagógicos como movimiento social campesino.

Para adentrarnos en ello, se inicia este capítulo con el papel fundamental que ha tenido el Sector de Educación del Movimiento, que ha llevado una extensa e importante discusión pedagógica, que da lugar a la Pedagogía del Movimiento, y una fuerte organización colectiva en torno a la formación de las y los Sin Tierra. Se realiza una breve revisión histórica de los documentos y las líneas de acción centrales que marcan el camino realizado por el Sector de Educación del MST. En el segundo apartado se presentan las bases de la Educación del Campo y los logros obtenidos por el MST en la disputa por políticas públicas educativas. En el tercer apartado se presentan las principales fuentes pedagógicas del Movimiento, con las que dialogaremos a lo largo de toda la investigación para profundizar en los ejes del proyecto político-pedagógico del Movimiento. Por último, en el cuarto apartado se señalan las características de la articulación que surge entre los principios político-pedagógicos de las escuelas del MST, la agroecología y algunos conceptos teórico-metodológicos propios de la pedagogía socialista rusa.

## **2.1 Pedagogía del Movimiento y trayectoria del Sector de Educación del MST**

Una de los fundamentos pedagógicos para el MST es que la educación es uno de los procesos por el cual las personas se incorporan a una determinada sociedad, y por ello, está siempre vinculado a dimensiones epistémicas, históricas y políticas y al mismo tiempo a un específico proyecto de imaginar y prefigurar mundos posibles. En el caso del MST, el propio Movimiento es un sujeto pedagógico que educa a las y los Sin Tierra, a través de lo que denominan **Pedagogía del Movimiento**. Lo educativo no queda circunscrito entonces a una sola área, a la escuela, ni tampoco se ciñe a un solo programa educativo o un currículum cerrado. Por eso, “lo que se acostumbra a ser identificado como parte de la experiencia o de la *propuesta de educación del MST* (centrada en los procesos de escolarización de los sin-tierra) no es más que *una de las puntas* del proceso de formación humana que acontece en y a través del Movimiento” (Caldart, 2012a: 413, cursivas originales).<sup>76</sup> Por lo tanto, toda la historia del MST es educativa, toda su lucha educa porque en ese proceso se forma a los y las sujetos histórico-políticos Sin Tierra. Porque además, ser Sin Tierra es una identidad

---

<sup>76</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

colectiva y construida: “ser *Sin Tierra* hoy en Brasil es más que una condición social a ser superada (la de no tener tierra); es una identidad construida como acumulación histórica de muchas luchas sociales, y una identidad a ser cultivada y dejada como herencia a otros luchadores del pueblo” (Caldart, 2012a: 416-417).<sup>77</sup> Esto es fundamental porque subraya que el enfoque está en la formación humana *de y entre* las y los Sin Tierra y afirmar que lo educativo surge en los diversos espacios que el Movimiento crea, incluyendo, pero no limitada, a la escuela.

Asimismo, lo educativo incluye a todas las personas, de cualquier edad, que, formando parte del Movimiento se educan siendo parte de él y transforman a la vez al mismo Movimiento: en cada marcha, congreso (nacional, regional o estatal), jornadas de los diferentes sectores, asambleas en la escuela o en el asentamiento, trabajo con la cooperativa, reuniones de un Sector, de las mujeres Sin Tierra, o de la juventud Sin Tierra, etc. Todo ello, al ser organizado y dirigido por el mismo Movimiento se torna educativo, porque está formando a los y las sujetos Sin Tierra.

Al hilo de esta idea, es necesario comprender que para el MST en la lucha por la Reforma Agraria Popular, la ocupación de latifundios va acompañada de una lucha por educación popular y del campo, por salud, por la soberanía alimentaria y el cultivo y consumo de alimentos saludables, por los derechos de las mujeres y por los derechos de la diversidad sexual, porque como se señaló anteriormente, “tierra es más que la tierra”. Por eso, dentro de los diferentes desafíos del Movimiento, lograr “ocupar” la escuela también fue uno de los primeros retos dentro del MST. Al crearse campamentos, surgía la necesidad de tener un espacio para la infancia, que después se denominarían los y las Sin Tierritas (*Sem Terrinhas*). A partir de ahí se manifiesta la exigencia de generar escuelas, ya que, aún sin ser el único espacio de lo educativo, son también espacios de pugna política y lugares donde se procura que los y las Sin Tierritas reciban una educación afín al proyecto político-pedagógico del MST.

La educación dentro del Movimiento Sin Tierra está situada en el campo y se piensa a sí misma desde ese lugar, pero entendiendo el campo como lugar de enunciación y de

---

<sup>77</sup> Traducción del portugués al español por la autora.



fijación de sentido(s). Es decir, que el campo es más que un lugar geográfico, por lo tanto se trata de una Educación **del** Campo (MST, 2005: 234). Esta es una educación que está vinculada a la realidad de sus asentamientos y a la cultura del campo y que al contrario de la visión impuesta hegemónicamente, no ve el campo como retraso. Una “educación vinculada a la agricultura campesina, que valore los saberes de la tierra, la cultura, la organicidad, las luchas sociales, la colectividad, la soberanía alimentaria y sobre todo la vida digna con plenitud en el campo para todos los pueblos campesinos” (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2017: 3).<sup>78</sup> Es crucial comprender el fuerte vínculo entre educación y tierra dentro del MST; como señala Andréia Lobo Castro, militante del MST en el Sector de Educación de Ceará, lo educativo formaba parte del Movimiento desde un inicio porque estaba en la tierra que ocupaban.

La educación estaba en la tierra antes del MST, la lucha por la educación ya comenzó antes del Movimiento y el Movimiento le dio continuación a ese proceso. Entender que la lucha no es sólo por tierra, es por la educación, por la salud, por la organización de la producción. La educación viene desde el principio, cuando estaban ahí en un campamento, estaban ahí y la infancia necesitaba de una escuela. La organización misma, el sector de educación, ahí sí va a ser ya 30 años de organización del sector. Pero lo que es la educación, estaba desde el inicio. (Entrevista realizada a Andréia Lobo Castro, 10 abril del 2018, Fortaleza, Ceará).

Al estar lo educativo ligado a la tierra que ocupaban, el debate en torno a la educación y a las escuelas fue considerándose una de las prioridades. La educación ha sido desde los inicios una de las reivindicaciones del MST y uno de los pilares de la organización interna del Movimiento. A medida que el MST avanzaba en su organicidad se fueron creando Sectores<sup>79</sup> (cada Sector, con representantes de cada estado del país, se ocuparía de una determinada área), surgiendo en 1987 el Sector de Educación Nacional, durante el Primer Seminario Nacional de Educación en los Asentamientos del MST.

---

<sup>78</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>79</sup> Los Sectores forman una parte de la estructura organizativa del MST y “ellos materializan los diferentes frentes de actuación del Movimiento y están divididos en Sectores: de Producción, de Cultura, de Género, de Salud, de Comunicación, de Finanzas, de Proyectos, de Relaciones Internacionales, de Derechos Humanos, de Cooperación, de Medio Ambiente, de Educación, de Formación y de Frente de Masas, éste último responsable de la expansión del MST” (Barbosa, 2015: 87).

Para adentrarnos en la larga trayectoria que tiene el Sector de Educación Nacional del MST, se consideró necesario partir de las numerosas publicaciones de cuadernos de estudio<sup>80</sup> y documentos pedagógicos que desde dentro del MST se han realizado. Estos documentos recogen los principios político-pedagógicos del Movimiento, la organización del trabajo escolar y las metodologías que se estaban implementando. Algunos de estos textos están recopilados en un número especial, el Cuaderno de Educación n° 13 (MST, 2005) que muestra algunos de los documentos elaborados por el MST desde 1990 hasta 2001. Se realizó una revisión de los primeros documentos elaborados por el Sector de Educación que demuestran los objetivos y debates que han surgido durante el proceso de desarrollo del Movimiento. En esta revisión se reconoce que es medular para este Sector la formación de las educadoras/es, las jornadas y formaciones políticas de su militancia, el trabajo pedagógico con la infancia, las actividades de alfabetización y de Educación con Jóvenes y Adultos (EJA), y las propuestas político-pedagógicas para las escuelas del campo del MST.

En el primer encuentro en 1987, todavía en ciernes la organización del Sector de Educación a nivel nacional, estaban presentes cuatro estados (Espíritu Santo, Santa Catarina, Paraná y São Paulo) con 13 representantes. Las primeras ideas que se señalaban en ese momento se centraban en construir un propio proyecto educativo del MST basado en la formación humana y en la Pedagogía del Movimiento, y en la prioridad que tenía la **formación de su propio profesorado**. Como nos comparte la militante Maria de Jesus, consideraban que se debía realizar un esfuerzo para formar a las y los militantes del MST, a través de licenciaturas de Magisterio y de Pedagogía, de tal forma que las personas del Movimiento pudieran llevar a cabo la importante tarea de educar a las y los Sin Tierritas:

Pero para nosotros no basta con el derecho a la educación, porque ésta comenzó como un modo de dominación del poder público al enviar latifundistas o hijos de latifundistas a enseñar a nuestros niños y niñas. Y estas personas llegaban y transmitían a nuestra infancia un conjunto de prejuicios, como que sus padres eran ladrones de tierra. Nuestro pueblo se dio cuenta que no bastaba con tener la escuela, que se precisaba de

---

<sup>80</sup> Las publicaciones del MST incluyen los Cuadernos de Educación, de Formación, de Cooperación agrícola, de Derechos Humanos, de Experiencias Históricas, de Salud, de ITERRA y de las Escuelas Itinerantes. Estos Cuadernos, otras publicaciones del MST y de otros autores/as de temáticas afines al Movimiento pueden ser encontrados en: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=bibliotlt&pagfis=7585>. [Consultado el 16 de noviembre del 2021].

tener un proyecto educativo, y un proyecto educativo construido por nuestra pedagogía, con base en la formación humana. Es muy importante esa construcción del MST sobre la cuestión de la formación humana. Para nosotros el ser humano se forma en la historia, se forma en la cultura [...] nosotros nos formamos en la organización colectiva, nosotros nos formamos en la lucha social, la lucha es también educativa (Entrevista realizada a Maria de Jesus dos Santos Gomes, 11 abril del 2018, Fortaleza, Ceará).

Sin saber lo que conseguirían en el futuro,<sup>81</sup> ya desde ese momento, en 1987, comenzaban a constatar la importancia que tenía el hecho de que la formación de la infancia Sin Tierra estuviera guiada por personas del propio Movimiento. Es importante señalar que éste objetivo continúa presente a lo largo de las décadas dentro de las acciones y estrategias que realiza el Sector de Educación. Como ejemplo, en un documento de 2015, el Colectivo Nacional de Educación establecía como uno de sus objetivos centrales el mantener la formación de educadores y educadoras en materia pedagógica (con cursos, seminarios y encuentros estatales), incorporar a educadores/as del MST de todo Brasil a los cursos de formación política que se realizan en la Escuela Nacional Florestan Fernandes del MST en São Paulo, sostener el Curso Nacional de Pedagogía del MST, y fomentar la formación de los educadores/as en temas de agroecología (MST, 2017a: 196).

Además de esa formación del profesorado, en los primeros textos de 1987 comienzan a definir las primeras bases teórico-metodológicas de lo que sería el proyecto educativo del MST. Por ejemplo, que sería necesaria la integración tanto de la teoría como de la práctica en las aulas, el que la participación de la familia y de la comunidad estuviera presente en todo el proceso educativo, y que, en todo momento, la educación del movimiento diera valor a la cultura del pueblo campesino. En 1987 todavía no habían llegado a formular por escrito la propuesta de educación que los asentamientos querían desarrollar, pero optaban por la opción de iniciarla en cada lugar, para luego poder realizar un intercambio de experiencias y poder

---

<sup>81</sup> Se desarrollaron una gran cantidad de convenios del MST con Universidades en todo Brasil a través del *Programa Nacional de Educação na Reforma Agraria* (PRONERA) para que se pudieran impartir diferentes Licenciaturas y Maestrías a militantes del MST con la propuesta política pedagógica del MST, pero con apoyo de las Universidades públicas. PRONERA fue creado en 1998, y como ejemplo, “de 2003 al 2006 este Programa permitió el acceso a escolarización de 247.249 jóvenes y adultos asentados y capacitó a 1.016 profesionales en ciencias agrarias para actuar en la asistencia técnica de los asentados” (Ribeiro, 2013: 42). Traducción del portugués al español por la autora.

así, entre todos/as, decidir qué principios político-pedagógicos orientarían las escuelas que querían en el futuro.

Tres años después, en 1990, se elabora el primer **Documento con las líneas básicas de la propuesta de Educación**, y es a partir de ahí que se comienzan a marcar pautas más concisas en materia educativa. En primer lugar, se establece la importancia política de la educación como parte del objetivo de mantener activo el Movimiento: “invertir en la educación de las nuevas generaciones, nacidas durante la propia lucha, es la única garantía que el MST puede tener para dar el salto de calidad política que necesita para no desaparecer de la historia brasileña como tantos otros movimientos campesinos que lo antecedieron” (MST, 2017a: 16).<sup>82</sup>

En ese sentido, indican que el educador/a tiene que ser un/a militante del MST, y formar parte de la organización del asentamiento, por lo que también debe estar comprometido/a con la transformación social. Como veremos con más detalle en el capítulo 3, en los casos concretos de las escuelas, la formación política del profesorado continúa a ser uno de los desafíos, en donde las escuelas encuentran diferentes estrategias para mantener estos espacios de formación activos. Existen diferencias claras entre aquellas escuelas del MST que son autogestionadas y autónomas (como por ejemplo la Escuela Nacional Florestan Fernandes del MST en São Paulo, que es una escuela de formación política nodal para todo el Movimiento y también para organizaciones campesinas a nivel internacional), y las numerosas escuelas públicas que son organizadas por el MST, como lo son las Escuelas del Campo en asentamientos, en donde la autonomía es menor y la negociación con los gobiernos estatales o municipales influye, entre varias cosas, también en la elección de las y los docentes.

Otro de los puntos considerados en este Documento inicial, escrito en 1990, era que existía el objetivo de poder formar a una infancia que estuviera orientada por el conocimiento científico de la realidad, capaz de participar en los colectivos de trabajo y lucha del MST, rebelde contra todos los tipos de prejuicios y de la injusticia, coherente con las relaciones personales y los valores humanos de liberación y capaz de hacer que en los momentos de

---

<sup>82</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

lucha surjan procesos de reeducación constante (MST, 2017a: 17). En ese sentido, aunque no se llegue a nombrar de esa manera, considero importante colocar que en ese objetivo ya estaba presente la intersubjetividad como un eje del proyecto político-pedagógico del Movimiento, ya que la formación humana que se defiende parte de que las y los sujetos Sin Tierra construyen el Movimiento transformándolo en el proceso de formar parte de él. Por ello, las relaciones intersubjetivas y el proceso pedagógico que se construye al formar parte de un colectivo como lo es el MST, ocupan un lugar nodal al analizar el proyecto político-pedagógico del Movimiento.

Además, este primer Documento de 1990 es importante porque en él se inicia a apuntalar algunos de sus principios que serán una base de la Pedagogía del Movimiento. Se señala cómo relevante la necesidad de incorporar la **realidad** comenzando con el asentamiento y llegando hasta la sociedad y al mundo; el **trabajo** y la **participación de los educandos** en las actividades y la colectividad del asentamiento; la **formación integral** abarcando aspectos intelectuales, afectivos, físicos y espirituales; el valor de la **democracia y la organización colectiva** de la infancia, propiciándose la cooperación, la solidaridad y la crítica abierta (MST, 2017a).

En un documento posterior, de 1991, *“Proposta Pedagógica do Movimento Sem Terra para as escolas de Acampamentos e Assentamentos”*, recomiendan algunas prácticas educativas para conseguir poner en funcionamiento estos principios pedagógicos. Es un documento con un carácter más metodológico. Por ejemplo, que el proceso educativo parta de la realidad conocida por el educando/a, que los contenidos pueden tener en cuenta la historia del asentamiento pero también la historia del saber socialmente acumulado, que los temas estudiados estén ligados al trabajo para dar lugar a actividades productivas, que la sala de clases no sea el único lugar de aprendizaje (y se organicen experimentos, visitas, investigaciones y círculos de estudio), que exista un ejercicio de organización colectiva con una auto-organización estudiantil que tome decisiones colectivas sobre el proceso educativo y que se realice una evaluación no competitiva que estimule el avance colectivo e individual de cada educando/a (MST, 2017a: 28).

Es fundamental señalar que los principios político-pedagógicos enunciados desde los documentos escritos en 1990 y 1991 (que son el trabajo como principio educativo, la auto-organización, el conocimiento situado y en vínculo con la realidad, la formación humana e integral, la relación permanente de la escuela con el campo, y con la lucha del MST, la historia y la cultura campesina), a lo largo del tiempo han sido resignificados en los casos concretos y en la realidad de las diversas escuelas del Movimiento. Esto es central porque para el MST no se comprenden estos principios de forma estática, se entiende que el proyecto educativo del Movimiento se construye y reconstruye, y en ese proceso, las y los sujetos en su cotidianeidad, ponen dichos principios político-pedagógicos en movimiento, cuestionándolos, readaptándolos, incluyendo nuevas formas de pensarlos y llevarlos a la práctica, produciendo así saberes pedagógicos desde dichas prácticas educativas. Por ejemplo, en el momento actual, se incluye en los proyectos de las escuelas el trabajo como principio educativo, en relación al trabajo con la tierra y con la naturaleza, pero ahora se apoya en la matriz formativa y política de la agroecología, un aspecto que todavía no aparecía en estos primeros documentos.

Volviendo a esos primeros años del MST, a partir de estos documentos iniciales, el Sector de Educación Nacional comenzó a divulgar estas ideas en los distintos Sectores de cada estado, con el objetivo de que entraran en diálogo a nivel estatal y a nivel local. El boletín de Educación n°1 de Agosto de 1992, se crea con ese fin de ser un material que se pudiera divulgar y discutir en los distintos asentamientos y campamentos, en los sectores y el conjunto de la militancia del MST. Con el lema “¡Ocupar, resistir y producir: también en la educación!”, resumen en diez puntos lo que se proponían conseguir en las escuelas de los asentamientos:

- La escuela del asentamiento debe preparar la infancia para el trabajo en el medio rural;
- La escuela debe capacitar para la cooperación;
- La dirección de la escuela debe ser colectiva y democrática;
- La escuela debe reflejar y calificar las experiencias de trabajo productivo de la infancia en el asentamiento;
- La escuela debe ayudar en el desarrollo cultural de los asentados;

- La enseñanza debe partir de la práctica y llevar hacia el conocimiento científico de la realidad;
- El colectivo de la escuela debe preocuparse por el desarrollo personal de cada alumno;
- El profesor tiene que ser militante;
- La escuela debe ayudar a formar militantes y ejercitar la mística de lucha popular;
- La escuela debe también ser el lugar de vivir y reflejar una nueva ética (MST, 2005: 39).<sup>83</sup>

Como se puede observar, la **formación ética-política** ocupa un lugar central desde los inicios, con un hincapié en una educación que fomente la “mística de la lucha popular”, y que sea una escuela que refleje esa nueva ética, esa rebeldía frente a lo establecido. En este sentido nos parece importante señalar el carácter utópico que atraviesa estas propuestas político-pedagógicas del MST, pero comprendiendo la utopía desde Freire, donde para él “la utopía no es un idealismo, es la dialéctica entre los actos de denunciar y anunciar, el acto de denunciar la estructura deshumanizadora y el de anunciar la estructura humanizadora. Por eso, la utopía es también un compromiso histórico” (Freire, 1979: 16).<sup>84</sup>

Desde esa comprensión de la utopía, además de pensar colectivamente qué tipo de escuela querían como Movimiento, también, desde los inicios en el trabajo político-pedagógico del MST, fue esencial la denuncia del analfabetismo y el anunciar con las **Campañas de Alfabetización**, que el MST quería garantizar que todos los asentamientos fueran “Espacios Libres del Analfabetismo”. En un documento de 1994, con título “*Uma proposta de Alfabetização para Jovens e Adultos*”, el MST remarca que entiende que el proceso de alfabetización no es sólo el acto de aprender a escribir o leer, sino que es una alfabetización política. Las y los sujetos Sin Tierra alfabetizados serían sujetos “del proceso histórico donde están insertos” (MST, 2017a: 34)<sup>85</sup>, en donde la alfabetización acompaña el conocimiento de la historia de la lucha por la tierra, la lectura de los documentos del MST y la participación activa en los debates y acciones públicas.

---

<sup>83</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>84</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>85</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

La alfabetización es una preocupación que continúa hasta el momento actual. En la reunión del Colectivo Nacional de Educación del MST del 2015 se propusieron masificar la alfabetización de las y los jóvenes y adultos. A pesar de los grandes avances que el MST ha realizado en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) todavía existen asentamientos con población analfabeta. La propuesta para combatirla toma como base el trabajo voluntario de las y los estudiantes de las mismas escuelas de los asentamientos y campamentos, que en brigadas llevan a cabo el trabajo de alfabetizadoras/es. La metodología que se adoptó para ello es el método cubano “Yo sí puedo”, que a partir de un sistema específico donde se vinculan los números con las letras, las personas aprenden a leer y a escribir en tres o cuatro meses. El método cubano, implementado en varios países de América Latina tiene resultados sorprendentes, por lo que el MST, realizando una adaptación al portugués, utiliza esa metodología y el material que lo acompaña (unas libretas y unos vídeos). A pesar de que la alfabetización dentro del Movimiento adquiere otros matices vinculados a su organización social y lucha por la Reforma Agraria Popular, el reflejo de la inserción de este método cubano a la propia lucha del MST son sus palabras de orden: “Yo sí puedo leer y escribir, esa es una conquista del MST”.<sup>86</sup>

Un ejemplo de las actividades de alfabetización fue en 2017, en el estado de Maranhão, en donde 21000 alumnos se matricularon al programa de EJA que llevaron a cabo en los 15 municipios considerados más pobres de este estado. En 2018 se propusieron intentar aumentar el alcance del programa de alfabetización abordando 30 municipios con el método “Yo sí puedo”, el cual se consigue entrelazar con las metodologías, trabajo y posicionamiento político de la educación popular. En el Congreso Estatal de Ceará del 2017, un militante del MST que participó en esta iniciativa comentaba sobre este trabajo: “la jornada de alfabetización no es sólo aprender a escribir y a leer, es una herramienta de la clase trabajadora, de indígenas, de pescadores, de campesinos, de los quilombolos como resistencia” (Participación de un alfabetizador del método “Yo sí puedo”, 15-17 diciembre 2017). Las actividades de EJA que realiza el MST no se limitan a sólo enseñar a leer y a escribir a través de una metodología, sino que van acompañadas de un carácter político y de

---

<sup>86</sup> En portugués sería: “*Sim, eu posso ler e escrever. Esta é uma conquista do MST*”. Traducción del portugués al español por la autora.



trabajo organizativo situado territorialmente (desde una defensa de la cultura campesina y lucha del pueblo campesino), que se entreteje con lo elaborado desde los campamentos, asentamientos y con los distintos Sectores del Movimiento.

Hay una gran desigualdad educacional en Brasil, donde nosotros, los pueblos de campo, históricamente tuvimos negado ese derecho. Entonces el mayor número de analfabetos es en el campo, el mayor número de personas que no han terminado la enseñanza media es en el campo, el mayor número de personas que no tienen acceso a ningún curso universitario está en el campo. Así, en Brasil tenemos un nivel de desigualdad educacional muy grande, no sólo social (Entrevista a Maria de Jesus dos Santos Gomes, 11 de abril 2018, Fortaleza, Ceará).

Frente a la realidad de un abrumador porcentaje de personas analfabetas y personas que no han terminado sus estudios de enseñanza básica en Brasil,<sup>87</sup> muchas escuelas de los asentamientos y campamentos, en las tardes-noche, ofrecen clases específicas para jóvenes y adultos, que ya sabiendo escribir y leer, quieren terminar sus estudios de secundaria o de bachillerato. Esta desigualdad educacional se está viendo incrementada todavía más en el campo con el aumento de escuelas que se estén cerrando en zonas rurales (y por lo tanto, en muchos casos, la consecuencia es no poder acceder a la educación).<sup>88</sup> Para combatir el cierre de escuelas, una de las líneas de acción del Colectivo Nacional de Educación fue realizar un registro a nivel nacional de las escuelas clausuradas y denunciar la política educativa estatal que públicamente afirmaba que estaba “nucleando, agrupando y reestructurando” las escuelas en vez de dejar claro que era un cierre de escuelas en la zona rural en proporciones alarmantes, que amplía la desigualdad educacional ya existente.

Otra de las importantes labores que el Sector de Educación lleva a cabo, es el **trabajo pedagógico con la infancia**, y una de sus intervenciones educativas ha sido crear unas guarderías infantiles, que denominan *cirandas infantis*. Éstas son espacios donde las madres y padres militantes del MST pueden dejar a sus hijos/as al cuidado del colectivo de

---

<sup>87</sup> Según la *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (Pnad) en 2019, se señalaba que el 52% de la población mayor de 25 años no había terminado sus estudios de enseñanza básica, y en ese momento había 11 millones de personas analfabetas en Brasil, de 15 años o más.

<sup>88</sup> Entre los años 2003 y 2014, fueron cerradas más de 37,000 escuelas en el campo (MST, 2017a: 193). De ahí que uno de las palabras de orden del MST sea “Cerrar escuelas es un crimen”.

educación, y gracias a ello pueden formar parte activa de las reuniones estatales, regionales o nacionales del MST, así como acudir a los distintos centros educativos donde se imparten cursos, formación al profesorado o formación política. Pero es importante señalar que las *cirandas infantis* son organizadas por el propio Movimiento, y por lo tanto son un espacio político-pedagógico, de formación de los hijos e hijas de la militancia del MST, los y las Sin Tierritas.

Entre las conquistas de las mujeres-militantes del MST se destaca una en especial, relacionada con una propuesta nacida de ellas mismas: la organización de un espacio educativo para las niñas y los niños *Sin Tierrita*. Una discusión basada en dos necesidades de las militantes: la primera, que emerge directamente en los asentamientos, se refiere a la participación de las mujeres en la producción, en las cooperativas y asociaciones del MST. La segunda, con respecto a la escasa participación de las militantes-madres en el conjunto de las actividades políticas del MST [...] En ese sentido nace la propuesta pedagógica llamada “Ciranda Infantil”. Espacios pedagógicos destinados a la formación educativo-política de niñas y niños, hijos de militantes y están presentes en los diferentes espacios de acción educativa y política del MST (Barbosa, 2015: 102-103).

La primera iniciativa de guardería infantil en las cooperativas de producción fue en el estado de Ceará y a partir de ello, se impulsaron los debates sobre la educación infantil en 1996 en la reunión del Sector Nacional de Educación. Se comenzaron a organizar cursos de formación para los educadores/as infantiles y en un inicio decidieron llamar a estas guarderías “círculos infantiles” haciendo referencia a la experiencia cubana (MST, 2017a: 91). Pero con el tiempo, comenzaron a usar el nombre de *ciranda infantil* porque refiere a un elemento de su cultura popular, ya que las *cirandas* es el nombre que se da a una danza que se realiza en círculo con las manos agarradas y donde se canta mientras se va girando todos y todas en el círculo.

A nivel nacional, la primera *ciranda infantil* se realizó en el I Encuentro Nacional de los/as Educadores/as de la Reforma Agraria (ENERA) en 1997, en la ciudad de Brasilia, donde se llevó a cabo con 80 niños y niñas de todo Brasil (MST, 2017a: 92). Y luego, en el año 2000, en el IV Congreso Nacional del MST, la *ciranda infantil* llegó a atender a unas 320 niñas y niños. “Este espacio de *ciranda infantil* fue organizado con intencionalidad

pedagógica, para que hubiese un intercambio de experiencias y saberes. Este acontecimiento se convirtió en un marco de referencia para la organización de *cirandas* por parte del Sector de Educación en los estados” (MST, 2017a: 92).<sup>89</sup> Después del IV Congreso Nacional, se fueron desarrollando y multiplicando las experiencias de *cirandas infantis* y comenzaron a ser parte de todas las actividades del MST, con la idea de que era responsabilidad de todo el Movimiento la educación de la infancia. “La *ciranda infantil* es un espacio educativo de vivencia de la infancia Sin Tierra, de saltar, jugar, cantar, crear la mística, la pertenencia al MST, los valores, la formación, la construcción de una nueva generación, de una nueva sociedad, de un nuevo país” (MST, 2017a: 92).<sup>90</sup>

Para finalizar, como veremos con más profundidad en el siguiente apartado, otra de las labores que realizó el Sector de Educación fue la construcción de escuelas desde la organización política pedagógica del Movimiento, y para ello la necesaria consolidación de la Educación del Campo, fruto de los movimientos campesinos y su lucha por educación y por políticas públicas educativas. La Educación del Campo para el Movimiento es comprendida desde las contradicciones sociales, históricas y políticas en Brasil y en el mundo, y es desde ese conjunto de relaciones que la Educación del Campo es constituida como “práctica/proyecto/política de educación y que cuyo sujeto es la clase trabajadora del campo” (Caldart et al., 2012: 13).<sup>91</sup> Es decir, que en la base de la Educación del Campo está la defensa de las políticas públicas educativas para el Campo, pero desde un posicionamiento epistemológico y político del Campo como lugar de formación de las y los sujetos del campo. El campo es un espacio en donde existe una disputa entre modelos agrícolas y en donde la defensa de la agricultura familiar campesina agroecológica frente al agronegocio es también la defensa de una forma de vida, de una forma específica de relacionarse entre seres humanos y con la naturaleza confrontada al capitalismo. La práctica, el proyecto y la política de Educación del Campo toma una posición política, no busca construir alrededor de, o ignorando la propuesta de educación y de sociedad que propone el agronegocio. Es por eso que se parte de cómo para el MST la Educación del Campo disputa tanto el proyecto de

---

<sup>89</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>90</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>91</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

sociedad como el proyecto de educación que ha sido pensado para las zonas rurales en Brasil, construyéndose desde esas contradicciones (Caldart et al., 2012).

## 2.2 La Educación del Campo en Brasil

La Educación del Campo está atravesada por dos intencionalidades que vertebran su propuesta: defender el derecho a educación de la población campesina a través de las políticas públicas y al mismo tiempo construir una educación que afirme la identidad campesina y el campo como espacio de construcción de conocimiento, de vida y de resistencia. Es importante señalar que las Escuelas del Campo rompen con el discurso que coloca el campo-ciudad como espacios opuestos ya que en esa oposición campo-ciudad, históricamente se ha otorgado al campo una posición de “atraso” en comparación con la ciudad, en donde la educación para las zonas rurales se comprendía como herramienta de cambio hacia el “progreso”, basadas en ideas en donde el campo se retrataba como insuficiente o carente. En respuesta a ello, la Educación del Campo defiende una educación y una *praxis* pedagógica **desde** el campo (y no sólo en el campo), que fortalece el *ethos* identitario con el campo (Barbosa, 2019c). El que sean Escuelas del Campo hace referencia a la defensa y valorización de ese medio de vida, de su cultura, de su identidad y de la misma existencia física de la escuela, manifestándose ahora especialmente contra el vertiginoso proceso de cierre de escuelas en zonas rurales.

La Educación del Campo no puede ser pensada fuera de la tríada “campo, educación y política pública” (Caldart et al., 2012). El campo desde el Movimiento se comprende como un espacio de confrontación entre formas de hacer la agricultura, que tiene implicaciones profundas en las dinámicas que giran alrededor de la producción de alimentos para el mundo, pero también tiene implicaciones en las relaciones de los pueblos campesinos, indígenas y quilombolas con el capital y el trabajo. Es por esa razón que la Educación del Campo defendida por el Movimiento está totalmente articulada con la lucha por la Reforma Agraria Popular desde la perspectiva de la defensa del territorio campesino. Esto es nodal porque dependiendo del paradigma que

oriente una política educativa como esta, se define el sujeto histórico-político responsable de llevar a cabo ese proyecto del campo (Barbosa, 2019c). Es desde esta comprensión de las contradicciones sociales, productivas e históricas medulares a la conformación del campo en Brasil, que los movimientos campesinos han incorporado la importante defensa del derecho a la educación pública para el pueblo campesino a partir de “un giro teórico-epistémico-político en la concepción de las políticas públicas” (Barbosa, 2019c: 294).

Para comprender las políticas públicas dirigidas a este fin, como la Política Nacional de Educación del Campo en Brasil es necesario tomar en cuenta el momento su génesis. El I Encuentro Nacional de los/as Educadores/as de la Reforma Agraria (ENERA) en 1997 fue un primer espacio de confluencia de diversos movimientos reunidos en torno al debate de la necesidad de una política educativa nacional para el medio rural en Brasil. Aquellos que participaron en el ENERA (la Conferencia Nacional de Obispos de Brasil, UNICEF, la UNESCO y la Universidad de Brasilia con su grupo de trabajo en Apoyo a la Reforma Agraria), animaron a que se organizara un año después la I Conferencia Nacional por una Educación Básica del Campo en 1998, realizada en el estado de Goiás, en donde surge con más precisión estas primeras iniciativas de una política pública educativa con la propuesta de **Educación Básica del Campo**. De forma posterior, en 2002, se decide que era más adecuado la denominación de **Educación del Campo** (quitando la palabra Básica) ya que querían abarcar todos los procesos sociales de formación de las y los trabajadores del campo, y reforzar así el aspecto amplio de la educación en relación a la cultura, la vida, la forma de producir y participar socialmente del campo (Caldart et al., 2012).

La trascendencia histórica de ese momento de la conformación de la Educación del Campo impulsada por los movimientos sociales, reside en la trayectoria que la educación para las zonas rurales en Brasil ha tenido. La escuela en Brasil surge de forma tardía y discontinua (Calazans, 1993) y no es realmente hasta las décadas de los años 1930/1940 y especialmente durante el periodo del Estado Nuevo (1937-1945), donde sí se inicia a intervenir en la educación rural, a través de una corriente de pensamiento llamada “ruralismo pedagógico”. Esta corriente provenía de la influencia

de las Escuelas Nuevas y proponía una escuela adaptada al contexto rural, y a la enseñanza de conocimientos desde la realidad brasileña, criticando la educación escolástica. Quería construir una escuela rural que partiera de los intereses y de las necesidades de la región y que la acción se pensara desde el trabajo en la tierra con la certeza de que era desde ahí que se podía encontrar el sentido profundo del educativo, en vez de dirigirse hacia una educación escolástica que “desenraizase el hombre del campo” (Calazans, 1993).

En 1942 se realizó el Octavo Congreso Brasileño de Educación a nivel nacional, en donde se discutió el problema de la educación rural en el país. Las principales ideas del ruralismo pedagógico en ese espacio fueron el sustituir la escuela que desintegra y crea un éxodo de las poblaciones rurales, por una escuela del trabajo, que su objetivo fuera ajustar al individuo al medio rural y actuar sobre la infancia, la juventud, los adultos integrando a todos en la unidad nacional para conseguir el bien estar del pueblo brasileño (Calazans, 1993). No había una única postura de ruralismo pedagógico y mientras sí había facciones realmente interesadas en construir una educación desde las vivencias y necesidades de las y los trabajadores rurales, predominaba el objetivo de formar una “conciencia simultáneamente modernizadora y conservadora” y en donde se hablaba del apego al medio rural, pero se asumía que las acciones que ser realizarían en ese entorno debían entrar dentro del marco de lo “racional y productivo”. En su crítica a la educación escolástica, esta corriente funcionaba como herramienta de impulso del proyecto ideológico-económico del Estado en ese momento, ya que el “valorar al hombre rural” era una garantía hacia generar una mayor racionalidad y productividad de las y los trabajadores del campo (Prado, 1995: 11-13).

Es llamativo que este Congreso se realizara en la ciudad de Goiânia, en el estado de Goiás, ubicado en el interior y centro del país, lo que fue gran parte del simbolismo de ese momento histórico por la campaña gubernamental de “la marcha para el oeste”. La implementación de la educación rural estuvo guiada en ese momento por el interés del gobierno de Getúlio Vargas de incentivar que las poblaciones de trabajadores del campo fueran hacia el interior del país, con objetivos de prevenir migraciones masivas a las ciudades, y al mismo tiempo estrategias geopolíticas para poblar zonas fronterizas

con el desarrollo de producción del caucho. Esta campaña fue apoyada por algunos intelectuales de la época, como Cassiano Ricardo, que llegaron a considerar la idea que la democracia brasileña se fortalecía bajo esta “conquista” del interior brasileño, bajo el discurso de un integracionismo nacional, y así se llevaba la bandera brasileña a lugares “remotos” (Prado, 1995). Se construyó un ideario mítico del viaje de las “fuerzas civilizadoras” hacia el interior del país, y en ello el proyecto de educación para las zonas rurales tenía un papel fundamental para instaurar estas ideas. En este sentido el ruralismo pedagógico fue en parte utilizado como propaganda de la campaña gubernamental para conseguir apoyo (al ser una educación que buscaba educar al “hombre rural” en su medio, y ser de carácter nacionalista).

Las políticas públicas en educación rural cambian en la década de 1950-1960, al ser éste momento uno de desarrollo de la industrialización en el país, que necesitaba aumentar la mano de obra cualificada o con un nivel básico de escolarización. El resultado es que durante este periodo se fortalece la perspectiva de implementar una educación que tenía el objetivo de que las poblaciones rurales se adaptaran al modo de producción capitalista del momento (Ribeiro, 2013). Se continuaba a ver el modo de vida y producción campesina como “atrasado”, pero en estas décadas el foco ya no era una educación contextualizada al medio rural, sino la educación como herramienta para formar a las y los trabajadores necesarios para los nuevos procesos productivos agrícolas. El alto nivel de analfabetismo en Brasil suponía una barrera para formar técnicamente a las y los trabajadores con miras a la “modernización del campo”, la introducción de maquinaria, manejo de instrumentos e insumos agrícolas, por lo que las políticas de educación rural procuraban solucionar ese problema. Esto conllevó a una pérdida de autonomía de las y los campesinos que recibían una formación externa con un objetivo de capacitar al trabajador/a y sobretodo que ni valoraba ni recogía el conocimiento campesino, fruto de la transmisión intergeneracional y de la experimentación con las condiciones particulares (clima, tipo de suelo, variedades de cultivos, etc) del lugar, propios del trabajo, cultura y vida de las familias campesinas.

Marlene Ribeiro (2013; 2012) destaca cómo las diferentes propuestas de educación rural, cursos y formaciones para el medio rural organizadas hasta la década

de 1970 tuvieron una gran influencia de Estados Unidos a través de agencias de desarrollo que tenían acuerdos con el Ministerio de Educación en Brasil, que orientaban, marcaban las tendencias en la producción agrícola y que acompañaban entregando “paquetes” educativos con metodologías, objetivos y contenidos pedagógicos de programas ya preestablecidos. Esta autora reconoce en ello un proceso de “proletarización del campesinado” que incorporaba además un modelo de producción que generaba dependencia científica y tecnológica. “De este modo, la educación rural funcionó como un instrumento que forma tanto una mano de obra disciplinada para el trabajo asalariado rural como también consumidores de los productos agropecuarios generados por un modelo agrícola importado” (Ribeiro, 2012: 299).<sup>92</sup>

Este panorama histórico de las políticas públicas en educación rural nos invita a pensar cómo en Brasil el proyecto educativo para las zonas rurales históricamente ha estado vinculada a los procesos e intereses geo-político-económicos de control del campo, de la producción agrícola y proyectos extractivistas en lo rural. Por esa razón, la Educación del Campo no puede verse separada de estos procesos, ni tampoco separada de las lucha por la tierra y la lucha de clase realizada por las y los campesinos organizados. Incluso en la actualidad es común que dentro del Movimiento Sin Tierra el nombrar la Educación Rural dirija inmediatamente la conversación a la educación para las zonas rurales que la élite política de la llamada “Bancada ruralista” (que son parte de la Cámara de Diputados Brasileña) genera y busca implementar. La Educación del Campo surge en contraposición a ese modelo de producción agrocapitalista pero también frente al modelo educativo rural que la acompaña que niega y no incorpora los conocimientos, cultura y el trabajo con la tierra desde otras epistemologías y desde la *praxis* político-pedagógica campesina. Es por eso que la Educación del Campo va más allá de una política pública educativa y realmente hace referencia a “un fenómeno de la realidad brasileña actual” que parte de la confrontación existente entre los distintos proyectos de campo y de producción agrícola, y que “tiene implicaciones en el proyecto

---

<sup>92</sup> Traducción del portugués al español por la autora.



de país y de sociedad y en las concepciones de política pública, de educación y de formación humana” (Caldart, 2012c: 259).<sup>93</sup>

La Educación del Campo y sus escuelas son resultado de las luchas por democratizar la educación en áreas de la Reforma Agraria, en donde la organización del MST fue fundamental, pero que también fue una lucha articulada con las experiencias educativas de las EFAs (Escuelas Familia Agrícola), por otros movimientos como el *Movimento dos Atingidos por Barragens* (MAB) y el *Movimento de Educação de Base* (MEB), y organizaciones indígenas, quilombolas y sindicales que acompañaron la lucha por educación como parte de la lucha por la tierra y la defensa del territorio (Caldart, 2012c).

La realización de políticas públicas educativas **desde** el campo y que aseguren la democratización del acceso a la escolarización supone que estas escuelas son públicas (y esto conlleva negociaciones constantes con las instituciones educativas estatales y municipales), pero que a su vez son escuelas “dirigidas político-pedagógicamente por el pueblo organizado”. Como señala en su poema Paulo Roberto, militante y parte del Sector de Educación del MST en el estado de Ceará, estas escuelas son “de la clase trabajadora campesina”:

Para una escuela del campo, antes de todo ¡el campo!, porque sin campo no hay vida, y para el campo, Reforma Agraria. Y escuelas, donde nuestros hijos e hijas puedan aprender el conocimiento, porque el conocimiento nos humaniza. Porque es nuestro derecho y por eso cerrar escuelas es un crimen.

A continuación la autonomía, porque nuestras escuelas serán públicas pero serán dirigidas político pedagógicamente por el pueblo organizado, los trabajadores y trabajadoras del campo. Una escuela del pueblo, una escuela del campo, una escuela del trabajo, de la clase trabajadora campesina.

En esa escuela no será el capital, ni el Estado, ni los profesores y profesoras alienados cumplidores del programa Sin Partido, ni de las habilidades y competencias para el mercado, sino sujetos políticos, intelectuales libres, educadores y educadoras del futuro, formadores y formadoras del hombre y de la mujer del futuro. Esos, también políticos, intelectuales y libres. Constructores y

---

<sup>93</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

constructoras de los constructores y de las constructoras del futuro, del campo del futuro, de la sociedad del futuro.

Para ello, no más formación cognitiva, unilateral para el mercado, sino educación omnilateral, multidimensional para la vida.

No más educación individualista para la competición y para la explotación del hombre sobre el hombre, sino educación colectiva, socialista para la solidaridad entre todos.

No más formación de capital humano, reproductora y productora de plusvalía, sino una educación politécnica, de la teoría y de la práctica, de la praxis, del trabajo creativo.

No más educación apartada de la vida, de la realidad, educación neutra, sin olor, sin sentido, sino una educación contextualizada, interesada por la vida, comprometida con la transformación de la realidad.

Esa escuela no existe. Estamos nosotros para inventarla. Y para eso es preciso luchar, ocupar y transformar la escuela capitalista. Y construir la escuela del campo.

Paulo Roberto de Sousa Silva<sup>94</sup>

Este poema de Paulo Roberto contiene una rica descripción de las características de la Educación del Campo que se defiende desde el MST, de una escuela que está construyéndose, una escuela que coloca en el centro la vida, que se interesa y surge desde la vida en el campo, que es creativa, colectiva, solidaria y que defiende una transformación de la realidad para que esa vida en el campo sea posible. Pero el poema también llama la atención hacia esa educación y proyecto educativo reproductor que rechazan. Desde su práctica política y pedagógica, la escuela del campo del MST se posiciona críticamente frente a lo que denominan la “pedagogía del capital en las escuelas: el movimiento todos por la educación; las escuelas sin partido, la militarización de las escuelas, la mercantilización, y la privatización” (MST, 2017a: 196).<sup>95</sup> La pedagogía del capital, que nombra el MST en esta cita, en primer lugar niega el acceso a la escuela en zonas rurales, al no promover las escuelas en asentamientos o campamentos de la Reforma Agraria, dejando como única posibilidad que la infancia y los/as jóvenes tengan que transportarse a la ciudad más cercana todos los días para acudir a la escuela. Y cuando existen escuelas, la pedagogía del capital intenta

---

<sup>94</sup>Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>95</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

pautar aquello que se aprende y la manera que se aprende, que en muchas ocasiones es una formación enfocada al mercado de trabajo, a disciplinar al alumnado y con intentos de privatizar la educación o dar la gestión a empresas privadas.

Como ejemplo de esta pedagogía del capital, el MST denuncia la incidencia que está teniendo el “Movimiento todos por la educación”, en donde las empresas asumen la dirección de las escuelas, recibiendo incluso recursos públicos para llevar a cabo la tarea. Siguiendo el modelo de gestión de empresas, en su propuesta existen metas homogéneas que deben ser conseguidas para todos los educandos/as, hay una pérdida de autonomía de los educadores/as y se centra el currículum en la formación para la incorporación al mercado de trabajo. Otro de los grandes retos a los que se enfrenta el MST es la incidencia cada vez mayor de las “Escuelas sin partido”. Este movimiento conservador ha conseguido crear un proyecto de Ley que limita la libertad de expresión de los y las profesoras (las “Escuelas Sin Partido” alegan que determinados discursos, diferentes a los suyos, son demasiado “ideológicos” para la escuela, por ejemplo el feminismo y las discusiones sobre temas de género o de la diversidad sexual, que consideran deben ser controlados). Ambas, tanto el “Movimiento todos por la educación” y las “Escuelas Sin Partido” deslegitiman la educación pública actual construida desde los movimientos sociales campesinos. Frente a este contexto, para el MST, uno de sus grandes y más importantes compromisos es:

Combatir la privatización de la educación pública en todas sus formas, seguir la defensa de una educación pública desde la educación infantil hasta la universidad y actuar contra las reformas empresariales defendidas en Brasil por el *Movimiento Todos por la Educación*, que busca subordinar las escuelas a exigencias del mercado, reducir las dimensiones formativas, robar el tiempo de aprendizaje, instalar una competición insana y ampliar la exclusión (MST, 2017a: 193, cursivas originales).<sup>96</sup>

La comprensión crítica de lo que supone para el MST que sus escuelas sean públicas, pasa por la lucha de que éstas sean del campo, escuelas campesinas, lo que quiere decir que una de las características que exigen a sus escuelas es que sea la población de campo organizada la que tenga la dirección política y pedagógica de la misma. Si esto no ocurre, si la organización no

---

<sup>96</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

es del pueblo campesino, esas escuelas tienen pocas posibilidades de lograr una educación emancipadora como el Movimiento se propone. Para el MST, el Estado tiene el deber de financiar las escuelas y hacer todo lo posible por posibilitar ese derecho a la población, pero quien debe dirigir y coordinar la *praxis* política y pedagógica de la escuela, es el pueblo campesino organizado. De ahí que una de las palabras de orden del MST sea “Educación del campo, derecho nuestro, deber del Estado”.

Las escuelas públicas que nosotros hemos discutido, son escuelas ocupadas por el MST. Y la escuela históricamente ha tenido el papel de reproducir la sociedad hegemónica [...] El Estado no puede ser nuestro educador, el Estado financia. Pero quien tiene que ser el educador de ese proceso en la escuela tiene que ser la clase trabajadora campesina (Entrevista a Maria de Jesus dos Santos Gomes, 11 de abril del 2017, Fortaleza).

De esta manera, la Escuela del Campo que surge en los campamentos y asentamientos del MST, (aunque eso sobre la base de constantes negociaciones con las secretarías públicas a nivel municipal o estatal), busca conseguir que sus escuelas estén basadas en las matrices pedagógicas del Movimiento y defiendan un proyecto de vida de producción material y cultural desde el campo. Estas escuelas, como veremos en el capítulo 3 con los ejemplos de las Escuelas de Enseñanza Media del Campo en el estado de Ceará y las Escuelas Itinerantes en el estado de Paraná, surgen y se mantienen a través de la organización política en cada asentamiento o campamento. Como dicen dentro del Movimiento, la lucha también es “contra el latifundio del saber”, contra la histórica negación del conocimiento campesino y popular. En resonancia con esa frase, las palabras de Paulo Roberto, del Sector de Educación del MST, recuerdan que frente a esa negación que impone el latifundio del saber, se puede crear una educación que nombre, reafirme y surja desde los sujetos y el territorio en donde se desarrolla.

Pero no basta con tener la escuela, porque las escuelas han sido creadas con la idea de que el campo es el retraso y donde la cultura urbana es la mejor. Históricamente la educación niega la realidad, la vida, las necesidades, la cultura, el trabajo campesino, o la trata con estereotipos. La necesidad de tener una educación a partir de la realidad de educación, para la realidad campesina, que establezca una relación afirmativa con

el espacio social y los sujetos que ella educa. La educación precisa establecer una relación con el contexto donde ella educa (Entrevista a Paulo Roberto de Sousa Silva, 7 de diciembre del 2017, Fortaleza).

Uno de sus principios pedagógicos de la Escuela del Campo del MST es que el conocimiento parta desde la realidad y que a lo largo del proceso nunca deja de estar vinculada a ella, haciendo una crítica a la escuela escolástica donde el estudiante estudia para la prueba, pero no se apropia del conocimiento. “En las escuelas del capital, se da un conocimiento descontextualizado a la realidad y fragmentado. Un estudiante consigue sacar un 10 en matemáticas, pero no es capaz de entender las relaciones matemáticas que existen en la realidad” (Entrevista a Paulo Roberto de Sousa Silva, 7 de diciembre 2017, Fortaleza, Ceará).

Además, también se realiza una crítica a las relaciones que se crean en la escuela hegemónica, que reproduce las relaciones jerárquicas presentes en la sociedad capitalista: es decir “quién sabe manda, quien no sabe, obedece”. A pesar de las dificultades de romper con esa dinámica, las Escuelas del Campo del MST encuentran herramientas que tienen el fin de ir desdibujando éstas relaciones jerárquicas dentro del aula como en todos los otros espacios educativos. Este cambio surge principalmente con la auto-organización estudiantil, a través de los Núcleos de Base (grupos de estudiantes de distintas edades que toma decisiones, se organiza, propone cambios y lleva actividades como grupo dentro de la escuela). Pero igualmente, desde la misma relación que se establece entre el educador/a y el educando/a se busca romper con la autoridad que normalmente se le concede al maestro/a y por ende generar otras relaciones intersubjetivas y formas de construir un conocimiento más colectivo y no jerárquico.

Recuperaremos más adelante algunas de las dimensiones de la Educación del Campo al mostrar cómo toma forma en las experiencias concretas en las escuelas del campo del MST en Ceará. Para comprenderla es necesario tomar en cuenta los procesos de lucha por el derecho a la educación pública en asentamientos de Reforma Agraria, que son mediados por lo que implica la búsqueda de autogestión y autonomía dentro de estas escuelas que son públicas, lo que incluye la posibilidad de construir los Proyectos Político Pedagógicos (PPP) de la escuela desde el Movimiento. Pero además, la Educación del Campo está presente en

las escuelas del campo pero va más allá de ese espacio, y supone una apuesta a la construcción de una educación desde la clase trabajadora campesina, desde el campo y sus producciones epistémicas, políticas como pueblo campesino. Esto atraviesa lo que sucede en las aulas, en las investigaciones que realizan como parte de sus proyectos educativos las y los estudiantes, en las *místicas* que organizan, en las relaciones intersubjetivas dentro de los colectivos de docentes y de estudiantes, en la música y canciones del MST, en el trabajo con la tierra, en el aprendizaje de técnicas agroecológicas y en la organización colectiva. El MST (en conjunto con otros movimientos sociales, organizaciones campesinas, indígenas, quilombolas y sindicales) han ido a lo largo del tiempo y en diversos encuentros, creando, modificando y proponiendo las dimensiones epistémicas y teóricas de la Educación de Campo y de las escuelas del campo. Como veremos en el siguiente apartado, en ese transcurso y caminar han sido centrales la lectura, apropiación y resignificación que el Movimiento ha realizado de diversas fuentes pedagógicas.

### **2.3 Fuentes pedagógicas del MST**

En la producción de horizontes comunes, principios político-pedagógicos y propuestas metodológicas para sus escuelas a nivel nacional, se fue dando forma a una Pedagogía del Movimiento, la cual está fundamentada en la idea de que la *praxis* política-pedagógica del Movimiento es constitutiva de la formación de las y los Sin Tierra, que desde sus realidades y contextos socio-territoriales asumen el desafío de construir una sociedad sin injusticias de explotación y opresión de la tierra y del trabajo. Para comprender a la propia Pedagogía del Movimiento es necesario partir de que ésta a su vez se articula con otras fuentes pedagógicas porque el MST reconoce y afirma que existen diversas influencias teóricas que permean sus propuestas metodológicas y proyectos político-educativos. Pero remarcan que la construcción se realiza desde el Movimiento, que es una pedagogía *del* Movimiento: “No vamos a construir solos nuestro proyecto educativo, necesitamos del diálogo con otros compañeros del proyecto histórico, pero queremos ser protagonistas de esta construcción. La

pedagogía no es *para* el oprimido, sino *del* oprimido; no es *para* el MST y sí *del* MST” (Caldart, 2015b: 24, cursivas originales).<sup>97</sup>

Como ejemplo, las obras de Karl Marx y Friedrich Engels, y el marxismo como corriente de pensamiento son considerados como un importante horizonte de formación teórico-práctico dentro del MST (Dalmagro, 2010: 204). En este caso, el marxismo es una fuente teórica que responde al objetivo de construir una formación política-pedagógica de las y los sujetos Sin Tierra. El Movimiento considera que “es en la relación entre teoría y práctica que vamos formulando algunas categorías de mediación entre la concepción general (*teoría*) y las prácticas, que ocurren desde las determinaciones de cada tiempo y de cada lugar” (Caldart, 2015b: 21, cursivas originales).<sup>98</sup> Estas categorías de mediación toman forma entonces desde las “determinaciones” de cada momento, al ser cuestionadas, modificadas o apropiadas a partir de la práctica cotidiana de cada lugar. Por lo tanto, no existe una apropiación de la teoría sin que esté mediada por una situación particular, desde un contexto histórico-social-político y desde un colectivo específico de personas. Es por esa razón que a lo largo de los siguientes capítulos se profundizará en la articulación de los ejes del proyecto político-pedagógico del Movimiento con las fuentes pedagógicas, desde los casos concretos de las Escuelas de Enseñanza Media del Campo en Ceará y las Escuelas Itinerantes en Paraná y desde las experiencias de las y los Sin Tierra que viven y construyen esos espacios.

Por ahora, nombraremos y señalaremos algunas características de las 3 fuentes pedagógicas reconocidas por el propio Movimiento:

**1ª fuente: La Pedagogía de Paulo Freire** (en unión con las experiencias de educación popular). La crítica a la concepción bancaria de la educación y la apuesta por la dialogicidad en una educación como práctica de la libertad (Freire, 1997b; 2005), son categorías teóricas fundamentales en la *praxis* político-pedagógica del Movimiento y en el proceso de la construcción colectiva del proyecto educativo para las escuelas de sus asentamientos y campamentos. El análisis crítico que Freire realiza sobre la sociedad brasileña se imbrica a la realidad y lucha que como Movimiento realiza, y desde su mirada

---

<sup>97</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>98</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

humanista, emancipadora y dialógica, da lugar a construir una educación que no sea reproductora de la desigualdad, que perpetua las relaciones humanas verticales, carentes de la amorosidad, humildad, escucha y palabra que debería surgir en la relación educativa, que como acontecimiento ético conlleva. El diálogo para Freire no se trataba de una estrategia didáctica para facilitar la enseñanza, el diálogo es el fundamento y la razón de ser del propio trabajo educativo y pedagógico (Brandão, 2015).

Para poder contextualizar cómo surge el pensamiento y obra de Paulo Freire es útil señalar que a inicios de la década de los 60 en Brasil, especialmente en el nordeste del país, se desarrolló un Movimiento de Cultura Popular, en donde se formaban grupos y equipos de educadoras/es, artistas, militantes políticas, que creaban Centros Populares de Cultura. Paulo Freire estaba muy vinculado a estos movimientos, nutriéndose y aportando junto a otros/as en estas experiencias. Pero, a pesar de la huella que estos movimientos culturales populares tuvieron, todavía perpetuaban un posicionamiento en donde eran grupos de universitarios e intelectuales quienes interpretaban la realidad a partir de lo que consideraban que eran los intereses de la clase popular, finalmente quien definía qué era lo popular eran personas que no provenían de una clase popular (Souza, 2015). Frei Betto coloca el pensamiento de Freire como una ruptura epistemológica frente a ello, en cuanto a cómo abordar la realidad, a cómo pensar lo popular en Brasil ya sin el interés de interpretar por otros, sino que las clases populares se expresen en este mundo, que “lean el mundo” para “aprender a leer la realidad para escribir su historia”. En este sentido para Freire la lectura del mundo es anterior a la lectura de la palabra (Freire, 2005).

Alfonso Torres Carrillo (2016) en un ejercicio de síntesis de los planteamientos de Freire recoge tres ideas centrales del autor. La primera, “Educar es conocer críticamente la realidad”, al partir de la educación como acto de conocimiento y que el propio método de alfabetización surge de la investigación y problematización de la realidad de los sujetos. Para Freire conocer el mundo surgía desde un posicionamiento político-pedagógico de “conocer el mundo desde y en la práctica transformadora” (Torres, 2016: 96), y no tanto conocerlo como si se pudiera de forma externa, no implicada, no afectada por la realidad, para ya después de conocerla transformarla. Freire llama a un conocer desde el *pathos*, desde las emociones, los sentimientos, desde el saber implicado, y al mismo tiempo, conocer desde los



valores, para en ello estar transformándonos como sujetos y con ello también transformando (en gerundio porque es un proceso siempre inacabado y en movimiento) nuestro mundo a uno más justo. De ahí que Torres Carrillo señala como segunda gran idea de Freire “Educar es una práctica política: comprometerse con la utopía de transformar la realidad”, en tanto que Freire defendía que la educación no era nunca neutral, y que el proyecto educativo y las y los educadores debían tener un compromiso ético-político, ante la indignación frente a las injusticias y desigualdades de la realidad, pensar en las utopías posibles desde la esperanza. Por eso, para Freire “la realidad no es sólo el punto de partida de la educación sino también su punto de llegada” (Torres, 2016: 97). Por último, Torres Carrillo señala como tercera idea central de Freire el que “Educar es diálogo que nos hace sujetos”, pensado las subjetividades como un proceso y los sujetos como siempre seres inacabados, “sujetos en permanente construcción” que necesitan al otro y a la otra para en conversación encontrar los modos de transformar-nos. De ahí la importancia de la dialogicidad en la educación para Freire ya que el proceso crítico de acción-reflexión para cambiar el mundo está atravesado por la palabra que además siempre se da de forma intersubjetiva. “El diálogo, por tanto, es siempre creador; por un lado, de la realidad transformada; por el otro, de los sujetos que se liberan transformándola” (Torres, 2016: 98).

Desde el MST, en un documento elaborado por el Sector de Educación del MST en 1992, titulado “*Como fazer a escola que queremos*” (MST, 2005: 51-81), señalan que en articulación con las ideas pedagógicas de Freire, surgieron discusiones teórico-metodológicas con el objetivo de desarrollar una enseñanza vinculada a la vida a partir de una comprensión y acción-reflexión crítica en la realidad. En ese momento, la importancia de vincular el estudio con la matriz del trabajo ya estaba presente, y se centraba la mirada en hacer que las necesidades del asentamiento/campamento se introdujeran en la escuela, considerando que las necesidades reales eran el motor del aprendizaje (MST, 2005: 84). El trabajo educativo del MST se sostenía en la educación popular y la pedagogía de Paulo Freire entrelazada con las acciones político-pedagógicas de organización campesina, formación

política y educación libertadora que venía realizando la Teología de la Liberación en todo Brasil,<sup>99</sup> como señala Lourdes Vicente:

La verdad es que la base del MST es la educación popular, entonces, la educación popular en Brasil se constituyó en la década de los años 60 a partir de la Teología de la Liberación (...) Todos esos temas del trabajo, del vínculo con la realidad, toda esa problemática, nuestra base es la educación popular y muy inspirada en Paulo Freire (...) La Pedagogía del Oprimido está muy inspirada en muchas experiencias, pero es una experiencia típicamente brasileña, la base misma es el tema del analfabetismo, tanto analfabetismo del punto de vista educacional, como el analfabetismo político. Y Paulo Freire va a construir toda esa experiencia desde la realidad de Pernambuco, de los campesinos, de la experiencia de la opresión que era muy fuerte ahí. Y Paulo Freire comienza a desarrollar la educación popular que él llamó en un primero momento de educación libertadora y que hacía parte de todo ese movimiento de la Teología de la Liberación (Entrevista realizada a Lourdes Vicente, militante y miembro del Sector de Educación del MST, 16 abril del 2018, Fortaleza, Ceará).

La importancia de la educación popular para el Movimiento proviene de la propia experiencia que tenían, en los años 80, las primeras profesoras de las escuelas del MST, ya que la mayoría habían realizado diferentes trabajos educativos previos (en muchos casos de las Comunidades Eclesiales de Base) donde la base era la educación popular, por lo que esas reflexiones, bases teóricas y prácticas político-pedagógicas formaron una parte central de la construcción pedagógica en las escuelas del MST, influjo que llega hasta hoy en día (Caldart, 2012a). Por ejemplo, el énfasis que se realiza en la relación entre la escuela y las cuestiones de la realidad local, son ejes que desde los inicios del Movimiento han sido remarcados y que tienen sus cimientos en el trabajo realizado desde la educación popular. Esas experiencias educativas y de organización política resonaban con lo que Paulo Freire escribía al reconocer a los sujetos campesinos como sujetos epistémicos y productores de conocimiento; en donde

---

<sup>99</sup> El pensamiento de Paulo Freire es un gran referente para las pedagogías populares latinoamericanas e incluso, como explica el pedagogo colombiano Alfonso Torres Carrillo, los primeros escritos de Freire circularon en forma de manuscritos por América Latina, siendo uno de los lugares de recepción el contexto eclesial colombiano que estaba influenciado por la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, celebrado en Medellín en 1968, el cual había sido organizado por la renovación de la Iglesia Católica a partir del Concilio Vaticano II.

las subjetividades campesinas construidas en y frente a la realidad socio-histórica<sup>100</sup> son medulares en la Pedagogía del Movimiento.

**2ª fuente: La Pedagogía Socialista.** El MST reconoce que se acercaron a la pedagogía socialista y en específico a los textos de autoras y autores soviéticos desde los inicios de la elaboración de la propuesta de educación del MST<sup>101</sup> a finales de la década de los 80. Era frecuente en sus formaciones, que las y los militantes buscaran como referencias las experiencias realizadas por otros movimientos sociales. Pero, además, también se incluían obras pedagógicas que consideraban adecuadas para apoyar ese proceso inicial de escritura colectiva de la propuesta. “Ya desde final de la década de 1980, a partir de referencias de lecturas traídas por algunos educadores que pasaron a componer el recién creado sector de educación del MST, decidimos hacer algunos estudios de la pedagogía socialista soviética” (Sapelli, Freitas y Caldart, 2015: 23).<sup>102</sup>

Fue así como la obra de Moisey Pistrak, “Fundamentos de la Escuela del Trabajo” (1975), que había sido publicada en 1981 en Brasil, comenzó a ser leída dentro de este equipo de educación del MST. Pero a pesar de conocer la obra de Pistrak en esos inicios, ésta no tuvo en ese momento tanto impacto en la elaboración de la propuesta de educación y en las metodologías que implementaron en las escuelas. Según Sapelli (2013) no se había profundizado mucho en la lectura de este autor, y la experiencia en educación popular y el

---

<sup>100</sup> Para profundizar en cómo se comprende que la subjetividad campesina que se genera en el MST no es estática, que existe desde esa relación con las dinámicas sociales e históricas (que conjuga dimensiones macro y microsociales) partimos de lo expresado por Hugo Zemelman: “los sujetos son siempre sujetos situados en relaciones múltiples y heterogéneas las cuales conforman el espacio que los determina en la naturaleza de su movimiento, que se traduce, en primer lugar, en el surgimiento de la necesidad de ocupar un espacio en el que tiene lugar el reconocimiento a pertenencias colectivas, lo que se acompaña de la conformación de una subjetividad social particular (...) El sujeto deviene en una subjetividad constituyente, en la medida que requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos; de ahí que al abordar a la subjetividad como dinámica constituyente, el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido” (2010: 2)

<sup>101</sup> En los inicios, a partir del trabajo realizado en los campamentos y asentamientos, surgió de forma colectiva la necesidad de escribir una propuesta educativa para el MST, para que así fuera más sencillo compartir y divulgar todo lo que se discutía y proponía en las distintas reuniones sobre educación del Movimiento y dar a esas ideas un formato más teórico (Caldart, 2012a: 262). En ese momento el Colectivo Nacional de Formación del MST, que tenía más trayectoria en la organización que el Sector de Educación, ayudó a realizar el primer material que orientaba sobre el trabajo en educación, que fue el Cuaderno de Formación n°18 publicado en 1991. A ese le siguieron los Cuadernos y Boletines de Educación (MST, 2005).

<sup>102</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

estudio que gran parte del equipo había realizado en sus formaciones de las obras de Paulo Freire, hizo que ésta fuera la principal fuente de referencia.

Esto no significa que la pedagogía socialista no estuviera presente como referencia en ese momento, pero no era la principal. Los aspectos de la pedagogía socialista que se incorporaron en ese momento fueron aquellos elementos que ayudaban a pensar cómo la escuela se podía vincular con la organización colectiva y política en un campamento o asentamiento. Por ejemplo en un texto del Movimiento, bajo el título “*Escola, trabalho e cooperação*”, escrito en 1994 en el Boletim da Educação nº 4,<sup>103</sup> se debate en torno a la Escuela del Trabajo de la Rusia Soviética y las características de esta a la luz de la relación educación/escuela/trabajo para el MST. Para ello citan a Nadezhda Krupskaya (1986) en un texto titulado “La educación Laboral y la Enseñanza”, que estaba sólo traducido al español, el “Poema Pedagógico” de Antón Makárenko (publicada en portugués en 1987<sup>104</sup>), y a Moisey Pistrak (con el libro “*Fundamentos da Escola do Trabalho*”, ya traducido al portugués). En ese sentido, se buscaba crear una escuela que formara parte de la vida, y de la lucha del Movimiento, y desde ahí encontraron se interesaron por las ideas de la pedagogía soviética sobre el vínculo entre escuela-trabajo y la auto-organización estudiantil.

A partir de la década del 2000, el Sector de Educación del MST entró en contacto con el profesor Luiz Carlos de Freitas,<sup>105</sup> que ya había realizado un viaje a Rusia, para encontrar más material escrito por Pistrak, y traducirlo al portugués. A partir de la incorporación de Freitas en las formaciones realizadas en el Instituto Técnico de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (ITERRA) y de las publicaciones en portugués de otras obras de Pistrak (2009; 2015), de Shulgin (2013), y de Krupskaya (2017), por la editorial de *Expressão*

---

<sup>103</sup> Los Boletines y los Cuadernos escritos por el Sector de Educación del MST tienen la intención de servir como documentos de referencia dentro del Movimiento y que sean socializados con otros/as militantes del área educativa como también entre otros sectores del MST.

<sup>104</sup> Es necesario señalar que el primer texto de Antón Makárenko que circuló dentro del MST fue “La colectividad y la educación de la personalidad” (1977), siendo posterior la lectura del “Poema Pedagógico”, con la publicación en 1987 en portugués. También es importante recalcar que tanto las obras de Makárenko, como las de José Martí, fueron leídas primero por otros Sectores del Movimiento, como el Sector de Formación y de Producción, antes que por el Sector de Educación (Caldart, 2012a: 266; Caldart, 2015b: 23).

<sup>105</sup> Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas (UNICAMP) que se vincula al MST en 2005 cuando es invitado al Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) en Veranópolis. Luiz Carlos de Freitas ya había iniciado en 1989 el acceso a los textos de la pedagogía soviética pasando en 1995 varios meses en la Biblioteca Estatal de Ciencias Pedagógicas K. D. Ushinski reuniendo los materiales que luego traduciría al portugués (Freitas, 2017a).

*Popular*, comenzaron a tener más peso las obras de la pedagogía soviética en el Sector de Educación del MST.<sup>106</sup> El papel de esta editorial es central para comprender el acceso que el Movimiento tuvo a la traducción y publicación en Brasil de las obras rusas de Pistrak, Krupskaya, Shulgin, como también a una recopilación de la vida y obra de Makárenko realizada por Luedemann (2017, primera edición 2002).

Por ejemplo, el libro “Vida y obra de Makárenko” es de ese periodo, de los años 2000 [...] y luego vino el libro de Pistrak sobre trabajo. Entonces Makárenko estaba muy ligado al tema de autonomía y Pistrak muy ligado al tema de trabajo y eso fue sólo aumentando en nuestra pedagogía, esa experiencia de cómo lidiar con grupos en el caso de Makárenko, o cómo organizar un colectivo y todo ese debate. A pesar de que el MST ya tenía la experiencia en sí, nosotros fuimos re-sistematizando en esos libros (Entrevista realizada a Lourdes Vicente, militante y miembro del Sector de Educación del MST, 16 abril del 2018, Fortaleza, Ceará).

Tanto el énfasis del trabajo y la formación politécnica (Pistrak, 2009), como el de la colectividad (Makárenko, 2012), la idea del trabajo socialmente necesario (Shulgin, 2013), los complejos de estudio (Krupskaya, 2017) y la importancia de la auto-organización estudiantil (Pistrak, 2009; Krupskaya, 2017) fueron parte de diversos seminarios del Movimiento a partir de la década del 2010. Sobre todo en el colectivo de profesores/as del estado de Paraná, y en conjunto con algunas personas del Sector de Educación que trabajaban la pedagogía socialista rusa desde hace tiempo, comenzaron a debatir sobre la manera de poner en práctica en las escuelas del MST algunos de esos fundamentos.

A raíz de esas experiencias, las publicaciones del MST sobre esta temática aumentan; en 2015 un libro sobre los Complejos de Estudio en las Escuelas del Campo (Sapelli, Freitas y Caldart, 2015), en 2017 un libro que recopila los textos y debates generados en un Curso de Formación que se realizó por el centenario de la Revolución Rusa en la Escuela Nacional

---

<sup>106</sup> Moisey Pistrak, Nadezhda Krupskaya y Viktor Shulgin formaron parte del Comisariado del Pueblo para la Educación, llamado *Narkompros*, y escribieron principalmente en el periodo de 1917 a 1931. El MST denomina a estos autores/as “los pioneros de la Pedagogía Soviética”. Antón Makárenko es reconocido como una de las grandes referencias de la pedagogía soviética, pero sus propuestas fueron publicadas en un periodo posterior, y partían de su experiencia personal como docente en la Colonia Gorki y en la Comuna Dzerjinski en los años 1920-1930 en Ucrania (Makárenko, 1977; 2012).

Florestan Fernandes<sup>107</sup> y en el mismo año, otro libro que en ésta ocasión relaciona el trabajo, la agroecología y la educación politécnica en las Escuelas del Campo (Caldart, 2017). Los textos recién citados son elaborados por personas que colaboran con el Sector Nacional de Educación, y por lo tanto están dirigidos a todas las experiencias educativas del MST a nivel nacional. Pero cabe subrayar que las Escuelas de Enseñanza Media de Ceará y las Escuelas Itinerantes de Paraná son dos de las experiencias más significativas dentro del MST, en ese ejercicio de articular la Educación del Campo y la Pedagogía del Movimiento con algunas categorías de la pedagogía socialista.<sup>108</sup>

**3ª fuente: La Pedagogía del Movimiento.** Esta tercera fuente, y la principal, es la propia construcción teórica-práctica del Movimiento a partir de los aprendizajes colectivos adquiridos en la organización y la lucha. Al inicio no se nombraba así pero era una práctica común entre las profesoras y profesores buscar como inspiración la forma de organizarse del Movimiento, al estar delante de algún problema o dificultad en su práctica educativa. “Delante de algún callejón sin salida era común en la época escuchar la pregunta: ‘pero y en el Movimiento, ¿cómo lo hacen?’” (Caldart, 2015b: 27).<sup>109</sup> Fue un lento proceso de maduración en el que el propio MST observaba y reconocía que el Movimiento educaba a las y los Sin Tierra. Por ejemplo la identidad político-pedagógica del Sin Tierra que se construía en el caminar del Movimiento, las formas de organizarse y relacionarse intersubjetivamente, las *místicas* como ejercicio político-identitario-simbólico de reafirmación y validación colectiva de su historia, sus valores y su cultura campesina, su producción colectiva de conocimientos emanados de años de experiencia colectiva como Movimiento (con capacidad histórica de enfrentar diversas coyunturas políticas), pero también la experiencia y saberes generados junto a otras en redes que fortalecieron la defensa de su producción campesina y de una soberanía alimentaria, son sólo algunos de los

---

<sup>107</sup> Se realizó un seminario nacional sobre la Pedagogía Socialista, que se llevó a cabo en la Escuela Nacional Florestan Fernandes en São Paulo, para así conmemorar los 100 años de la Revolución Rusa. Uno de los frutos de ese evento fue la publicación del libro “Pedagogia Socialista. Legada da revolução de 1917 e desafios atuais” (Caldart y Villas Bôas, 2017) con diversos artículos en torno a la Revolución Rusa, las propuestas teóricas de Marx y la recepción de ellas en el ámbito educativo, en la agroecología y en el sector de género del MST.

<sup>108</sup> Como ya señalan con anterioridad la Tesis Doctoral de Caroline Bahniuk (2015) y la Tesis de Maestría de Paulo Roberto de Sousa Silva (2016).

<sup>109</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

elementos de una propia pedagogía que se construía en la vida cotidiana, a la que denominaron la Pedagogía del Movimiento.

Para el Movimiento los aprendizajes colectivos del MST no deben ser comprendidos como una concepción de educación cerrada, sino más bien “como una forma de trabajar con diferentes prácticas y teorías de educación construidas históricamente desde los intereses sociales y políticos de los trabajadores, que tienen la dinámica del Movimiento (sus cuestiones, contradicciones, necesidades formativas de lucha y de trabajo) como referencia para construir síntesis propias” (Caldart, 2015b: 25).<sup>110</sup>

Por la diversidad que supone un Movimiento de carácter nacional como es el MST, en la práctica no existe un modelo estandarizado para los proyectos y metodologías pedagógicas de todas las experiencias educativas del MST (porque cada estado tiene su propio Sector de Educación y autonomía en sus acciones). Pero gracias al trabajo realizado por el Sector de Educación en los diferentes estados de Brasil, se genera de forma nacional líneas de acción y dimensiones político-filosófico-pedagógicos comunes para el proyecto educativo del MST. Reconocen la importancia de tener un horizonte común, y espacios de encuentro para compartir aciertos, desafíos y herramientas para ayudarse en el camino, al mismo tiempo que se respeta la autonomía y capacidad creadora a nivel local/estatal. Esos matices dependen de la organización del MST en cada estado, objetivos del trabajo del Sector de Educación a nivel estatal, y las condiciones reales, en la práctica de cada asentamiento y campamento.

A partir de la propia lucha del Movimiento y de las respuestas que han creado a las necesidades y dificultades que han encontrado en su camino, han generado como Movimiento conocimientos y saberes concretos (pedagógicos, políticos, de producción, etc), un lenguaje propio (verbal y simbólico, como por ejemplo ser Sin Tierra es una subjetividad acompañada de símbolos identitarios que va mucho más allá de ser un sujeto que no tiene propiedad de tierra), y maneras de vivir y relacionarse entre humanos y con el entorno, que proponen formas de vivir una vida digna para la clase trabajadora frente a las condiciones que un

---

<sup>110</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

sistema capitalista, extractivista, patriarcal y colonial impone. Todo ello forma parte constitutiva de la Pedagogía del Movimiento.

Estas tres fuentes pedagógicas mostradas hasta ahora son reconocidas y nombradas así desde el Movimiento. Pero en esta investigación se considera que es importante incorporar también otras fuentes que son fundamentales a la hora de pensar la articulación que se realiza con los diversos ejes que constituyen el proyecto político-pedagógico del Movimiento.

Una de esas fuentes es la **Teología de la Liberación**, por el importante trabajo que las Comunidades Eclesiales de Base tuvieron en la organización y lucha campesina en la década de 1980 en Brasil. Las bases filosóficas y éticas de la Teología de la Liberación, con la “opción preferente para los pobres”, influyeron en la formación política de gran parte de la militancia que luego se unió al movimiento del MST. La radicalidad de la Teología de la Liberación en ese momento histórico estaba basada en el cambio ideológico y político que suponía asumir que los pobres eran protagonistas de su liberación, la cual debía darse a través de su organización y lucha en la tierra: “el cristianismo de la liberación ya no considera a los pobres como simples objetos de ayuda, compasión o caridad, sino como protagonistas de su propia historia, artífices de su propia liberación. El papel de los cristianos comprometidos socialmente es participar en la ‘larga marcha’ de los pobres hacia la ‘tierra prometida’ -la libertad- contribuyendo a su organización y emancipación social” (Löwy, 2007). Es necesario resaltar que en la actualidad aún son un eje central de la organización política campesina brasileña a través de la Comisión Pastoral de la Tierra y del trabajo de las iglesias de base en muchos asentamientos, como también de los lazos y diálogos que todavía se mantiene entre el MST y algunos teóricos de esa corriente (como por ejemplo Leonardo Boff o Frei Betto).

Otra fuente que también se considera fundamental incluir es el **feminismo campesino popular** (Barbosa, 2019a; Calaça, Conte y Cinelli, 2018), que desde el impulso del Movimiento de Mujeres Campesinas en Brasil y de la articulación de mujeres del campo de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), genera importantes reflexiones teóricas y políticas desde la lucha organizada de las mujeres



campesinas frente a un sistema de relaciones sociales, estructuras políticas, de justicia, y económicas que no sólo son neoliberales y coloniales, sino también intrínsecamente patriarcales. El feminismo campesino popular está influyendo desde la raíz a la noción de colectividad del MST, incorporando una crítica hacia el machismo, la violencia patriarcal y los mandatos de género patriarcales que atraviesan las relaciones sociales dentro del Movimiento y fuera de él. Esto se amplía todavía más cuando vemos que el feminismo campesino popular está resignificando al proyecto ético-político dentro del Movimiento, en donde la construcción del poder popular campesino encuentra en este feminismo una plataforma necesaria para desde ahí transformar las propias prácticas y llevar a cabo una lucha articulada desde este feminismo por la defensa de la Soberanía Alimentaria, la Reforma Agraria Popular y la defensa del territorio. Para comprender el proyecto político-pedagógico del MST es necesario partir de que “la participación política de las mujeres rurales es parte constituyente de la histórica resistencia de los movimientos indígenas, campesinos, afrodiaspóricos, de comunidades tradicionales y de la diversidad de pueblos del campo latinoamericano y caribeño” (Barbosa, 2022: 184). Por ello, nombramos al feminismo campesino popular como una de las fuentes pedagógicas del Movimiento pero se considera también necesario articularlo con las diversas luchas organizadas de las mujeres campesinas, de las mujeres indígenas y de las trabajadoras rurales en América Latina en la defensa de la tierra y del territorio (Barbosa, 2022; Barbosa y Nóbrega, 2022).

Una tercera fuente pedagógica que se considera fundamental incorporar es la **agroecología** ya que forma parte central de las propuestas políticas, productivas e ideológicas del MST. Como veremos en el próximo apartado, existe un vínculo estrecho entre la agroecología y la educación, ya que es a través de diversos espacios formativos y de las escuelas, que se está ampliando el debate sobre la agroecología en los asentamientos y campamentos. El interés del Movimiento por esta fuente pedagógica debe comprenderse por los lazos que el MST tiene con La Vía Campesina, en donde de forma más temprana, otras organizaciones campesinas e indígenas impulsaron la agroecología como principio y proyecto político.

Por último, es necesario señalar la **experiencia cubana** como un referente político-pedagógico por varias razones. En primer lugar, porque la Revolución Cubana fue un proceso

nodal en las experiencias latinoamericanas revolucionarias de la década de 1960-1970, luchas que son antecedentes históricos para el MST, aunque estas fueran revoluciones armadas, sobre lo cual el MST siempre se ha distanciado. Pero aun tomando en cuenta las numerosas diferencias que existen entre un movimiento campesino brasileño y una revolución con proyecto de nación popular como lo es el caso cubano, es un referente latinoamericano imprescindible para el MST, por su política antiimperialista y socialista, su denuncia al latifundio, y la reivindicación del derecho a la tierra para los pueblos populares y campesinos con la realización de una reforma agraria.

Pero no sólo desde esa perspectiva Cuba es un referente, sino que, la Revolución Cubana, en unión con otros procesos revolucionarios de la región latinoamericana y caribeña, “pusieron en el eje del debate político la centralidad de lo educativo y lo pedagógico en la formación del sujeto revolucionario y en la urgencia histórica por proponer un proyecto educativo capaz de erradicar el analfabetismo y promover el acceso universal a la educación formal en todos los niveles” (Barbosa, 2020b: 274). Como ejemplos de esa “urgencia histórica” del acceso universal a la educación fueron las campañas alfabetizadoras que erradicaron el analfabetismo en Cuba desde inicios de la década de 1960. También la centralidad del sujeto pedagógico revolucionario en los discursos de Fidel Castro en la década de 1960-70, que ubicaban lo educativo como tarea colectiva imprescindible de la revolución,<sup>111</sup> donde a través del papel revolucionario que se le otorgaba al maestro y maestra, se construiría una sociedad nueva, borrando la sociedad que había antes “infernamente egoísta” e “insensible al dolor de los demás”, por una sociedad que formaría a la infancia y a la juventud en la idea de justicia, sin prejuicios ni privilegios (Castro, 1980). Más allá de un análisis de la educación cubana y de su trayectoria y cambios a lo largo de las décadas, lo interesante en este momento es mostrar que la educación tenía la tarea de constituir al sujeto histórico-político revolucionario, y para ello se depositaba la confianza de que la educación (como proceso pedagógico, de escolarización y de alfabetización), podría

---

<sup>111</sup> “A todos nosotros, sin excepción, nos corresponde el papel de enseñar; a todos nosotros, sin excepción, nos corresponde el papel de maestros. La tarea más importante de todos nosotros es preparar el porvenir; nosotros somos, en esta hora de la patria, el puñado de semillas que se siembra en el surco de la revolución para hacer el porvenir (...) Para una revolución que aspira a cambiar radicalmente la vida de un país y a construir una sociedad nueva, ¿qué es lo más importante? El maestro, compañeros y compañera; el maestro es lo más importante en una revolución” (Castro, 1980: 63-64).

no sólo ser un derecho necesario a garantizar, sino también una de las vías para transformar el país, los valores e ideales de la sociedad, con el maestro y maestra al frente como sujetos revolucionarios de esa transformación (una responsabilidad no menor que se colocaba sobre la juventud).<sup>112</sup>

Frente a una idea algo estática y disciplinaria que marcaba el deber ser del maestro/a como el gran sujeto revolucionario, han surgido críticas desde la pedagogía que nombran otras formas de pensar la construcción de subjetividades docentes y el sentido político emancipador de la educación, sin dejar de lado las aportaciones de la pedagogía cubana revolucionaria. Peter McLaren (2001) traza algunas similitudes que encuentra entre Paulo Freire y el Che Guevara a la hora de pensar la educación como vehículo de la *praxis* liberadora, y de una pedagogía revolucionaria, que reafirma la dimensión ética-política de la educación para comprender, ser y actuar en y sobre el mundo. El autor encuentra en ambos, a pesar de sus diferencias, un compromiso con las luchas de las y los oprimidos, pero sobre todo una confianza en que la educación podía dar lugar a un proceso de concientización revolucionaria que no estaría basada en doctrinas o en repetir discursos de líderes políticos, sino en “una aprehensión dialéctica de la historia y de las contradicciones del trabajo humano en el capitalismo” (2001: 245). Esto último lo considero central, porque para McLaren la pedagogía revolucionaria va un paso más allá de la pedagogía crítica, en tanto que no sólo reconoce las relaciones entre conocimiento y poder sino que parte de las contradicciones internas que ese choque entre ambas genera, lo que da lugar a que los sujetos aun reconociendo estar en el mundo y ser estructurados por él, también son capaces de nombrar ese mundo, creando “un nuevo espacio narrativo”. El nombrar el mundo conlleva también

---

<sup>112</sup> Un ejemplo de ello puede verse en el documental “Las Makarenkas”, que es un retrato histórico de un programa de formación de maestras a inicios de la Revolución Cubana, que tomó este nombre por la influencia de las ideas del pedagogo soviético Antón Makárenko en el programa educativo. Un grupo de maestras narra cómo después de su participación en las brigadas alfabetizadoras en 1961, entraron a ser parte de un programa para maestras que tenía el objetivo de crear una escuela específica de magisterio a través del trabajo colectivo en el campo y la convivencia en albergues en la modalidad de internados. Algunas de estas maestras iniciaron esta formación magisterial con apenas 15 años y narran cómo fueron convocadas a partir de la idea de recibir una formación para la “maestra nueva”, con la disciplina como uno de sus ejes, bajo la responsabilidad de que ser maestras era un rol fundamental y necesario para la Revolución. El documental está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6Krjc8YB-Mg>

un compromiso de accionar sobre el mundo, y de “transformar el conocimiento por medio de la crítica epistemológica” (McLaren, 2001:242).

Como veremos en los siguientes capítulos, para el MST la relación del conocimiento con la realidad está mediada por este compromiso de accionar en el mundo, no conocer el mundo para transformarlo, sino conocerlo desde la propia *praxis* política-pedagógica de esa transformación social. Para ello es necesario comprender la totalidad de interrelaciones de los fenómenos sociales-ambientales-históricos-políticos a nivel local y global y cómo afectan esas interrelaciones a nuestras particulares vidas cotidianas, a nuestras condiciones laborales, a nuestro acceso a la tierra y a otros recursos, a nuestras relaciones intersubjetivas, para ver y así transformar las relaciones de injusticia, explotación y desigualdad propias del sistema capitalista. Es en parte desde ese interés que considero que el Movimiento se acerca tanto a las nociones de la pedagogía revolucionaria cubana que aquí mostramos, a la pedagogía de Paulo Freire y la educación popular, como también a los textos de la pedagogía soviética, para así, desde su particular contexto como movimiento campesino brasileño, preguntarse por la capacidad de conectar teoría y práctica, de generar conocimiento para la comprensión del mundo (partiendo de la interdependencia de los fenómenos en la realidad), con un método de pensamiento dialéctico marxista.<sup>113</sup>

---

<sup>113</sup> David Harvey advierte que existen diferentes posicionamientos dentro de las corrientes de pensamiento dialéctico que no son marxistas, como también no todo pensamiento marxista es dialéctico, incluso lo hay abiertamente no dialéctico. Para fines de aclarar lo que entendemos por método dialéctico desde el pensamiento marxista retomamos de Harvey esta reflexión: “El pensamiento dialéctico da énfasis a la comprensión de los procesos, los flujos, las fusiones y las relaciones por medio del análisis de los elementos, las cosas, las estructuras y los sistemas organizados (...) Hay un principio ontológico muy profundo implicado acá puesto que, en efecto, los dialécticos sostienen que los elementos, las cosas, las estructuras y los sistemas nunca existen por fuera o antes de los procesos, los flujos o las relaciones que los crean, sustentan o socavan. Por ejemplo, en nuestro mundo contemporáneo, los flujos de capital (bienes y dinero) y de personas generan, sostienen o socavan lugares como fábricas, barrios y ciudades, entendidos como cosas. Epistemológicamente, en el proceso de investigación se invierte normalmente este énfasis porque buscamos entender los procesos, ya sea mirando cualquiera de los atributos que en primera instancia nos parecen cosas autoevidentes o mirando las relaciones entre ellos. Normalmente investigamos flujos de bienes, dinero y personas examinando las relaciones entre las entidades existentes como fábricas, barrios y ciudades. Newton, para poner un caso, no empezó con la gravedad, sino con la manzana, su cabeza, la tierra y la luna. Este método realmente solo nos permite, sin embargo, comparar el estado de las relaciones entre tales entidades en puntos diferentes en el tiempo (un método llamado "estática comparativa"). Sobre esta base se puede inferir algo acerca de los procesos que han generado un cambio de situación, pero la idea de que las entidades son inmutables en sí mismas nos conduce rápidamente a una manera causal y mecánica de pensamiento. El razonamiento dialéctico sostiene, por el contrario, que esta condición epistemológica se debe invertir cuando se trata de formular abstracciones, conceptos y teorías sobre el mundo. Esto convierte al mundo autoevidente de las cosas, con el que han tratado típicamente el positivismo y el empirismo, en un mundo mucho más confuso de relaciones y flujos que se manifiestan como cosas. (...)”

Por todo ello se considera que las ideas de la pedagogía revolucionaria cubana son un referente importante para el MST, pero es notorio señalar que es más común en la bibliografía consultada y en las entrevistas realizadas en esta investigación, encontrar que no colocan tanto la mirada en las obras pedagógicas y más bien se concentran en el intercambio formativo entre ambas. Por ejemplo, se han realizado múltiples intercambios en donde militantes cubanos/as del Partido, y miembros de organizaciones populares cubanas han participado en cursos de formación política en la Escuela Nacional Florestan Fernandes del MST en el estado de São Paulo, que es un espacio para las y los Sin Tierra, pero que además acompaña y facilita la formación de otras y otros militantes de organizaciones populares brasileñas, de América Latina e incluso de países de otros continentes. Al mismo tiempo, estas interlocuciones con Cuba también se deben a las visitas que el Sector de Educación del MST llevó a cabo en las escuelas cubanas, y de forma más específica a los “círculos de interés” cubanos, que fueron una importante referencia para las *Cirandas Infantis* del MST.

Para la profesora y parte del Sector de Educación del MST, Roseli Salette Caldart, “conocer *in situ* algunas escuelas cubanas ayudó a profundizar nuestra convicción de pensar la escuela como un lugar de formación humana y no apenas de instrucción”, además de “aprender que desde la referencia histórica de José Martí, líder principal de las luchas de independencia del país, se fortaleció entre los cubanos el principio de la combinación formativa entre estudio y trabajo” (2015b: 24, cursivas originales).<sup>114</sup> Es interesante tomar en cuenta esta cita de Caldart porque justo señala la relación entre educación y trabajo que, para el MST, implica una formación que incluye una educación omnilateral (como así la denominan), que abarca la multidimensionalidad de la vida. Para el Movimiento, el incluir el trabajo en la escuela no supone entenderla exclusivamente como una educación manual y limitada. El trabajo es un principio educativo desde su praxis política-pedagógica, no para dar lugar a un proceso de profesionalización o de formación para el empleo, sino como

---

Igualmente, el 'dinero' se toma como 'parecido a cosa' de diferentes formas, pero aquellas 'cosas' (como las monedas o las cifras en una pantalla de computadora) solo tienen significado en términos de los procesos sociales de producción e intercambio que los validan. Sin los procesos que continuamente operan para apoyarlo, el dinero no tendría sentido” (Harvey, 2018: 248-249).

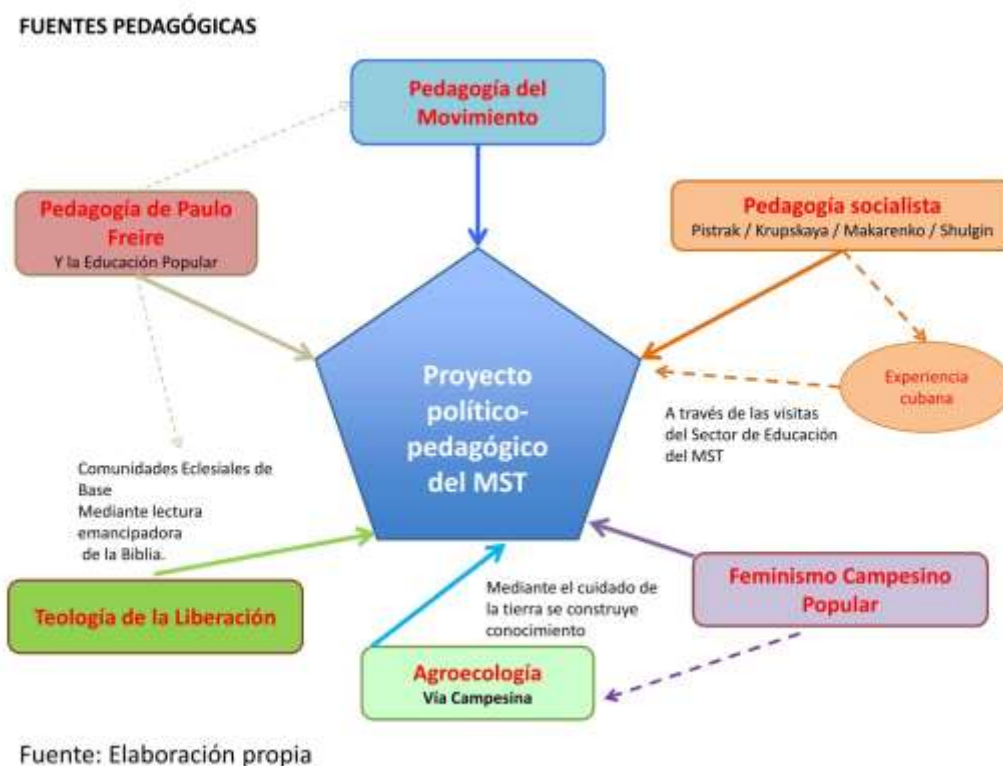
<sup>114</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

método para construir conocimiento y conocer/interactuar/transformar la realidad, desde el desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano.

Por último, es muy importante señalar cómo, de forma más reciente, el vínculo con Cuba se está fortaleciendo más a través de La Vía Campesina y del trabajo realizado por la militancia del MST en el estado de Ceará, al incorporar la metodología de Campesino a Campesino (CaC) para fortalecer la agroecología como proyecto y principio político de la lucha por la Reforma Agraria Popular (Fernandes y Barbosa, 2020; Val y Rosset, 2020). Esta metodología se basa en la transmisión horizontal del conocimiento, y refuerza la organización social y política, ya que las redes que ya existen se expanden o se fortalecen por medio de proyectos agroecológicos y de metodologías de intercambio de saberes horizontales. En la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP) en Cuba, la metodología de CaC ha tenido un papel importante en la territorialización de la agroecología (ya que un tercio de las familias campesinas cubanas lleven a cabo prácticas agroecológicas). La visita de dos militantes y educadoras del MST a la ANAP en Cuba en el 2019, impulsó que se construyera desde la propia realidad del campo brasileña y a partir del trabajo de organización colectiva y política del MST, la “Metodología de Campesina a Campesino, de Campesino a Campesina”, en el asentamiento de Santana, en el estado de Ceará.

Estas distintas fuentes pedagógicas se retomarán en el capítulo 4 con la propuesta de entrelazar sus aportaciones desde las experiencias y prácticas educativo-políticas del MST. El siguiente esquema que se presenta tiene el objetivo de recoger en una imagen las diferentes fuentes pedagógicas nombradas.

Figura 3: Fuentes Pedagógicas



Debe tomarse en cuenta que las relaciones de las diferentes fuentes pedagógicas con el proyecto político-pedagógico del MST no se pueden visualizar de forma tan lineal como aparece en el esquema. Cada una debe ser comprendida desde un lugar concreto en la práctica, y que por esa razón se constituyen de múltiples relaciones sociales, históricas y políticas específicas a cada contexto y momento. Pero con dicha imagen se pretende mostrar de forma simplificada las diferentes fuentes pedagógicas que serán retomadas posteriormente para ver cómo, en las escuelas y en la *praxis* pedagógica del MST se resignifican algunos conceptos de estas fuentes pedagógicas, desde la producción de saberes pedagógicos del Movimiento.

## 2.4 Pedagogía Socialista y Agroecología en las Escuelas del MST

Al considerar las distintas fuentes pedagógicas del Movimiento, dentro del Sector de Educación se colocó el foco de atención en pensar sobre las escuelas que se estaban desarrollando dentro del MST y las metodologías, estrategias didácticas y principios pedagógicos que podrían funcionar para cada una de ellas. En ese proceso de profundizar sobre los marcos que orientan la concepción de educación y de las escuelas del MST, un colectivo de docentes y militantes del Sector de Educación publicaron una serie de 4 libros bajo el título “*Caminhos para transformação da Escola*”. En el cuarto libro, publicado en 2017, presentaron la temática sobre el trabajo, la agroecología y el estudio en las escuelas del campo. Existía dentro del Sector de Educación el interés de poder pensar las articulaciones que ya existían (o se deseaban a futuro) entre la agroecología, el trabajo como principio educativo y la *praxis* política-pedagógica en las escuelas y asentamientos. En un capítulo del libro hay un texto escrito por Roseli Salette Caldart, una de las autoras principales dentro del Movimiento, militante del Sector de Educación del MST y del Colectivo Político-Pedagógico del *Instituto de Educação Josué do Castro*, en Rio Grande del Sur, en donde comparte dos “llaves metodológicas” centrales para llevar a cabo los procesos educativos de las escuelas desde las condiciones particulares del movimiento actual en la realidad del campo. La primera gira en torno a la relación entre escuela y el trabajo socialmente necesario, la cual toma su base desde la propuesta soviética de la educación politécnica; la segunda se centra en la sinergia entre educación, agricultura campesina y agroecología (Caldart, 2017).

Retomamos este ensayo teórico de Caldart porque influyó fuertemente a las Escuelas Itinerantes de Paraná (ubicadas en el sur de Brasil) en donde se crearon sesiones de formación para docentes específicas para tratar estas temáticas. Pero éstas ideas también formaron parte de lo conversado desde las experiencias de las Escuelas de Enseñanza Media del Campo de Ceará, en donde se incluye la discusión en torno a la relación entre agroecología-escuela-trabajo socialmente necesario, pero con algunas diferencias, creando espacios pedagógicos en las escuelas para llevar a cabo experimentos agroecológicos en correlación con el territorio-cultura campesina-trabajo (en lo que denominaron Campos Experimentales), como también la reciente incorporación de una práctica política-pedagógica de transmisión horizontal y organización colectiva política con la “Metodología de Campesina a Campesino y de Campesino a Campesina”. Por eso, como veremos con más detalle en el capítulo 3, las



formas de poner en práctica estas dos “llaves” metodológicas, fueron distintas en cada caso concreto.

La primera sería la “llave de la educación politécnica” que con base en la pedagogía socialista rusa, posibilita entablar ese vínculo entre el trabajo y la escuela a partir de la realidad donde esté inserta. Pero para que esto suceda es importante señalar la diferencia entre la educación politécnica formulada desde la pedagogía socialista y la que enseña meras técnicas (algo que sería más como una formación profesional para el trabajo). Ese aprendizaje más técnico no es considerado como inválido por el MST, pero difiere del objetivo mucho más amplio que tiene la educación politécnica.

La concepción de educación politécnica, tal como es formulada desde Marx y por los pedagogos rusos, nos ayuda a comprender que el objetivo central del vínculo entre escuela y trabajo, en la Educación Básica, no es la capacitación para realizar determinado trabajo, sino la comprensión de los procesos de trabajo y de la tecnología que sostiene, el desarrollo de la capacidad de conectar teoría y práctica y de comprender la interdependencia entre los fenómenos de la realidad, además de contribuir en la formación de autonomía intelectual y en la capacidad de auto-organización (Caldart, 2017: 149).<sup>115</sup>

Como veremos, la resignificación y reapropiación de la pedagogía soviética está muy vinculada con los debates dentro del MST sobre el trabajo como principio educativo. El trabajo desde una mirada amplia de nuestra relación con el mundo y con las y los otros, atiende a diversas dimensiones humanas, tanto a cubrir necesidades básicas de la vida cotidiana, como a las de carácter social y cultural, en tanto que nos relacionamos y organizamos para poder trabajar juntos. La escuela puede tener un papel importante en ello, al fijar un tiempo en la escuela que abarque el trabajo de tipo doméstico-colectivo de cuidado del espacio, el trabajo vinculado a la organización social, trabajos diversos vinculados a áreas de producción, pero también dedicando una parte importante a trabajos vinculados a la cultura y al arte (MST, 2005: 96-97).

---

<sup>115</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

El trabajo como principio educativo es uno de los ejes del proyecto político-pedagógico del Movimiento, pero también advierten que el trabajo debe ser adecuado a la edad y a las responsabilidades de las educandas/os, al igual que sea un trabajo que esté siempre entrelazado con los conocimientos que se adquieren, y con el asentamiento/campamento en donde se desarrolla. Para que ese trabajo sea educativo, es importante que surja de los intereses del colectivo y también de las decisiones que se eligen ahí. Veremos en los siguientes capítulos como se nombra de esa forma el trabajo socialmente necesario como aquel trabajo que las y los estudiantes realizan como proyectos auto-organizados de trabajo para el asentamiento o campamento, a partir de sus intereses como grupo estudiantil (con la idea de que ese trabajo que se dona para el bien de la comunidad es político y pedagógico) y las necesidades del colectivo y localidad donde habitan. Por eso, el Movimiento enfatiza que como requisito para que la escuela del trabajo funcione, es necesaria la auto-organización de los alumnos, concepto que ponen en diálogo con lo que sobre ello escribió Pistrak y que aparece recurrentemente en los textos que el MST elabora.

¿Auto-organización de los alumnos: que es eso? La expresión, la estamos tomando prestada de Pistrak, para identificar el proceso de constitución del colectivo de los alumnos en la escuela. Proceso que requiere que la infancia y los jóvenes tengan un espacio de libertad y de iniciativa suficiente para organizar su vida en ese colectivo con el apoyo, pero sin la interferencia de los adultos. Colectivo de alumnos no quiere decir “cuadrilla”: personas que están juntas en el mismo lugar solo porque comparten un mismo grado o un mismo deber de estudiar. Colectivo quiere decir la unión de personas alrededor de intereses y objetivos comunes, de los cuales tienen consciencia y para los cuales se organizan, dividen tareas, responsabilidades, resultados (MST, 2005: 100-101).<sup>116</sup>

La segunda “llave” en esta propuesta metodológica sería la de la agroecología, que podría funcionar como matriz formativa que ayuda a preparar a los educandos/as a establecer el vínculo entre educación, trabajo y producción. La agroecología, pensada como principio y proyecto político con las y los campesinos organizados frente al modo de producción capitalista, es una herramienta para confrontar al agronegocio y posibilitar otra manera de

---

<sup>116</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

producir y de trabajar. Pero además, la agroecología abarca las prácticas emancipatorias que implican la construcción de otras relaciones sociales y formas de organizarse de manera justa y con autonomía frente a las lógicas capitalistas, un compartir de forma horizontal la generación de conocimientos desde la práctica campesina, y la defensa del territorio, de la cultura campesina y la Soberanía Alimentaria en un contexto actual de negación del campo como forma de vida digna. Por eso, dentro de la escuela la agroecología puede ser considerada “una matriz formativa alargada, omnilateral, que amplía horizonte y que no se restrinja a la preparación para el trabajo, y por ello, por ser complejo<sup>117</sup>, tampoco se fije en los contornos de una realidad apenas local” (Caldart, 2017: 147).<sup>118</sup>

En esta línea, la autora reafirma que la agroecología debe ser comprendida desde “el modo de hacer agricultura de las familias campesinas”, en el entendido que esta supone un paradigma profundamente distinto al capitalista tanto en que las y los trabajadores son también aquellas/os que toman decisiones sobre su trabajo, se apropian de sus resultados, y desarrollan un modo de producción, de trabajo y de relación con la naturaleza que se vincula con otra forma de ser y vivir (Caldart, 2017). Esto es fundamental, porque frente a un reciente desarrollo del cultivo orgánico pero bajo las mismas lógicas de la agricultura industrial capitalista (sin modificar la dependencia del campesinado a recibir “paquetes” para producir y sin cambiar las relaciones del campesinado con la tierra en la que trabajan), el MST coloca el foco en un proceso agroecológico como un modo de producir agricultura campesina que se constituye como un modo de vida, y que tiene un potencial de “radicalidad política” al ser pensada como un proyecto emancipador. “Es esencial entender la diferencia de lógicas: las prácticas de la agroecología no suponen apenas la sustitución de agrotóxicos u otros insumos sintéticos por insumos de base biológica, dejando intacta la estructura de la monocultura o la lógica de fábrica de producción” (Caldart, 2017: 145).<sup>119</sup>

Por lo tanto, con la “llave de la educación politécnica” y con la segunda, la “llave de la agroecología” se intenta, combinándolas en la Educación del Campo de las escuelas del MST, llevar a cabo tres tareas. Primero, vincular los **conocimientos** con “los estudios sobre

---

<sup>117</sup> En el uso del término complejo, Roseli Salet Caldart hace referencia a la teoría de los Complejos de Estudio que propone Krupskaya (2017), y que veremos más desarrollo en el capítulo 3.

<sup>118</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>119</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

la naturaleza y la relación entre el medioambiente y el ser humano”, con “los estudios sobre los procesos tecnológicos y técnicos que constituyen la producción agrícola” y con “los sistemas alimenticios en los cuales la agricultura se inserta” (Caldart, 2017: 151).<sup>120</sup> Segundo, definir el **trabajo** en las escuelas, a través de la “participación directa de los estudiantes en actividades de unidades de producción agrícola campesina”, ya sea a través de las unidades productivas familiares o a través de la “planificación pedagógica de la escuela hacia la realización del trabajo socialmente necesario” (Caldart, 2017: 154-155).<sup>121</sup> Y tercero, conocer la **realidad** en donde está inserta la escuela realizando un “inventario o levantamiento objetivo sobre lo que la realidad local tiene” y de esa manera “identificar posibilidades de inserción de los estudiantes en los procesos de trabajo” que además hará que el estudio de las distintas disciplinas dentro de la escuela adquiera más sentido (Caldart, 2017: 157).<sup>122</sup>

En relación a esto, es importante señalar que, debido al contexto histórico de Rusia, la pedagogía soviética se centró básicamente en una exaltación del proceso de “modernización” que querían hacer llegar al campo, considerando algunos de sus pedagogos (entre ellos Shulgin) que no tenía sentido llevar a cabo en el campo las futuras escuelas politécnicas. Pero dentro de los pedagogos soviéticos existían divergencias y por ejemplo Pistrak creía que había incluso más posibilidades de llevar a cabo una escuela politécnica en el campo que en la ciudad. Caldart (2015a) señala que las discusiones pedagógicas de estos dos autores (Pistrak y Shulgin), son elementos que repercuten y refuerzan las propuestas políticas pedagógicas del MST, pero recalca la necesidad de leer sus formulaciones teniendo en cuenta el contexto histórico del momento. Por lo tanto, deja claro que viendo las especificidades del campo hoy en día, para el MST la apuesta no es la modernización capitalista del campo; “la agricultura avanzada con la cual nuestras Escuelas del Campo precisan vincularse es una nueva forma de agricultura campesina, que combina bases ecológicas de relación ser humano y naturaleza con la socialización de los medios de producción y el trabajo asociado” (Caldart, 2017: 137).<sup>123</sup>

---

<sup>120</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>121</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>122</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>123</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

El Sector de Educación del MST y los colectivos pedagógicos de los asentamientos, han conseguido a través del debate y del trabajo colectivo y educativo, cuestionar y pensar algunas ideas y conceptos de la pedagogía socialista rusa, y leer sus formulaciones desde la realidad campesina del MST, enlazándolos también con la matriz formativa de la agroecología. Hay una recepción pero sobretodo una reapropiación y resignificación desde el MST que introduce su propio significado a categorías de la pedagogía socialista rusa como “trabajo socialmente necesario”, “formación omnilateral” o “inventario de la realidad”. En el siguiente capítulo se describirá con más profundidad la manera de llevarlo a cabo en la práctica de las Escuelas de Enseñanza Media del Campo de Ceará y de las Escuelas Itinerantes de Paraná.

## **A modo de cierre del capítulo 2**

El Sector de Educación del MST fue a lo largo de los años plasmando en los Documentos que publicaba los principios pedagógicos que como Movimiento construía. De esa forma queda constancia en dichos textos el trayecto de construcción de su propia Pedagogía del Movimiento a partir de la sistematización de sus prácticas y experiencias educativas, como también en base a la elaboración teórica de sus saberes y conocimientos político-pedagógicos. La Pedagogía del Movimiento y los proyectos de las escuelas del MST son contruidos desde la realidad del campo brasileño y en el contexto histórico de lucha por la Reforma Agraria Popular. Es desde ese lugar de elaboración colectiva, reflexión, socialización de conocimientos y experiencias que se genera la Educación del Campo, y que como vimos en este capítulo, colocan el Campo como lugar de enunciación y de fijación de sentido(s).

Escuela del campo es la escuela que educa al sujeto de campo, el hombre y la mujer del campo, entonces es la escuela que forma seres humanos y una escuela vinculada a una sociabilidad, a un proyecto de campo, a un futuro, a un territorio que se antagoniza al proyecto de campo hegemónico del agronegocio [...] esa escuela no existe, está en construcción y ella va a existir en la medida de la capacidad que tenga el pueblo de

luchar por ella (Entrevista a Paulo Roberto de Sousa Silva, 7 de diciembre del 2017, Fortaleza).

También en este capítulo se presentaron las fuentes pedagógicas del MST, desde el entendido de que las ideas y los conceptos se combinan de modos complejos, y siempre cumpliendo funciones diversas y con sentidos diferentes desde cada particular lugar de enunciación (Palti, 2005). De ahí que en este capítulo se presentan dichas fuentes pedagógicas, pero es a lo largo de toda la investigación que éstas serán retomadas para ver en casos concretos de qué formas éstas ideas y categorías son resignificadas. Se busca así no limitar la pregunta a si las fuentes pedagógicas (ya sea la pedagogía soviética, la pedagogía de Freire, o la propia pedagogía del Movimiento) influyen al Movimiento, y más bien preguntarnos, ¿por qué ciertos colectivos pedagógicos del Movimiento retoman y resignifican esas fuentes? ¿qué herramientas facilitan dichas fuentes pedagógicas para estimular a los colectivos pedagógicos locales? Y de qué formas, desde qué contexto, quienes, desde qué miradas y cuáles son las propuestas que surgen después/durante esa apropiación y resignificación de ideas y conceptos de las distintas fuentes pedagógicas.

Como veremos en el siguiente capítulo, dentro del proyecto político-pedagógico del MST con objetivos comunes que sirven de base, cada localidad o a nivel estatal, partiendo del trabajo interno en cada colectivo pedagógico de las escuelas, retoma con autonomía y desde aquello que funciona a su colectivo las categorías de las fuentes pedagógicas señaladas.

### Capítulo 3

#### Experiencias educativo-políticas en el MST: Las Escuelas del Campo y las Escuelas Itinerantes

Desde la Pedagogía del Movimiento se enuncia que la educación para el MST abarca mucho más que lo que se circunscribe a la escuela, pero lo cual, como señala la cita siguiente, no quita peso a la reivindicación de construir Escuelas del Campo y posibilitar procesos de escolarización organizados y dirigidos desde el Movimiento. “Educación no es sinónimo de escuela. Es mucho más amplia porque se refiere a la complejidad del proceso de formación humana, que tiene en las prácticas sociales el principal ambiente de aprendizajes significativos. Pero la escolarización es un componente fundamental en este proceso y es un derecho de todas las personas” (MST, 2017a: 55).<sup>124</sup>

Este capítulo se va a centrar en dos tipos de escuelas del MST, las Escuelas de Enseñanza Media del Campo en el estado de Ceará, y las Escuelas Itinerantes en el estado de Paraná. Estas escuelas son distintas en primer lugar por su ubicación geográfica y cultural, con las Escuelas del Campo en el nordeste de Brasil, en el estado de Ceará, y las Escuelas Itinerantes ubicadas en el sur, en el estado de Paraná. Pero también las diferencia que las Escuelas del Campo surgen en asentamientos de la Reforma Agraria (es decir, ya en un territorio conquistado por el Movimiento y con el reconocimiento de ser asentamiento desde el INCRA) y las Escuelas Itinerantes surgen en campamentos, tanto territorios en lucha y ocupados por el Movimiento, como espacios itinerantes que forman parte de las Marchas del MST o en reivindicaciones en plazas públicas, edificios gubernamentales o en la toma política de algún espacio-territorio.

Como se comentaba desde el inicio, aunque cada estado tuvo autonomía para construir desde su contexto local las distintas propuestas, metodologías y organización curricular en sus escuelas, hay bastantes elementos que se comparten. Las similitudes entre estas dos experiencias educativas se deben en gran parte a que ambas son del Movimiento y por ello comparten los fundamentos y principios pedagógicos del MST. Por esa razón, se

---

<sup>124</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

puede afirmar que muchas de las características que veremos a continuación en este capítulo, son también encontradas en las numerosas escuelas del Movimiento en otros estados. Dicho eso, lo que hace particular a estas dos experiencias es que en la búsqueda de crear nuevas formas de llevar en la práctica en sus escuelas los principios político-pedagógicos del Movimiento, los Sectores de Educación de estos dos estados se encontraron y compartieron ideas, propuestas y también fuentes pedagógicas. Una de las grandes características compartidas, es que de todas las experiencias escolares del MST, estos dos tipos de escuelas son las que han buscado de forma más intencionada elaborar una propuesta en diálogo con la fuente pedagógica soviética. Sin de ninguna manera buscar copiar a los pedagogos y pedagogas rusas aplicando sus propuestas, la intención se basó en que algunas de las ideas, categorías y experiencias expresadas en las obras de la pedagogía soviética podían ser resignificadas desde el MST o ser alicientes teóricos en la elaboración del proyecto político-pedagógico de estas escuelas.

Se parte en este capítulo que las y los docentes de estas escuelas son también productores de saberes pedagógicos desde sus prácticas educativas específicas y desde ahí es que en esta investigación se retoman tanto sus producciones escritas (desde los Proyectos Político Pedagógicos construidos por el colectivo docente como las tesis de maestría y artículos elaboradas por las y los docentes y aquí citadas), y sus experiencias y palabras a través de las entrevistas realizadas.

El mostrar las características de estas dos experiencias educativas nos posibilita ver cuáles son los temas y problemas que preocupan a los colectivos docentes y comunidad educativa de los asentamientos y campamentos del MST y cómo transforman las temáticas sociales-políticas-históricas de la realidad en problemas de conocimiento para colectivamente generar propuestas educativas emancipadoras.

### **3.1 Las Escuelas de Enseñanza Media del Campo en el estado de Ceará**

Este apartado se centra en las Escuelas del nivel de Enseñanza Media del Campo, porque a partir de esas experiencias podemos ver cómo a través del impulso colectivo de sus docentes



y de su Sector de Educación han creado metodologías y estrategias pedagógicas desde sus escuelas y contextos que muestran la complejidad y la riqueza de los saberes pedagógicos contruidos desde el MST. Aunque parten desde los principios político-pedagógicos del Movimiento, también incorporan formas novedosas de llevar a cabo su práctica pedagógica.

Las Escuelas de Enseñanza Media del Campo no pueden comprenderse fuera del proceso de lucha por conseguir cambios radicales en el acceso a la educación en Ceará. Como veremos a continuación, fue a partir de esa lucha social que surgieron escuelas organizadas colectivamente y que llenan lo educativo de sentido(s), vivencias y palabras desde las y los sujetos Sin Tierra.

### 3.1.1 La lucha social por una Educación del Campo

Para poder adentrarnos en las características de las Escuelas de Enseñanza Media del Campo (EEM) de Ceará, tenemos que tener en cuenta que estas escuelas deben ser contempladas como parte de la histórica resistencia campesina en ese estado y en toda la región del nordeste. El MST comenzó a articularse en Ceará con las organizaciones campesinas que existían en este estado desde 1984, y el primer asentamiento realizado ya por parte del MST en Ceará surge en 1989 con la ocupación de una hacienda a la que se llamó Asentamiento 25 de mayo. Pero desde casi una década atrás, el trabajo de acompañamiento político de la Comisión de la Pastoral de la Tierra (CPT), de las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs), y del arzobispo de Crateús, *Dom Fragoso*, había dado impulso a numerosas ocupaciones de tierras por parte del campesinado organizado. De hecho, varios de los asentamientos en Ceará que ahora forman parte fundamental de la organización social-política del MST en este estado, como el asentamiento Santana y el asentamiento Lagoa do Mineiro, surgieron antes, a inicios de la década de los 80, apoyados por la acción política emancipadora de las CEBs y de algunos arzobispos de la iglesia católica, orientados por los fundamentos de la Teología de la Liberación.

A partir de este primer asentamiento de 1989, el MST en vinculación con las otras organizaciones campesinas y de articulación política-religiosa que ya actuaban en la zona, consiguen ampliar las ocupaciones de tierras en Ceará, y también la construcción y

organización política de cada vez más asentamientos del MST.<sup>125</sup> A partir de 1990 se crea el Sector de Educación del MST/Ceará y entre las primeras actividades que llevaron a cabo, fue la organización de **Encuentros Estatales de Educadores por la Reforma Agraria (EEERA)**.<sup>126</sup> Estos encuentros se realizaron con el fin de reunir a las educadoras/es de los asentamientos, buscando constituir puntos comunes en la práctica política y educativa en los asentamientos y generar propuestas frente a los desafíos. Uno de los resultados de esa construcción colectiva fue la publicación de 4 **Cuadernos de Trabajo de Base**,<sup>127</sup> creados conjuntamente entre el Sector de Educación del MST/Ceará, los colectivos de educación de cada asentamiento y las educadoras/es de las escuelas. Estos Cuadernos sirven como base para trabajar y ampliar el debate local sobre las Escuelas del Campo en asentamientos del MST en Ceará.

Una de las primeras líneas de acción, en el marco de la ampliación de acceso a la educación en asentamientos y campamentos, fue fortalecer la **Educación de Jóvenes y Adultos (EJA)**. En el caso de Ceará, en 1996 se llevó a cabo un primer proyecto para alfabetizar a jóvenes y adultos que abarcó a 22 asentamientos con 837 alumnas/os matriculadas/os. Esas iniciativas continuaron hasta la actualidad, en donde a través del Método cubano “Yo sí puedo”, se siguen realizando campañas de alfabetización con la iniciativa de la juventud Sin Tierra formándose en ese método y acompañando ese proceso posteriormente como alfabetizadores. Aunado a ello, también se imparten clases vespertinas de EJA en muchas de las escuelas en los asentamientos, que abren un espacio para aquellas personas que quieran terminar sus estudios de nivel fundamental o de enseñanza media.<sup>128</sup>

---

<sup>125</sup> El número de asentamientos y campamentos varía cada año, pero para el 2014, en Ceará existían 183 asentamientos con alrededor de 280.000 personas y 32 campamentos con 2834 familias acampadas (Bahniuk, 2015). De esos 32 campamentos, había 4 con una población entre 600 a 400 familias. Los demás campamentos eran más pequeños, de 10 a 20 familias.

<sup>126</sup> Los 3 primeros encuentros se realizaron durante la década de los años 90 (1991, 1993, 1995) y los últimos 5 entre 2012 y 2016 (Silva, 2016).

<sup>127</sup> El cuaderno n°1 “Organizando a Estratégia de Implementação das Escolas do Campo no MST”; el cuaderno n° 2 “O Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo nas Áreas de Reforma Agraria do MST: uma Construção Permanente”; el cuaderno n° 3 “Mais um Passo à Frente na Implementação das Escolas do Campo de Nível Médio do MST”; y el cuaderno n° 4 “Organizando o Setor de Educação do MST Ceará” (Silva, 2013: 47-48).

<sup>128</sup> En Brasil el nivel de educación fundamental correspondería a una educación primaria que se divide en educación fundamental 1 (los primeros 4 años), y una educación fundamental 2, que serían los siguientes 4 años. Después, el nivel de enseñanza media abarca los últimos tres años de escolarización, (desde los 14 a los

En cuanto a la educación superior en la zona del nordeste de Brasil, comenzaron a implementarse acuerdos entre el MST y distintas Universidades Públicas. Por ejemplo se inició Pedagogía de la Tierra en los estados de Río Grande del Norte, Pará, y Pernambuco; y Magisterio de la Tierra en el estado de Paraíba. En todas estas generaciones había profesores/as del MST de Ceará que viajaban largas distancias para llegar a los encuentros de las licenciaturas que se realizaban en otros estados. Por esa razón y para evitar esos traslados, en 2004 se consiguió, después de numerosos esfuerzos del Sector de Educación iniciar la **licenciatura de Pedagogía de la Tierra** en el estado de Ceará en unión con la *Universidade Federal do Ceará* (UFC), que consiguió tener en su primera generación 88 estudiantes graduados; y se llevó a cabo desde 2006 la **licenciatura en Magisterio de la Tierra** en unión con la *Universidade Estadual do Ceará* (UECE) que finalizó con 107 estudiantes graduados/as (Silva, 2016). Por último, en el 2011 se concreta la **licenciatura en Educación de Campo** en Ceará organizada por la UECE con estudiantes del MST y de otros movimientos campesinos.

Pero, a pesar de esos logros, el acceso a la educación superior estaba lastrado por un alarmante porcentaje de abandono escolar en el nivel de educación media en la juventud campesina del nordeste de Brasil. Como lo demostraba “la *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilios* (PNAD) de 2004, al indicar que solamente 11,6% de los jóvenes de 15 a 17 años que residían en zonas rural, en la región nordeste, frecuentaban la enseñanza media” (Silva, 2016: 88).<sup>129</sup> El Sector de Educación del MST/Ceará reconocía la necesidad de fortalecer su acción en este determinado nivel educativo y a partir del 2004 comienzan a elaborar los primeros análisis sobre la necesidad de construir Escuelas de Enseñanza Media en asentamientos de la Reforma Agraria en Ceará.

En 2006, en el I Seminario de Educación Básica de Nivel Medio en las Áreas de Reforma Agraria, se aborda el debate sobre los ejes teóricos que caracterizarían las **Escuelas de Enseñanza Media del Campo**. En el 2007, el Sector de Educación del MST/Ceará comenzó a articular un movimiento para presionar al gobierno estatal para que se crearan

---

17 años tentativamente). La modalidad de EJA permite realizar esos cursos de forma más condensada (en menos tiempo) y con adaptaciones que realizan las profesoras/es.

<sup>129</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

dichas Escuelas de Enseñanza Media. Colectivamente se escribe una Pauta del Derecho de Educación para los Jóvenes donde se pedían la construcción de 64 escuelas en asentamientos en áreas de Reforma Agraria en Ceará, de las cuales solicitaban que 12 fueran de Enseñanza Media. A partir de las constantes negociaciones con el gobierno estatal, consiguieron pactar la creación de las escuelas de Enseñanza Media. Dicho logro fue fruto de la perseverancia del MST y de numerosas ocupaciones de las oficinas del INCRA, y de la Secretaría de Estado de Educación –SEDUC- en Fortaleza (capital del estado de Ceará). Para el 2010 comenzaron a funcionar las primeras 5 Escuelas de Enseñanza Media (EEM), las primeras en abarcar ese nivel educativo en los asentamientos del MST en Ceará.<sup>130</sup> En la actualidad ya son 10 Escuelas de Enseñanza Media del MST en Ceará en funcionamiento.

<b>Nombre de la Escuela</b>	<b>Localización</b>
EEM Francisco Araújo Barros	Assentamento Lagoa do Mineiro, municipio de Itarema
EEM João dos Santos de Oliveira	Assentamento 25 de Maio, municipio de Madalena
EEM Florestan Fernandes	Assentamento Santana, municipio de Monsenhor Tabosa
EEM Maria Nazaré de Sousa	Assentamento Maceió, municipio de Itapipoca
EEM Padre José Augusto Régis Alves	Assentamento Pedra e Cal, municipio de Jaguaratama
EEM Francisca Pinto dos Santos	Assentamento Antônio Conselheiro, municipio de Ocara
EEM Filha da Luta Patativa do Assaré	Assentamento Santana da Cal, municipio de Canindé
EEM José Fideles de Moura	Assentamento Conceição Bonfim, municipio de Santana do Acaraú
EEM Paulo Freire	Assentamento Salão, municipio Mombaça

<sup>130</sup> En algunos casos, como en el asentamiento Santana, las profesoras/es y las clases de enseñanza media ya existían, pero no había una escuela física que albergara a los estudiantes (se impartían las clases en la iglesia o en algunas casas del asentamiento).

EEM Irmão Tereza	Assentamento Nova Canaã, em Quixeramobim
------------------	--

En paralelo con las reivindicaciones, se iba configurando en 2009 un proceso colectivo de cara a las futuras Escuelas de Enseñanza Media del Campo en los asentamientos, con el Seminario “*Escolas do campo: Compartilhando experiências*”. En él confluyeron educadoras/es, dirigentes de los asentamientos de las 5 escuelas de Enseñanza Media en construcción, militantes del MST, técnicas/os de la SEDUC del estado de Ceará y representantes de Universidades invitadas. Este Seminario tenía el objetivo de crear colectivamente los Proyectos Político Pedagógicos (PPP)<sup>131</sup> que guiarían las futuras escuelas. Para la elaboración de estos PPP se incorporaron también otras experiencias del Movimiento de centros de formación del MST como el *Instituto de Educação Josué do Castro* –conocido como ITERRA- en el estado de Río Grande del Sur, las Escuelas Itinerantes del MST en campamentos del estado de Paraná, y la propuesta de la *Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso*<sup>132</sup> en Ceará.

Es preciso destacar que estas escuelas de Enseñanza Media del Campo en asentamientos de Reforma Agraria en Ceará son escuelas públicas, financiadas por la Secretaría de Educación –SEDUC- del estado de Ceará, pero organizadas y gestionadas por el MST. Por ejemplo, desde un inicio, la decisión del nombre de la escuela es colectiva, eligiéndose generalmente a personas importantes para el Movimiento como pueden ser escritoras/es, poetas, pedagogas/os, luchadoras/es sociales, o personas del propio

---

<sup>131</sup> Es importante subrayar la diferencia entre los Proyectos Político Pedagógicos (PPP) –escrito con mayúsculos- de estas escuelas, que son documentos escritos por los colectivos docentes de cada escuela, y entregados frente a la Secretaría de Educación Estatal en su relación a las políticas públicas en educación, y el proyecto político-pedagógico del Movimiento al que hacemos referencia a lo largo de toda la investigación para denominar los principios ético-políticos que orienta al MST como también el conjunto de saberes pedagógicos y prácticas educativo-políticas que elaboran las y los Sin Tierra.

<sup>132</sup> La *Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso* no es una escuela que forme parte del MST pero existe una similitud en la génesis de muchos asentamientos de Ceará y la EFA *Dom Fragoso*, que tiene sus orígenes en el trabajo político de las CEBs y de la iglesia afín a la Teología de la Liberación. La EFA fue fuente de inspiración por sus dimensiones pedagógicas del trabajo en el campo, y la Pedagogía de la Alternancia que desarrolla. En el proceso de elaboración de los Proyectos Político Pedagógicos de las EEM de Ceará, se realizaron tres visitas a la EFA *Dom Fragoso*. “Una visita con el objetivo de conocer la experiencia; un segundo momento para profundizar, junto con la coordinación estatal de Escuelas del Campo y la SEDUC, la concepción e implementación de los Campos Experimentales de agricultura campesina, y el tercero, para conocer la planificación política pedagógica de la EFA” (Silva, 2013: 48) Traducción del portugués al español por la autora.

Movimiento que tuvieron un rol importante en el asentamiento o que perdieron su vida durante los inicios de las ocupaciones de las tierras, rindiendo así la escuela un homenaje a su lucha (como el caso de la Escuela Francisco de Araújo Barros en el asentamiento Lagoa do Mineiro). El lugar donde se decide edificar la escuela también es una decisión colectiva del asentamiento ya que existe una cesión de ese terreno por parte del asentamiento. Suele ser un espacio entre 5 y 10 hectáreas porque no sólo integra las instalaciones físicas de la escuela, sino también es necesaria una zona amplia para desarrollar las actividades del Campo Experimental (que es un ambiente donde se conjuga el aprendizaje teórico y práctico a través de distintas actividades de investigación en recuperación del suelo y de la flora autóctona, y sobre cultivos agrícolas y el cuidado de animales).

Pero a pesar de la cierta autonomía que existe en estas escuelas y capacidad de gestión comunitaria y desde el Movimiento, uno de los desafíos a los que se enfrentan las EEM en Ceará es que, al ser escuelas públicas y gestionadas por la SEDUC, la contratación de las educadoras/es surge a través de concursos públicos. De esta manera, aunque sean escuelas organizadas por el Movimiento, en ocasiones reciben a maestras/os de comunidades cercanas al asentamiento pero que no forman parte del MST y que por lo tanto, no conocen de antemano las dimensiones pedagógicas y la formación política de estas escuelas. Es frecuente que con el tiempo, estas maestras/os no residentes en un asentamiento del MST, participen activamente en las distintas movilizaciones del Movimiento y en las actividades político-pedagógicas que desde la escuela se organiza. Pero esto forma parte de un proceso continuo de formación del profesorado, y por eso el Sector de Educación MST/Ceará promueve distintas jornadas que además facilitan el intercambio de experiencias entre las distintas escuelas.

Uno de los encuentros que organizan anualmente desde 2011 es la **Semana Pedagógica**, donde acuden el profesorado, el núcleo gestor de cada escuela, personas invitadas especialistas en diversos temas, funcionarias/os de las escuelas, un grupo de educandas/os de cada escuela, y personal de la SEDUC. La SEDUC financia el encuentro (comida, transporte, material) pero la Semana Pedagógica siempre se organiza en las instalaciones de una de las EEM. Esto supone un importante esfuerzo de organización y gestión por parte de las escuelas, pero permite un mayor acercamiento a la realidad de cada

escuela y un intercambio de experiencias más enraizado. Las Semanas Pedagógicas reivindican y reafirman que las Escuelas del Campo son espacios de construcción de conocimiento, de identidad Sin Tierra, de formación política, de cultura campesina y de lucha por la Reforma Agraria Popular.

La Semana Pedagógica se realiza una vez al año, y se desarrollan diferentes temáticas a través de sesiones de profundización en las dimensiones pedagógicas y la organización de las Escuelas del Campo, talleres específicos por área de conocimiento, sesiones donde se comparten las experiencias entre las personas participantes, y al final una asamblea para discutir los desafíos, las decisiones colectivas de las pautas a seguir en la lucha y una evaluación del evento. La fundamental reivindicación de la cultura campesina y los valores y símbolos político-ideológicos del MST, son representados tanto en las *místicas* organizadas por las escuelas al inicio de cada día de la Semana Pedagógica, como en la Noche cultural, que da lugar a expresiones artísticas de teatro, música, danza, con un objetivo lúdico y de intercambio cultural. También suele incluirse un momento de expresión artística-política llamado la “Jornada Socialista” donde se conmemora cada año a través de una pieza de teatro a un luchador/a social, pensador/a, militante o mártir dentro de la tradición histórica del socialismo y/o de la resistencia campesina brasileña.

La Semana Pedagógica es una herramienta esencial para demarcar las bases teóricas y políticas de las escuelas y para mantener viva la discusión entre los distintos equipos de docentes de cada escuela, incluyendo a aquellas educadoras/es que recién se van a incorporar como maestras/os de dichas escuelas. Por eso, estas Semanas Pedagógicas son consideradas centrales espacios de formación política-pedagógica y de estudio, intercambio y debate sobre la propuesta educativa de estas escuelas.

Todas las EEM en Ceará tienen su propio y local proceso colectivo de organización desde los asentamientos, pero es común que exista en todas un fuerte reconocimiento a que ese logro es fruto de esa lucha colectiva. La escuela es considerada como un espacio de la comunidad y del MST que realiza ahí sus reuniones y asambleas, con lo cual se rompe con la idea de la escuela como institución ajena a la realidad, o limitada a lo que sucede en sus aulas.

De ese modo, [la escuela] solamente será pública si es democrática, o sea, al ser parte de la comunidad, garantiza por un lado los mecanismos de acceso a los espacios y los recursos de participación colectiva en las decisiones en relación al funcionamiento de la escuela. Al mismo tiempo, al tener que participar en la vida de la comunidad, trae para sí la realidad donde está inserta; sus problemas, sus desafíos, sus luchas, sus fiestas. Así se constituye un centro de cultura y de referencia para la organización y para las luchas de la comunidad. Al ultrapasar los límites de sus cercas/muros, la escuela deberá estar presente en todos los lugares de la comunidad, al hacer de sus diversos lugares y momentos, situaciones y ambientes educativos. (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2017: 36).<sup>133</sup>

La historia de las EEM en Ceará está profundamente entrelazada con la historia de lucha por la tierra y la defensa del derecho a educación: “La Educación del Campo se hace con enfrentamiento, con la lucha del pueblo, se tiene que tener en cuenta la lucha social como una de las pedagogías, la pedagogía de la lucha social” (Entrevista a Rita Francisco dos Santos, profesora jubilada de las escuelas del MST, 31 de enero del 2018, Santana). Como veremos a continuación, la experiencia pedagógica vivida en la cotidianeidad y en la lucha en asentamientos de Reforma Agraria en el estado de Ceará nos permite ver cómo los distintos saberes pedagógicos construidos desde el Movimiento y la dimensión ética-política de lo educativo para el MST, son puestos en práctica con las propuestas metodológicas y pedagógicas de sus escuelas populares y campesinas.

### 3.1.2 “Feita a revolução nas escolas, o povo à fará nas ruas”: el asentamiento Santana

Una de las primeras Escuelas de Enseñanza Media del Campo del MST está ubicada en el asentamiento Santana, en el estado de Ceará, y decidió tomar el nombre del sociólogo

---

<sup>133</sup> Traducción del portugués al español por la autora.



brasileño Florestan Fernandes<sup>134</sup> para nombrar a su escuela,<sup>135</sup> por lo que en ese asentamiento la célebre frase de este autor, “*Feita a revolução nas escolas, o povo à fará nas ruas*”<sup>136</sup>, es retomada en múltiples ocasiones. Esta frase reconoce el alcance emancipador que tiene construir un conocimiento y una *praxis* revolucionaria en las escuelas, desde la pertenencia al campo y a un movimiento social. Fue elegida como título de este apartado ya que la historia de lucha por la tierra, y la defensa del derecho a la educación en el asentamiento de Santana nos sirve de hilo conductor para visibilizar las diferentes facetas del Movimiento que se ven transformadas a raíz de la creación de estas escuelas, cómo también entender que un logro así surge gracias a la organización de base y formación política de las y los Sin Tierra. La educación que ahora se imparte en sus escuelas está arraigada en esa colectividad e identidad construida desde una *praxis* política. El asentamiento de Santana sirve como ejemplo para entender, aunque cada caso sea distinto, que la materialización de las EEM es una conquista de las y los Sin Tierra.

El asentamiento de Santana surgió en 1987, y en aquel momento el MST todavía no había realizado ninguna ocupación de tierras en el estado de Ceará.<sup>137</sup> En el caso de Santana la organización entre las familias campesinas surgió con gran apoyo de la CPT, de las CEBs,

---

<sup>134</sup> Florestan Fernandes (1920-1995), sociólogo y político, creó con su pensamiento y obras una línea de interpretación sociológica de Brasil comprometida y con conciencia social, y es considerado una de las referencias teóricas más importantes en su país. Aprendió por su experiencia de vida el clasismo de la élite blanca urbana (cuando vivió con su madre que trabajaba como empleada doméstica en una casa de una familia adinerada), y conoció la pobreza y la exclusión vivida en las clases populares, cuando trabajaba desde pequeño como lustrabotas. “De hecho, no se puede separar a Fernandes de su historia, la cual comenzó alrededor de sus seis años: cuando el pequeño aprendiz de sociólogo imaginó que construiría una salida para sí mismo, terminó encontrando en la sociología los caminos que defendería para todos los suyos, es decir, para los trabajadores libres y semilibres, que es como nombraría no sólo a los campesinos, sino a todos los pobres, indios, negros e inmigrantes que, como le sucedió a él, viven en los intersticios, en los espacios vacíos, y en las zonas de transición de las ciudades” (Fernandes, 2015: 13). Fue profesor de universidad, arduo defensor de la educación pública y gratuita, y buscó con su trabajo “vincular la sociología como ciencia al socialismo como movimiento político revolucionario” (Fernandes, 2015: 21).

<sup>135</sup> En el PPP de la EEM Florestan Fernandes señalan la razón de la selección del nombre de la escuela: “El nombre de la Escuela fue un homenaje del Asentamiento Santana al grande Profesor y Sociólogo Florestan Fernandes, por su ejemplo revolucionario, militante y por haber sido un gran defensor de la educación pública, de la enseñanza gratuita, de la educación de campo, de la reforma agraria, y sobre todo, defensor de la clase campesina y obrera” (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2017: 27). Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>136</sup> “Hecha la revolución en las escuelas, el pueblo la hará en las calles”. Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>137</sup> Aunque la organización del MST ya existía, fue hasta 1990 cuando el MST estableció un vínculo con el asentamiento Santana.

y del arzobispo de Crateús, Antonio Batista Fragoso, conocido como *Dom Fragoso*.<sup>138</sup> Con la influencia de la Pedagogía del Oprimido, de Paulo Freire, y con una formación teórica basada en la Teología de la Liberación, la CPT y las CEBs fueron de suma importancia por su papel revolucionario y de apoyo a los movimientos campesinos y a la organización política de los mismos. En la región de Crateús, la figura de *Dom Fragoso* es muy reconocida por la formación social y política que incentivaba en las familias campesinas con el fin de terminar con las injusticias del pueblo campesino y avivar un cambio ideológico y político. “Por medio de sus ideas revolucionarias se despertó en los fieles la concepción de la fe viva y misionaria vinculada con la Reforma Agraria, o sea, la lucha por la posesión y libertad de la tierra bajo el poder de las manos curtidas de los trabajadores campesinos, y sobre todo, la descentralización de la tierra de las manos del latifundio” (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2017: 13).<sup>139</sup>

Las familias que iniciaron el proceso del asentamiento de Santana trabajaban en una hacienda llamada Fazenda Serra das Bestas y conocida como Fazenda Santana. Las familias, ya desde principios de 1970, se dieron cuenta que existían irregularidades en los papeles de propiedad de esa hacienda, a nombre de Francisco Júlio Filizola, el cual afirmaba ser propietario de 3213 hectáreas, mientras realmente sus escrituras sólo demostraban la propiedad de 1000 hectáreas. Las familias, a cambio de poder vivir ahí, debían entregar a Francisco Júlio Filizola la mitad de los productos que cosechaban, además de trabajar para él determinados días de la semana. En 1977 deciden llevar una denuncia sobre estas irregularidades de la hacienda al Sindicato de Trabajadores Rurales de Monsenhor Tabosa (el municipio al que pertenece el asentamiento Santana) y al INCRA para reivindicar la desapropiación de la hacienda. Las familias se organizaron primero a través de los grupos de las CEBs, juntándose para las misas y creando en la iglesia un banco de semillas. Poco a poco esos espacios se volvieron lugares donde poder compartir las experiencias de cada familia y comenzar a organizarse políticamente. La iglesia católica, a través de determinados grupos de personas con afinidad política hacia la Teología de la Liberación, fue sin duda uno de los pilares que posibilitaron la ocupación de tierras desde el movimiento campesino en Ceará.

---

<sup>138</sup> *Dom Fragoso* fue obispo de la Diócesis de Crateús durante 34 años, desde 1964 a 1998.

<sup>139</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

En este caso, las familias campesinas, acompañadas por la CPT y las CEBs de la zona consiguieron después de numerosos esfuerzos, que oficialmente el 14 de mayo de 1987, se creara el Asentamiento de Reforma Agraria Santana.

Una de las características del asentamiento Santana, fue que en sus inicios tomó la decisión en asamblea de no parcelar la tierra, que la producción fuese totalmente colectiva y que se construyeran las casas entre todas/os y en forma de *agrovila*.<sup>140</sup> Con el paso del tiempo, se decidió combinar una producción individual (de cada familia) y una colectiva (de todas las familias del asentamiento). Para ello se creó una asociación que después se convertiría en una cooperativa de las 77 familias del asentamiento.<sup>141</sup>

Las conquistas sociales del asentamiento fueron paulatinas,<sup>142</sup> pero siempre fue una de las pautas recurrentes en la lucha social, la ampliación del acceso de las/os Sin Tierra a la educación, exigiendo al Estado que construyera escuelas públicas en áreas de Reforma Agraria. En el asentamiento de Santana la primera escuela de educación Fundamental 1 surgió en 1988, un año después de oficializarse el asentamiento, y en 1992 se incorporó el nivel de Fundamental 2 (ambas ahora forman parte de la Escuela de Enseñanza Fundamental São Francisco). En esa época la escuela más cercana estaba en la ciudad de Monsenhor Tabosa, a 42 kilómetros de distancia y con un camino no asfaltado y sin transporte que los uniera. Debido a ello, para el asentamiento de Santana tener su propia escuela era un paso imprescindible hacia la garantía de acceso a la educación de su población de todas las edades,

---

<sup>140</sup> La *agrovila* consiste en una forma de construir cada casa al lado de la otra formando entre todas las casas un gran cuadrado con un espacio común en el interior. Las casas tenían el mismo tamaño y fueron construidas de manera colectiva, una por una, siendo repartidas luego por sorteo. Esta organización es particular ya que en otros asentamientos en áreas de Reforma Agraria en Ceará, el colectivo decide distribuir las casas de manera separada, cada familia con una parte de tierra unida a donde está su casa, formando todas un asentamiento pero sin existir un espacio común que las una. En el caso de Santana, la distribución de sus casas permite que se cree un espacio común en el centro donde luego se construyó la iglesia, el centro cooperativo, y la escuela de Nivel Fundamental.

<sup>141</sup> En la actualidad son 97 familias, ya que además de las 77 familias originarias, se fueron incorporando las hijas o hijos de asentadas/os, que al querer vivir ahí, pero con sus propias familias, solicitaron a la asamblea el poder construir sus casas. No son asentadas/os de la misma manera que sus padres, porque el INCRA no permite añadir oficialmente a más personas en ese mismo territorio, pero el asentamiento decidió que podían construir sus casas ahí y participar en las decisiones y acciones políticas y colectivas del asentamiento.

<sup>142</sup> Algunos servicios básicos como la luz eléctrica o el agua entubada tardaron años en ser instaladas. Mientras no hubo luz eléctrica, no se podía entubar el agua y hacerla llegar a casa. Por lo que tenían que ir caminando con recipientes grandes hasta un lago cercano para llevar el agua a sus casas, una actividad diaria y ardua primordialmente realizada por las mujeres e infancia del asentamiento.

ya que pocas personas del asentamiento tenían sus estudios de Enseñanza Fundamental terminados. Al establecer la primera escuela se planteaba el problema de la escasez de profesoras/es para esa escuela, ya que tan sólo dos mujeres del asentamiento estaban apenas formándose en la licenciatura de magisterio. Ante esta circunstancia, una de las encomiendas del asentamiento fue elegir colectivamente a personas del propio asentamiento Santana para que fueran las futuras profesoras/es, animándolas a seguir estudiando y cumplir ese objetivo. Un ejemplo de la participación de los sujetos Sin Tierra en su propia experiencia pedagógica es la historia de Maria Araújo, que motivada por la asamblea de Santana que la había elegido, estudió a distancia la enseñanza media, a través de módulos y de exámenes que tenía que realizar en la ciudad más cercana, continuó con los estudios de licenciatura, y terminó desarrollando su práctica docente como directora en la Escuela de Enseñanza Fundamental São Francisco del asentamiento Santana.

Tanto su experiencia, como la de varias personas en el asentamiento de Santana mostraban la necesidad de ampliar el acceso educativo creando una escuela de Educación Media en el asentamiento. Estudiar a distancia, sin guía o apoyo de profesoras/es y con la dificultad de tener que viajar a la ciudad para realizar los exámenes, conllevaba un alto abandono escolar.

En el 2002, fruto de las numerosas audiencias con la Coordinadora de Desarrollo Regional de Educación (CREDE) y con la SEDUC del estado de Ceará, y en el marco de la lucha por la Educación del Campo, el asentamiento Santana consiguió el permiso institucional para impartir clases de enseñanza media, pero todavía sin las instalaciones específicas para la escuela. Es decir tan sólo con la posibilidad de impartir las disciplinas con un equipo docente contratado para ello. Aun así, este fue un primer paso importante, convirtiéndose en el primer asentamiento de Reforma Agraria en Ceará en tener educación de enseñanza media. Es preciso señalar que este proceso se entiende a partir de los caminos interconectados entre la lucha por educación del asentamiento y las formaciones político-ideológicas del Movimiento. Varias de las profesoras actuales en Santana acudieron a jornadas de formación política de la militancia del MST a nivel nacional, realizaron cursos de especialización de Educación del Campo gestionados por el MST y PRONERA, y participaron en los encuentros y seminarios de educación del MST/Ceará.

En ese momento las clases se impartían en las casas o en la iglesia. Pero el espacio no era el adecuado, por no disponer del mobiliario necesario y de un espacio común para realizar otras actividades. Tampoco el material didáctico que disponían o los libros, que eran escasos para la cantidad de alumnado que asistía. Además, podían ofrecer clases del nivel de enseñanza media, pero formalmente eran un anexo de una escuela ubicada en la capital del municipio. Es decir que debían seguir el proyecto educativo de otra escuela y no tenían autonomía en su organización ni en las matrices pedagógicas de la formación de sujetos histórico-políticos desde la identidad y lucha del Movimiento. A partir de esa necesidad de un espacio físico como de un Proyecto Político Pedagógico (PPP) elaborado por el propio Movimiento, el asentamiento Santana, junto con otros 4 asentamientos del MST se reunió con el Sector de Educación del MST/Ceará para conseguir que con financiación del Estado se construyeran escuelas públicas de enseñanza media en sus asentamientos. Fortalecidos por las reivindicaciones realizadas durante los años pasados, consiguieron que se inauguraran en 2011 las primeras 5 Escuelas de Enseñanza Media (EEM) en asentamientos de Reforma Agraria en el estado de Ceará.

El proceso de elaboración y construcción de las ideas vertebradoras de las EEM parte de los debates que surgen en los asentamientos y desde las familias Sin Tierra; tanto en la elaboración de los PPP como en la elección del lugar, del nombre de la escuela y en la selección de los criterios para elegir al profesorado y personal administrativo. La Educación del Campo que se imparte en las EEM nace de esa organización del colectivo, y las escuelas son “antes de todo, una construcción histórica, de lucha, desafío y conquista, fruto de la organización y el deseo de transformar la realidad del semiárido brasileño” (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2017: 10).<sup>143</sup> Por ejemplo, en los testimonios de las entrevistas realizadas en el asentamiento Santana, en Ceará, era frecuente que se señalara con orgullo la persistencia, el trabajo y el compromiso que tuvieron las y los Sin Tierra para poder conseguir que se construyeran estas escuelas y la importancia de la educación para toda la población en sus asentamientos.

La educación es el pilar de todo, sin educación usted no tiene como salir, no tiene como conocer, no tiene como vivir, y nosotros ahora sabemos que se necesita la educación

---

<sup>143</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

para todo, para plantar un cultivo, se necesita saber la semilla, en fin, nosotros no creemos que una persona por ser agricultor sea analfabeta, no es así. Esa es una visión muy cerrada. Ahora ya no. Nosotros sabemos que para ser productor y tener un buen plantío, se tiene que estudiar, aprender a hacer todo organizado, desde la compra de semillas, el cultivo, todo, hay que estudiar, hay que saber. No es porque yo viva en un asentamiento no necesito estudiar, yo vivo en un asentamiento y necesito de conocimiento (Entrevista a Maria Araújo, profesora y asentada del MST, 31 de enero del 2018, Santana).

El lazo de las escuelas con el asentamiento no reside sólo en la participación de la población en las decisiones sobre la escuela. El propio asentamiento, la comunidad y la organización colectiva que la constituye es un espacio pedagógico de aprendizaje, de construcción de conocimiento, de intercambio de experiencias, de expresión de la cultura campesina. El asentamiento, esa comunidad construida desde la dimensión política del Movimiento, es el espacio desde donde la lucha social surge y cobra sentido(s).

### 3.1.3 Matrices pedagógicas en las Escuelas de Enseñanza Media

Previo a la construcción de las escuelas, desde 2009 a través de numerosas reuniones y trabajo en conjunto de las familias de los asentamientos, educadoras/es, núcleo gestor de las escuelas, Sector de Educación del MST y funcionarias/os de la SEDUC, se elaboró un Proyecto Político Pedagógico (PPP) común para las 5 futuras escuelas que querían crear. Se eligieron para esta investigación los PPPs de la EEM Francisco Araújo Barros (en el asentamiento Lagoa do Mineiro) y de la EEM Florestan Fernandes (en el asentamiento Santana), para presentar fragmentos de los elementos que son comunes en sus PPPs, ya que a pesar de las especificidades de cada escuela, existen matrices pedagógicas compartidas.

La **formación humana** es uno de los principios ético-pedagógicos que orientan el proyecto educativo y que está presente como base común en todos los PPPs. Considero que esta formación humana parte del entendido de que los seres humanos somos sujetos no determinados, somos seres históricos, sujetos inacabados/as (Freire, 1997a) que frente a las injusticias, desigualdades y deshumanización, buscamos humanizar-nos y humanizar el

mundo. Por ello, “ya no fue posible *existir* sin *asumir* el derecho o el deber de optar, de decidir, de luchar, de hacer política” (Freire, 1997a: 52, cursivas originales), porque al no estar nunca completamente acabados, eso da la posibilidad de transformar lo que hay, pensar en otras formas de vivir, prefigurar otros mundos. Eso da pie a pensar en la naturaleza formadora de los seres humanos y que en ella existe esa radical esperanza de que, a pesar de sabernos condicionados, no estamos determinados, y por ello podemos intervenir en el mundo para irlo mejorando. “El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la *Historia* sino que soy igualmente su sujeto” (Freire, 1997a: 75, cursivas originales). El MST explica en uno de sus PPPs, que su proyecto educativo busca dar lugar a una formación humana de “un sujeto histórico, capaz de comprender críticamente la realidad en la cual está inserto, para en él intervenir colectiva y solidariamente (...) respetando y defendiendo la vida en todas sus formas; valorizando la memoria y la cultura campesina” (Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros, 2014: 8).<sup>144</sup>

Se trata de una formación que ha sido pensada y creada dentro del Movimiento y tiene como uno de sus objetivos garantizar que en las EEM exista una articulación con el MST. Tanto el contenido de estudio como las estrategias pedagógicas procuran desarrollar en la infancia y en la juventud un posicionamiento ético y político a través de valores como “el inconformismo, la sensibilidad, la indignación frente a las injusticias, la protesta social, la creatividad frente a las situaciones difíciles, y la esperanza” (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2017: 33).<sup>145</sup>

En los PPPs de estas escuelas remarcan que esta formación humana se fundamenta en cinco **matrices pedagógicas**: la lucha social, la organización colectiva, el trabajo, la historia y la cultura, que son consideradas interdisciplinarias. Las matrices pedagógicas del Movimiento, como veremos, son una base de los PPP de estas escuelas, y no son esferas separadas, sino que están interconectadas y se complementan entre ellas. El diagrama que se

---

<sup>144</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>145</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

muestra a continuación, se realizó con el fin de aclarar y colocar sus características, pero sin por ello asumir que en las diversas actividades político-pedagógicas del Movimiento éstas se encuentran de forma aislada. Por ejemplo, es indudable que la cultura y la lucha social campesina son fundamentales para desarrollar una soberanía alimentaria o la agroecología. Como también la organización colectiva es central es la defensa del proyecto popular campesino. De la misma forma el trabajo fortalece la identidad y pertenencia a la tierra.

Por eso, estas cinco matrices pedagógicas están interconectadas dentro de la formación humana que surge en la *praxis* político-pedagógica del Movimiento.

Figura 4: Matrices pedagógicas del MST



Fuente: Elaboración propia

En las EEM, las matrices de la **lucha social** y la **organización colectiva** se llegan a concretar especialmente con la participación del grupo estudiantil y el profesorado en la organización política del MST (como formaciones, marchas, ocupaciones, acompañamiento a otros campamentos y asentamientos del MST, jornadas, encuentros y acciones de solidaridad con las luchas campesinas globales); y por otra lado también en la formación de la juventud Sin Tierra comprometida con su entorno más cercano, y partícipes en el trabajo político y productivo del asentamiento, y en la toma de decisiones dentro de su comunidad.



Nosotros traemos estas matrices de ser humano como ser que se reconoce como protagonista del trabajo que hace, un ser humano que sabe trabajar en grupo, que aprende a organizarse, que aprende a trabajar cooperado, que sabe organizar e ir para la lucha por sus derechos, ese es uno de nuestros papeles en la escuela. Y que se consiga circular, movilizar a la comunidad, a sus familias hacia la nueva práctica de agricultura a través de la agroecología (Entrevista a Eudes Araújo, director de la EEM Florestan Fernandes, 29 de enero del 2018, Santana).

Los PPPs de estas escuelas también señalan la importancia de fortalecer la identidad y pertenencia a la tierra, una educación centrada en el campo y desde el campo, que se fundamente en el modo de vivir y producir de la vida del campo y que revalorice la **cultura** e **historia** campesina. En ese sentido, la cultura e historia de las luchas campesinas no son constitutivos de las escuelas por el simple hecho de estar ubicadas en una zona rural, sino que se fundamentan en la defensa de un proyecto popular y emancipador desde los pueblos campesinos organizados.

El educando del campo tiene que tener una visión de la cultura campesina y del campo como espacio de producción, de conocimiento, de sobrevivencia, como espacio que él sienta un gusto y orgullo de ser campesino y no vergüenza de vivir en el medio rural, de vivir en el campo. Entonces eso es lo que veo, que la Educación del Campo viene con en esa intención de atraer, de motivar a los jóvenes a permanecer en el campo (Entrevista a Rita Francisco dos Santos, profesora jubilada de las escuelas del MST, 31 de enero del 2018, Santana).

El **trabajo** constituye también otra de las matrices pedagógicas de estas escuelas, al establecer que “las personas se humanizan o deshumanizan, se educan o se deseducan a través del trabajo y las relaciones sociales que establecen entre sí en el proceso de producción material de su existencia” (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2017: 33).<sup>146</sup> Subrayan que se refieren a un trabajo no alienado y colectivo, y que debe atravesar todo el proceso de adquisición y construcción del conocimiento, vinculando las disciplinas de las ciencias y humanidades con el trabajo. Es necesario señalar que el conocimiento que se adquiere a través del trabajo como principio educativo en las EEM no intenta ser un conjunto

---

<sup>146</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

de saberes aislados o técnicas de producción. “El trabajo tiene una potencialidad pedagógica y la escuela debe de apropiarse de su carácter educativo, ayudando a los sujetos a apreciar su vínculo con las demás dimensiones de la vida: su cultura, sus valores, sus posiciones políticas” (Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros, 2014: 25).<sup>147</sup>

Las actividades de trabajo con la tierra y la naturaleza realizadas en los Campos Experimentales de las EEM están mediadas por los referentes de la soberanía alimentaria, la sustentabilidad ambiental y la agroecología. Además, la escuela apuesta a que ese aprendizaje de las experiencias agroecológicas y del trabajo cooperativo influya también en el proyecto de agricultura familiar a través de las educandas/os. “La escuela, por estar inserta en un contexto de lucha por la reforma agraria, debe ser un espacio de reflexión y elaboración, con la intención de promover un proyecto socioeconómico para el asentamiento y la Región. Debe, por lo tanto, ser un espacio de lucha constante contra el latifundio y el agronegocio” (Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros, 2014: 8).<sup>148</sup>

Para implementar estas matrices pedagógicas dentro de las EEM, una de las metodologías que incorporan es la **diversidad de tiempos educativos**, que tiene relación con la noción de la Pedagogía del Movimiento, de que el aula es sólo uno de los distintos momentos con intencionalidad pedagógica. “La idea de organizar diferentes tiempos en la escuela quiere reforzar un principio importante de nuestra pedagogía: escuela no es sólo lugar de estudio, y menos todavía donde se va apenas a tener aulas. Entendemos que la escuela es un lugar de formación humana, y por eso las varias dimensiones de la vida deben de tener lugar en ella, al ser trabajada pedagógicamente” (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2017: 61).<sup>149</sup>

Algunos de estos tiempos educativos en las EEM son: **Tiempo de *mística*** (que es un tiempo de reflexión, de lectura de la coyuntura de la realidad, a través de una escenificación teatral con carácter político y que refuerza la identidad Sin Tierra a través de sus canciones, himnos, símbolos y luchas del MST); **Tiempo de talleres de arte, cultura y deporte** (que abarca actividades culturales, torneos de deporte, festivales de danza para las *festas*

---

<sup>147</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>148</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>149</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

*juninas*<sup>150</sup>, piezas de teatro y también tiempo libre para el juego); **Tiempo de trabajo** (que hace alusión al trabajo en las unidades productivas del Campo Experimental o en otras zonas del asentamiento, y la responsabilidad que acompaña la planificación colectiva de ese trabajo de producción); **Tiempo de organización** (donde el grupo estudiantil se organiza en grupos que denominan Núcleos de Base –NBs-, y este tiempo sirve para que puedan tomar decisiones colectivas que luego serán discutidas en la asamblea); **Tiempo de aula** (que abarca todas las actividades de estudio, de trabajo individual y colectivo, de lectura, evaluaciones y de exposición de temas que se realizan en el espacio del aula de clase); **Tiempo de estudio individual** (que es destinado a que las educandas/os pueden leer, revisar bibliografía y repasar temas o tareas pendientes de algunas disciplinas); **Tiempo de investigación** (dedicado a realizar las investigaciones que cada estudiante desarrolla y recibir una orientación por parte de las educadoras/es que elijan); **Tiempo de seminario** (actividades puntuales que se realizan en torno a un tema de la realidad que se pretende profundizar con las educandas/os, por lo que se organiza un seminario específico para ello); **Tiempo de comunidad** (que se refiere a las visitas o actividades sociales, políticas, culturales o ambientales que como colectivo escolar realizan en las comunidades); y el **Tiempo pedagógico** (que concierne a las educadoras/es, funcionarias/os y núcleo gestor de la escuela, cuando reciben formación pedagógica y también cuando se reúnen para planificar mensualmente las actividades y compartir las diferentes experiencias).

Estos tiempos educativos son fundamentales para comprender cómo las matrices pedagógicas de las EEM se implementan en la práctica educativa, a partir de diferentes los espacios, metodologías pedagógicas y formas de organización curricular que posibilitan ese proceso de formación humana, dentro y fuera de la institución escolar.

### 3.1.4 Los componentes curriculares integradores

---

<sup>150</sup> Las *Festas Juninas* son unas fiestas que se realizan en Junio y desde el 2014 las EEM han participado, organizando grupos de danza, con el fin de desarrollar e incentivar la matriz pedagógica de la cultura. Además, han vinculado sus representaciones artísticas con la defensa de la Reforma Agraria y la valorización de su cultura e identidad campesina.

Con el objetivo de crear un vínculo más orgánico con la compleja realidad campesina en la que están insertas las Escuelas del Campo, se agregan como parte del currículum de las EEM tres “componentes curriculares integradores”: Proyecto, Estudio e Investigación (en portugués *Projetos, Estudos e Pesquisas* –PEP-), Prácticas Sociales y Comunitarias (en portugués *Práticas Sociais e Comunitárias*-PSC-), y Organización del Trabajo y Técnicas Productivas (en portugués *Organização do Trabalho e Técnicas productivas*- OTTP-). Éstas tienen un carácter interdisciplinario, con el objetivo de fortalecer la articulación entre los diferentes conocimientos de las disciplinas con los saberes, cultura y trabajo de la vida campesina y del Movimiento.

Los tres componentes curriculares integradores son una de las singularidades de la propuesta de las EEM. Con un carácter teórico-práctico proponen articular la realidad con el conocimiento escolar a través de la investigación, el trabajo productivo y la organización social. Los componentes curriculares integradores abarcan los tres años de enseñanza media, y tienen consignado en el currículum escolar un tiempo entre 2 y 4 horas a la semana para cada una.<sup>151</sup>

El primer componente, llamado Proyecto, Estudio e Investigación (PEP), tiene la finalidad de que a lo largo de los tres años escolares realicen una investigación que culmine en el tercer año en un proyecto de intervención en su comunidad y una sistematización de la experiencia. El segundo componente, Prácticas Sociales y Comunitarias (PSC), abarca el aprendizaje sobre la historia del MST, de sus asentamientos y del vínculo de la escuela con la comunidad, además de propiciar un espacio de organización colectiva como estudiantes. El tercer componente, Organización del Trabajo y Técnicas Productivas (OTTP), brinda un conocimiento en torno al trabajo como principio educativo y las bases de la agroecología al mismo tiempo que llevan a cabo las actividades productivas en los Campos Experimentales.

Se las denominó componentes curriculares integradores por el objetivo de que todas las distintas disciplinas que se imparten en la escuela se vinculen con los aprendizajes de dichos componentes curriculares. Por ejemplo, se puede trabajar con la investigación desde

---

<sup>151</sup> Debido a esta implementación en las EEM se amplió la carga horaria que normalmente establecía la Secretaría de Educación del estado de Ceará. Durante dos días a la semana la escuela tiene actividades en la mañana y en la tarde; los otros tres días las actividades son sólo por la mañana.

cualquier tema de estudio; todas las disciplinas pueden fomentar la auto-organización de los estudiantes para hacer actividades; como también todos los conocimientos científicos y de humanidades pueden vincularse con la organización del trabajo.

Las nociones que sustentan PEP, PSC y OTTP coinciden con las matrices pedagógicas del MST y con otras experiencias político-pedagógicas del Movimiento. Pero es una iniciativa única de las EEM de Ceará el fortalecer en la escuela el aprendizaje de la investigación, el trabajo y la organización colectiva a través de estos componentes curriculares integradores.

### *Projetos, estudos e pesquisas (PEP)*

En el componente curricular de PEP la investigación es uno de sus ejes centrales, y a través de los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios, poder llevar a cabo una investigación en relación con su propia realidad. Cada estudiante elige un tema, una problemática o una experiencia que le gustaría investigar a lo largo de los tres años escolares de la enseñanza media.

El primer año comienzan con una introducción a la metodología científica, las técnicas y métodos de investigación, y los tipos de producción del conocimiento centrándose en la investigación social, la investigación científica, la investigación-acción, la observación participante y la historia oral. Además, en ese primer año ya comienzan a pensar sobre el tema de investigación que quieren realizar. Para facilitar ese proceso se inicia con una descripción más personal, que finaliza con una serie de textos sobre su historia de vida y sobre su comunidad. De esa manera, teniendo en cuenta su propio contexto, van delimitando los posibles temas de interés para desarrollarlos en proyectos de investigación.

En el segundo año se construye el proyecto de investigación, delimitando el tema a través de una búsqueda bibliográfica, con acceso a fuentes en las bibliotecas de sus escuelas como también a través del uso de las computadoras e internet ofrecido en las escuelas. Otra de las fuentes de información a la que recurre el alumnado es el propio conocimiento de la comunidad, utilizando las herramientas aprendidas para realizar entrevistas y así profundizar

en la investigación. A lo largo del año socializan con sus compañeras/os la fundamentación teórica que han ido elaborando.

En el tercer año se pone en práctica el proyecto que puede tener tres posibles vertientes: en torno a la producción y la agroecología (temas de educación ambiental o una implementación de una técnica agroecológica); en relación a la organización de la comunidad y/o vinculado a un asunto social (dimensiones político-ideológicas de la escuela o del MST, reivindicando elementos de la identidad campesina, o sobre problemas sociales del contexto que preocupen a la comunidad); o una investigación de carácter más teórico vinculado a alguna cuestión de la realidad en donde vive la educanda/o. Después de los tres años se concluye con una sistematización de la investigación, tanto el proyecto con fundamentos teóricos cómo al mismo tiempo una descripción de cómo fue el proceso, qué respuestas recibió el proyecto en la comunidad, y qué aprendizajes aporta para la colectividad.

Las EEM están intentado buscar mejores maneras de compartir estas investigaciones con la comunidad, incluso madurando la idea de crear una publicación que pueda recoger los trabajos finales de varias generaciones en torno a distintos temas. Uno de los objetivos de las EEM es que la teoría y experiencia generada en ellas por las/os estudiantes sea ampliamente compartido con miras a que la Escuela del Campo sea capaz de contribuir a través de la comprensión crítica de la realidad. Algunas profesoras/es señalaban que todavía faltaba mejorar este proceso de vincular las investigaciones realizadas por el alumnado en PEP con acciones específicas o creación de proyectos en la comunidad que surgieran a raíz de los hallazgos de esas investigaciones. Por ejemplo, la profesora Hilma Gomes Oliveira comentaba que en la EEM Francisco Araújo Barros se había ya realizado muchos proyectos de investigación sobre plantas medicinales, pero no se había conseguido sistematizar toda esa información en conjunto para elaborar material didáctico que sirviera tanto en la escuela como a las familias del asentamiento.

### *Práticas Sociais e Comunitárias (PSC)*

En el componente curricular de PSC se propone trabajar la auto-organización y dar valor a la colectividad, tanto estudiantil como en los asentamientos. Este componente curricular proporciona la posibilidad de desarrollar “prácticas sociales de intervención colectiva en la

realidad, promoviendo la movilización social y comunitaria, la organización colectiva, la participación social y política, la mística y la animación de la cultura campesina” (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2017: 64).<sup>152</sup>

El aprendizaje que impulsa la PSC da reconocimiento al espíritu combativo y de resistencia campesina del asentamiento y del MST, porque dos de los ejes centrales del componente curricular PSC son la lucha social y la organización colectiva. A través de PSC también se fortalecen la participación política de las familias Sin Tierra al crear lazos todavía más fuertes entre el alumnado que acude a las EEM y la organización política del Movimiento. Las educandas/os en la experiencia de PSC en estas escuelas aprenden las estrategias necesarias para formar parte de colectivos -en un ámbito de producción como pueden ser las cooperativas de los asentamientos, de incidencia política en los distintos Sectores del MST, o en puestos de coordinación y responsabilidad comunitaria del asentamiento-. Como veremos más adelante, también en otros espacios como los Núcleos de Base (NBs) y en las asambleas de la escuela, tienen la oportunidad de opinar, debatir y contribuir, lo que les permite ser sujetos de la construcción activa de la escuela. Al formar parte del trabajo colectivo que en ese espacio se desarrolla, se vuelve necesario que exista organización entre el estudiantado.

En las prácticas sociales comunitarias, uno de sus objetivos es que el estudiante aprenda a organizarse, aprenda a trabajar en grupo, en trabajo cooperado. Porque para mí, una de las cuestiones que se pone en contraposición al trabajo alienado, es el trabajo cooperado. Y para poder trabajar cooperado, las personas necesitan de otros elementos previos, que son, tener la habilidad de organizarse, de poder relacionarse en grupo, de trabajar en *mutirão*<sup>153</sup> y de trabajar colectivamente (Entrevista a Eudes Araújo, director de la EEM Florestan Fernandes, 29 de enero del 2018, Santana).

Otra de las características del PSC es el enfoque que se da al estudio de la cultura desde la vida cotidiana y los cambios vividos desde sus realidades. Por ejemplo, en una de las sesiones de PSC en la EEM Francisco Araújo Barros, para hablar del proceso de aculturación, el

---

<sup>152</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>153</sup> *Mutirão* es una palabra utilizada para describir un trabajo comunitario y colectivo donde de manera voluntaria toda la población colabora.

profesor inició la clase desde la experiencia de la música tradicional nordestina del forró, entablando después un debate con las educandas/os sobre los cambios que dicha música había vivido y los procesos de mercantilización de la música en la actualidad. De esta manera, a través de la música, incorporaba a las y los estudiantes en la reflexión sobre la cultura y los cambios y transformaciones que ésta experimenta. El componente curricular de PSC es amplio y frecuentemente depende del profesor/a y del grupo de jóvenes, las temáticas que se desarrollen y trabajen en colectivo. Pero es sin duda un espacio abierto a que se desarrollen actividades culturales, teatro y música (como ensayar canciones, hacer pequeñas obras de teatro con alguna temática de la resistencia y lucha campesina, de la coyuntura, de las demandas del Movimiento, o de los intereses del alumnado etc.) que además, en ocasiones, son incorporadas a las *místicas* que se realizan en la escuela.

En PSC también se dedica una gran parte de las sesiones a una formación política, donde el eje central es la organización colectiva y la transformación social a través de la participación política y cultural de las y los jóvenes Sin Tierra dentro del MST y con otros movimientos sociales. El componente curricular PSC parte de la base de que la lucha social educa en la propia acción y a través de ella se reafirma una identidad campesina y una postura política. “La formación humana ocurre mediada por su actividad transformadora en el mundo. Es haciendo que nos educamos. No existe educación sin actividad” (Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros, 2014: 22).<sup>154</sup>

Para las escuelas, el componente curricular de PSC tiene una gran relevancia al incentivar interés en las educandas/os de formar parte de las prácticas educativo-políticas del MST, especialmente cuando no residen en un asentamiento del MST, pero acuden a estas escuelas por ser de comunidades vecinas. Por ejemplo, las canciones y símbolos del MST como la bandera, el himno o las Palabras de Orden que se realizan en estas escuelas son elementos que para algunas/os son totalmente nuevos al llegar por primera vez a la escuela. El componente curricular de PSC permite que se introduzcan estos elementos en el primer año y se vayan luego desarrollando a lo largo de los tres años tanto el estudio de las manifestaciones culturales campesinas, como las *místicas* y la construcción de la juventud

---

<sup>154</sup> Traducción del portugués al español por la autora.



como sujetos políticos del proceso educativo del MST. Estas expresiones políticas-culturales del MST no se imponen y por ende existen educandas/os que acuden a estas escuelas y aún a pesar de provenir de familias campesinas que residen próximos al asentamiento, no llegan a identificarse como Sin Tierras o como parte de un movimiento campesino. Es importante tomar en cuenta las vivencias de la juventud campesina en Brasil y que éstas son diversas y no siempre posicionadas desde una lucha social o política. Al mismo tiempo, también sucede lo contrario, que jóvenes de comunidades vecinas, al acudir a las EEM, se involucran en las acciones político-pedagógicas en las escuelas y organización de la vida cotidiana de los asentamientos, acudiendo incluso a sus formaciones políticas para la Juventud Sin Tierra.

### *Organização do Trabalho e Técnicas productivas (OTTP)*

En el componente curricular de OTTP, una de las categorías que ocupan un lugar central es el trabajo como principio educativo, que se desarrolla al articular los conocimientos de las distintas disciplinas y la organización para el trabajo, al “tomar el trabajo productivo campesino y sus desafíos como objeto de estudio, desarrollando tecnologías campesinas” (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2017: 64).<sup>155</sup>

Por ello, durante cuatro horas a la semana, en OTTP se vincula el trabajo con las características sociales, políticas y productivas de la agroecología, poniendo en práctica ese conocimiento con técnicas agroecológicas campesinas en las unidades productivas de los Campos Experimentales de las escuelas. El debate en torno al valor del trabajo con la tierra y la defensa de la identidad que ese trabajo confiere es ya en sí un logro, porque aún a pesar de que la mayoría de las educandas/os provienen de contextos campesinos, existe arraigada en la sociedad una fuerte desvalorización hacia el campo. Es uno de los objetivos de las escuelas y del MST construir una Educación del Campo que reconozca el campo como espacio de vida, de desarrollo de las subjetividades campesinas y de producción de conocimiento. Y en OTTP se busca desplegar esta defensa del campo a través del trabajo en la tierra, con el estudio de nuevas tecnologías agroecológicas o con la recuperación de tecnologías tradicionales de la agricultura campesina eficaces por estar adaptadas a las condiciones climáticas de la zona. De esta manera, el alumnado se vuelve sujeto de su trabajo,

---

<sup>155</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

obteniendo los productos del trabajo agrícola a la vez que el conocimiento y aprendizaje que ese trabajo conlleva.

Normalmente las educadoras/es de OTTP tienen formación en alguna área afín a las ciencias agrarias y en algunos casos también han recibido algún curso o especialización en agroecología apoyados por del MST. La agroecología es una de las nociones incorporadas al temario que imparten a través de documentales, textos y llevando a cabo experimentos de técnicas agroecológicas en los Campos Experimentales para comprobar su eficacia o la necesidad de cambios en la técnica. Además, en el componente curricular de OTTP se estudia sobre el impacto social, político y ambiental del agronegocio en Brasil y las alternativas campesinas que han ido surgiendo frente a ella.

Esto es muy interesante porque, como ya se ha dicho, no todos los estudiantes de las EEM son parte de la juventud militante del MST y eso da lugar a conversaciones en las aulas con opiniones diversas sobre la vida campesina y sobre las perspectivas que tienen frente al agronegocio o frente a proyectos extractivistas en el campo. Por ejemplo, en la EEM Francisco Araújo Barros, en una de las aulas de OTTP se conversaba en torno al gran parque eólico ubicado en el litoral, que se construyó justo encima de las dunas que están cercanas al asentamiento, y que ha afectado gravemente al medio ambiente ya que las dunas han perdido su formación natural. Varios de las y los estudiantes que ahí estaban ese día en el aula son de esas poblaciones fuera del asentamiento del MST, y a pesar de que viven las circunstancias y efectos nocivos que eso ha supuesto en sus familias (el parque eólico ha generado cambios drásticos al ecosistema que afecta a la pesca en una región de pescadores/as, afecta a los acuíferos y también afecta a la salud mental por el ruido generado las 24 horas del día por los aerogeneradores que están muy cercanos a las casas), no a todos les parecía una mala opción ya que sus familias reciben un dinero en forma de renta de la tierra. Para mí, ese ejercicio de conversación que se generó ese día mostró que las respuestas de las y los estudiantes no son todas iguales, ni todas desde una militancia de un movimiento campesino. Frente a ello, el equipo docente y la escuela tiene un posicionamiento político claro en contra de la violación de los derechos territoriales, políticos y ambientales de las comunidades populares y tradicionales de la región (es decir, no en contra de la tecnología que produce la energía eólica sino en contra de los proyectos extractivistas), y desde ahí buscan colocar esos

debates, cuestionando al agronegocio y la política de muerte de los proyectos extractivistas, y al mismo tiempo generando alternativas que sean colectivas.

Como parte de esta construcción de alternativas y de reivindicación de los conocimientos campesinos, una parte del componente curricular de OTTP se imparte en las aulas y en los laboratorios, y otra está dedicada al trabajo en las unidades productivas del Campo Experimental. No se comercializa con los productos que cultivan o animales que cuidan, pero se intenta utilizar los productos para la cocina de las “meriendas escolares”. Como veremos a continuación existe una gran diversidad en las unidades productivas de cada Campo Experimental, dependiendo de cada escuela y sus condiciones climáticas y cultivos de la zona. Dentro de OTTP se organiza la clase en grupos, cada uno con la responsabilidad de cuidar una unidad productiva durante un periodo, alternando luego la actividad para así tener experiencia en todas ellas.

### 3.1.5 Los Campos Experimentales

Los Campos Experimentales son una iniciativa que surge específicamente en Ceará a partir de los debates del Sector de Educación con los colectivos de educación de los asentamientos sobre las características que querían para las futuras EEM. De ahí se genera la idea de un espacio en la escuela donde las educandas/os pudiesen desarrollar técnicas de agricultura familiar campesina en distintas unidades productivas. Los Campos Experimentales tienen como finalidad aunar el estudio, la producción agroecológica y la investigación, es decir es un laboratorio que coloca el conocimiento científico en la práctica a través del trabajo. Por ende, el objetivo final no es sólo crear espacios productivos, sino también que ese proceso sea formativo.

Los Campos Experimentales en nuestras escuelas son un territorio donde nosotros hacemos investigación, en donde nosotros experimentamos diferentes tecnologías e inclusive nosotros organizamos a las educandas y los educandos para el trabajo [...] Una temática que para nosotros es fundamental, la discusión de educación, de trabajo y de agroecología, que es nuestro proyecto para el campesinado brasileño. Entonces

esa articulación entre educación, trabajo y agroecología es lo que compone la esencia de lo que nosotros estamos llamando Campos Experimentales (Lourdes Vicente, militante y miembro del Sector de Educación del MST, 17 diciembre del 2017, Congreso Estatal del MST Ceará).

Una de las intencionalidades pedagógicas del trabajo que se lleva a cabo en las unidades productivas es dar peso al conocimiento que el alumnado aporta desde su experiencia con su familia. De esa manera se toma conciencia de la importancia del saber que su familia ya tiene y produce, y vincula el aprendizaje con aspectos cercanos y cotidianos en su vida. El trabajo de la cooperativa de los asentamientos también es una fuente para el intercambio de ideas, y las EEM lo aprovechan para establecer vínculos más estrechos entre las educandas/os y las experiencias de las cooperativas. Los Campos Experimentales son un “territorio de ensayo, de experimentación, de investigación, de construcción de nuevas alternativas tecnológicas, de organización colectiva, de cooperación para el trabajo, de experimentación del nuevo campo en construcción” (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2017: 38).<sup>156</sup>

El amplio espectro de aprendizajes sociales, productivos y de organización que los Campos Experimentales posibilitan, no están aislados de lo que sucede en el asentamiento. En la EEM Francisco Araújo Barros, por ejemplo, iniciaron un experimento agroecológico en su Campo Experimental: en una parcela cultivar la planta de la yuca como monocultivo, y en otro espacio cultivar la yuca junto a diferentes plantas. El objetivo era poder comprobar las diferencias entre el monocultivo y el policultivo, y de este último método, en unión con cual planta el cultivo de yuca era más eficaz (yuca con frijol, yuca con maíz, o yuca con frijol y maíz). La finalidad de este experimento era doble. Por un lado, la adquisición de conocimientos de técnicas agroecológicas en la escuela y poder comprobar con este experimento científico que es más eficaz el policultivo y de qué forma funciona mejor (para comenzar a cuestionar el hábito y uso extendido del monocultivo). Y, por otra parte, el que los resultados de este experimento escolar pudiera influenciar la nueva agroindustria de yuca que la cooperativa del asentamiento Lagoa do Mineiro estaba apenas implementando. Una agroindustria que, aunque no iba a usar insumos de agrotóxicos ni fertilizantes químicos, estaba optando por el monocultivo y no por el policultivo. Así el Campo Experimental de la

---

<sup>156</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

escuela no sólo atiende a la necesidad de poner en práctica un experimento, sino también construir a partir de él un conocimiento que responda a los desafíos que encuentran en la realidad el pueblo campesino en los asentamientos. Se parte de las demandas que surgen de la producción campesina de su asentamiento, y desde ahí se investiga y se desarrollan alternativas en el Campo Experimental para compartirlas después con la comunidad.

El Campo Experimental en cada escuela es diferente dependiendo de los ecosistemas en donde esté situado y existe una gran diversidad en las actividades y técnicas que aprenden y ponen en práctica. Algunas de éstas son : recuperación de áreas degradadas (barreras de piedras, técnica de cultivo en las terrazas, e investigación del bioma *caatinga*<sup>157</sup>); gestión de aguas (pozos profundos, desalinizador para el tratamiento del agua, cisterna de placa, irrigación por gota y un proyecto de reutilización de aguas residuales); conservación y uso de las semillas autóctonas; composta, biofertilizantes y defensivos naturales; cuidado de animales (principalmente cerdos, gallinas, patos y cabras); biodigestores naturales; cultivo de nopales para alimentar a los animales; huertos (medicinales, de frutas y legumbres, uso de la tecnología de huerta mandala); viveros forestales y de plantas; algunas tienen sistemas agroforestales; y algunos están reforestando con la vegetación nativa.

Los huertos mandala son llamados así por la forma en la que se organizan los cultivos con una poza de agua para criar peces en el centro y alrededor de la poza en forma concéntrica los diferentes cultivos de hortalizas, árboles frutales y plantas medicinales. En algunas EEM, debido a la escasez de agua, las actividades de los Campos Experimentales se han centrado más en el aprendizaje del uso y gestión del agua o en la recuperación de áreas degradadas. En otras el foco se ha colocado más en el cuidado de los animales, aprendiendo a vacunarles y llevar al laboratorio muestras para ver en el microscopio si tienen enfermedades.

Además, los Campos Experimentales no son sólo un lugar para experimentar, en ocasiones pueden ser también espacios para impartir contenidos de las materias y realizar actividades grupales debajo de la sombra de los árboles. Por ejemplo en la EEM Francisco Araújo Barros se eligió un gran árbol de Cajú, llamando al lugar el *Cajueiro do saber*, y bajo su sombra acondicionaron el espacio construyendo bancas de madera, adornando el lugar y

---

<sup>157</sup> El bioma *caatinga* es el tipo de vegetación característico de una zona del nordeste de Brasil.

cuidándolo. En el caso de la EEM Florestan Fernandes realizaron lo mismo, pero bajo la sombra del árbol medicinal que llaman *Imburana do saber*.

Existe un objetivo formativo en los Campos Experimentales pero también es central el fin político-pedagógico de que a partir de la organización que conlleva desarrollar estas unidades productivas, se consiga despertar en la juventud un ímpetu de crear cooperativas de producción locales y de esta manera evitar la necesidad de migrar a las ciudades. En las zonas rurales, al terminar sus estudios, gran parte de la juventud campesina migra hacia la ciudad, en ocasiones hacia la capital del estado o incluso hacia las ciudades más grandes de Brasil (São Paulo o Rio de Janeiro). Para el MST la migración de la juventud a la ciudad es uno de sus desafíos a los que se enfrenta. No es que estén en contra de que la juventud Sin Tierra migre hacia otros lugares, pero dentro de su posicionamiento político de defensa del campo como espacio de producción de vida y de organización campesina, la juventud es imprescindible. En parte por esa razón se explican los enormes esfuerzos que el Movimiento realiza para ofrecer Educación del Campo de Enseñanza Media en los asentamientos y formaciones de nivel superior con diversas licenciaturas, especializaciones y maestrías organizadas por el MST en unión con Universidades públicas, que permiten a las/os estudiantes estudiar y al mismo tiempo continuar con su trabajo en la comunidad. Algunas de estas formaciones a nivel superior utilizan la Pedagogía de la Alternancia, a partir de la cual se organiza un tiempo intensivo de clases presenciales, seminarios, encuentros (al que llaman Tiempo Escuela) y un tiempo en el que el alumnado continúa con su trabajo en sus lugares de origen (al que llaman Tiempo Comunidad). Aunque sean dos momentos diferentes, se considera que no están desvinculados, al contrario se retroalimentan para conseguir que tanto la escuela como la comunidad sean ambos espacios de lucha y de construcción de conocimientos.

En línea con ese objetivo, una de las estrategias pedagógicas más importantes de las EEM es mantener siempre vivo el vínculo entre la escuela y el contexto local. Con ese fin crearon el *Inventário da Realidade*, una metodología que permite, con una investigación previa en los asentamientos, identificar los elementos culturales, ambientales, históricos, políticos y sociales que los caracterizan para así poder incorporarlos como elementos que estructuran las disciplinas.

### 3.1.6 El *Inventário da Realidade*

El *Inventário da Realidade*, implementado en los asentamientos desde las Escuelas del Campo, afianza la interlocución de la escuela con la vida, con el conocimiento de la comunidad, con el trabajo que ahí realizan, con la cultura campesina, con la organización de la comunidad y con sus problemas y demandas. El *Inventário da Realidade* se basa en que el contexto en donde están insertas las y los sujetos puede ser sistematizado, organizado en un “inventario” que describa la realidad y que proporcione los elementos, que luego serán una base sobre la cual se puede generar un conocimiento contextualizado. El propósito es crear las condiciones para que el alumnado, en un ejercicio teórico-práctico asentado en su realidad, sea capaz de comprender, posicionarse políticamente y actuar en aquellos procesos que vive. No se “estudia por estudiar” ya que no estamos como sujetos en el mundo y con el mundo de forma neutral (Freire, 1997a). Por ello, el conocer nuestra realidad nos permite cambiarla, intervenir en esa realidad, lo que tiene un enorme potencial emancipatorio. “En la concepción que nos orienta, es preciso pensar la escuela como parte de procesos formativos que constituyen la vida social y las relaciones entre ser humano y naturaleza, y tiene intencionalmente una dirección emancipatoria. Por eso la escuela no puede desarrollar su tarea educativa apartada de la vida” (MST, 2017b: 164).<sup>158</sup>

Pero es necesario señalar que no se trata tan sólo de introducir en las disciplinas algunas temáticas sobre problemas de la comunidad, o explicar la materia en ocasiones con ejemplos sobre el asentamiento y el MST. El objetivo del *Inventário da Realidade* es facilitar que estas escuelas puedan ser centros de formación de la infancia y juventud Sin Tierra, y que ellos y ellas sean parte de la transformación social que orienta el MST y de la construcción de un proyecto popular campesino.

El primer paso del *Inventário da Realidade* es la identificación de las características de las comunidades donde están las escuelas, y para ello se realiza un estudio exhaustivo y descriptivo de la realidad. El segundo paso es una sistematización de toda la información que

---

<sup>158</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

se obtiene sobre esa comunidad y una organización de todo ello en distintas “porciones de la realidad”, llamadas así porque son una pequeña parte del todo. El *Inventário da Realidade* abarca aspectos culturales, sociales, económicos, de los recursos naturales, de los trabajos que se realizan, de las actividades agrícolas e industriales, de las historias del lugar y sus relatos, de conocimientos diversos de las personas que ahí habitan, etc. El *Inventário da Realidade* se construye de forma colectiva con la participación de educandas/os y educadoras/es en el levantamiento de datos, realización de entrevistas y sistematización de la información.

Una vez creado el *Inventário da Realidade* (que es un proceso dinámico, que va cambiando) al inicio del año escolar, de forma colectiva se eligen las porciones de la realidad que se consideran importantes en ese momento, y por ende prioritarias para ser trabajadas. Por ejemplo, en el asentamiento de Santana, en la EEM Florestan Fernandes, el agua ha sido una de las porciones de la realidad que a lo largo del tiempo se ha trabajado continuamente porque el agua es un recurso natural escaso en dicho asentamiento que ha sufrido fuertes sequías los últimos 8 años. Por eso, el que el agua sea una porción de la realidad no tiene sólo un objetivo formativo de propiciar un aprendizaje interdisciplinar a partir de una temática común. Si no que existe un fuerte anclaje político-pedagógico tanto de concientización de por qué la región sufre de sequías (desde un contexto histórico, ambiental y político), de comprender de qué forma y para cuáles empresas sí se facilita el uso los recursos hídricos disponibles en el estado (por ejemplo para el agronegocio del plátano), hasta posibles soluciones innovadoras como tradicionales de preservar el agua en el asentamiento.

A través de una planificación pedagógica desde cada disciplina, se establecen relaciones con la porción de la realidad elegida (durante un mes o dos dependiendo de la escuela), viendo qué contenidos pueden vincularse, definiendo los objetivos que se quieren alcanzar y las metodologías que se usarán. Todo esto con la intencionalidad de que esa práctica que se está planificando pueda tener un impacto en la comunidad, ya sea por el conocimiento construido, el trabajo comunitario, jornadas abiertas u otras actividades sociales, productivas o culturales. “Hacer la conexión del contenido con la porción de la realidad, para que el contenido tenga más sentido (...) si traes la realidad de ellos, ellos van a comprender mejor, con más facilidad, y a partir de esa comprensión, ellos pueden intervenir



en su realidad” (Entrevista a Zilda da Conceição, profesora de la EEM Florestan Fernandes, 29 de enero del 2018, Santana).

La intención no es forzar ese vínculo, sino ver qué parte de la construcción de conocimiento de cada disciplina se puede relacionar con la porción de la realidad. Es decir que, una vez elegidas las porciones de la realidad, el equipo docente debe explorar dentro del contenido de cada materia para encontrar aquellos temas que se relacionen más armónicamente con cada porción de la realidad escogida. A la vez, el equipo docente considera qué temas importantes para la sociedad (por ejemplo la lucha de las mujeres, medio ambiente, organización política del campesinado, etc.) podrían fortalecer ese contenido, y también qué unidades productivas del Campo Experimental o cuáles proyectos de la comunidad podrían usarse.

### 3.1.7 La organización estudiantil

Uno de los tiempos educativos señalados al inicio, que tiene gran relevancia en estas escuelas, es el tiempo de organización, centrado en la auto-organización estudiantil. El componente curricular integrador de PSC está fuertemente vinculado a este tiempo educativo, sobre todo durante el primer año escolar. La educadora o educador responsables de este componente curricular, aprovecha el espacio de PSC para explicar cómo funciona la organización estudiantil en estas escuelas y acompañar ese proceso, especialmente al inicio. A partir de ahí, en los siguientes años la organización es más autónoma, aunque el acompañamiento de las educadoras/es tampoco desaparece.

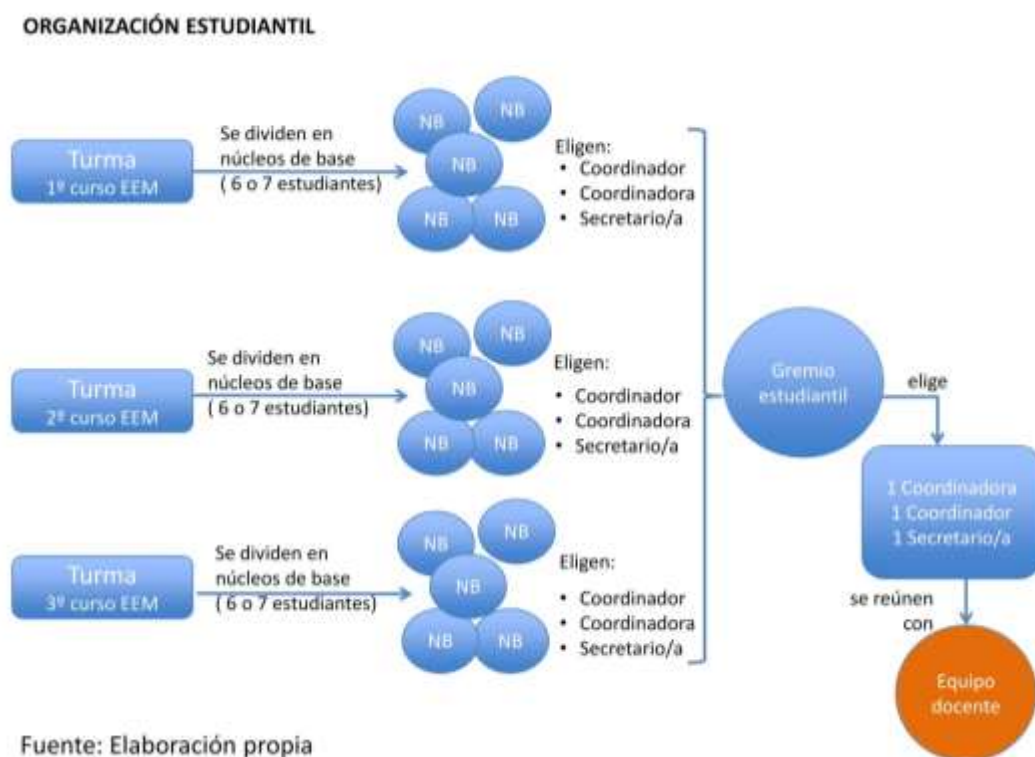
En cada generación (a las que denominan *turmas*), se dividen a los 35-40 alumnas/os de cada clase en grupos más pequeños de 6 a 7 educandas/os. Estos grupos más reducidos se les denominan núcleos de base (NBs).<sup>159</sup> Entre todos los NBs de una *turma* eligen a su coordinador, a su coordinadora y a su secretaria/o. Después las coordinadoras y

---

<sup>159</sup> Es a partir de la organización entre las familias en los asentamientos y campamentos del MST en Núcleos de Base que las EEM retoman ese nombre para su auto-organización estudiantil. Se profundizará más sobre la organización política de las familias Sin Tierra en el capítulo 4.

coordinadores de cada *turma* forman entre todas/os el gremio estudiantil. Dentro de este gremio estudiantil también se elige a un coordinador y una coordinadora general que se reunirán con más frecuencia con el equipo docente y núcleo gestor de la escuela, para comunicar lo que el grupo estudiantil está debatiendo y las decisiones que están tomando como colectivo.

Figura 5: Organización estudiantil



En las reuniones del gremio estudiantil, la coordinación de cada *turma* debe comunicar aquello que se haya discutido en su *turma*, si existen problemas que consideren necesarios solucionar, o propuestas para mejorar algún aspecto de la escuela, etc. Es interesante puntualizar que los NBs eligen a sus coordinadoras/es para que sean portadores de la decisión colectiva y no de sus propias opiniones personales. Además, los NBs no sólo expresan a las educadoras/es lo que quieren cambiar sino que los propios NBs de cada *turma* tienen capacidad de gestión y de toma de acciones colectivas. Es una manera de delegar

determinadas decisiones a los NBs de cada grupo, ya que si es un tema que concierne sólo a una *turma*, pueden debatirlo y encontrar una solución dentro de su asamblea de *turma*.

Por último también se organiza una asamblea general donde acude el colectivo de educación del asentamiento,<sup>160</sup> el núcleo gestor de la escuela, el colectivo de docentes, todo el alumnado y el colectivo de funcionarias/os. Estas asambleas generales se realizan con el objetivo de que las decisiones que son tomadas sobre la escuela, sus actividades, su contenido pedagógico, los problemas que surgen en la escuela como también sus aciertos, todo ello es discutido y co-gestionado por este amplio grupo de personas. El colectivo estudiantil, a través de estas asambleas generales, pero también en el ejercicio más cotidiano en las NBs aprenden a exponer sus opiniones, respetar las decisiones tomadas colectivamente, ejecutarlas y evaluar las acciones tomadas.

La propuesta del Movimiento transforma porque ella trabaja la realidad. Lo primero es que el estudiante se siente valorizado, una escuela donde él participa, donde él opina, donde él tiene voz, donde las opiniones de él son llevadas a asamblea, ahí aprobada, ahí ejecutada, él percibe que la escuela no es sólo de apariencia (...) ellos comienzan a comprender el papel de la clase trabajadora, de la burguesía, del Estado, de la policía, entonces ellos comienzan a revolucionar su práctica (Entrevista a Eudes Araújo, director de la EEM Florestan Fernandes, 29 de enero del 2018, Santana).

Este proceso no es siempre sencillo, depende mucho de la dinámica que surja en cada *turma*, en la disposición de ese grupo de educandas/os para debatir colectivamente, en el apoyo y acompañamiento de las profesoras/es de PSC, el grado de apertura del colectivo de docentes a escuchar y realmente tomar en cuenta las decisiones tomadas desde la organización estudiantil, etc. Lo que sí es común en todas las escuelas es la existencia de esta estructura de organización estudiantil y la intención pedagógica desde el colectivo de educadoras/es de

---

<sup>160</sup> El colectivo de educación del asentamiento es distinto en cada lugar pero generalmente está compuesto por representantes (1 o 2 personas) de la dirección del asentamiento, de la Brigada del MST a la que pertenezca el asentamiento, de los Núcleos de Base del asentamiento, de las funcionarias/os, de las educadoras/es, de las educandas/os y de las familias. En ocasiones también incluye a personas de la Pastoral de la Infancia, y personal del centro de salud del asentamiento.

facilitar los espacios de horizontalidad en la gestión de la escuela, para que el alumnado pueda opinar y pueda intervenir también en las decisiones que ahí se toman.

Por ejemplo, uno de esos espacios en donde la comunidad educativa pone en ejercicio esta relación horizontal entre estudiantes y docentes es en los consejos estudiantiles, cuando el gremio estudiantil, recolectando lo conversado en cada *turma*, comunica a todo el equipo docente la evaluación realizada por las y los estudiantes de sus clases. Este ejercicio es complejo, ya que la comunidad estudiantil comparte tanto aquello que les agrada como aquello consideran que las y los docentes podrían mejorar, lo que es una situación en ocasiones incómoda para el equipo docente que no está acostumbrado a ello. En una ocasión, en la EEM Francisco Araújo Barros, pude formar parte de una reunión de profesoras/es en donde el gremio estudiantil compartió lo recogido de todas las *turmas* en relación a las y los docentes. De forma muy clara señalaban y compartían las opiniones, pero sobre todo las propuestas para mejorar las clases, siendo portavoces de lo dialogado en cada *turma* en los NBs, y compartido por las coordinadoras/es. En conversaciones posteriores a ello, las y los docentes comentaban lo difícil que había sido al inicio cuando recibían propuestas para mejorar sus clases, ya que les colocaba en un lugar distinto al normalmente conferido al maestro/a explicador, y tenían así que cuestionarse, “moverse” de ese lugar de autoridad epistémica, e idear otras estrategias para llevar a cabo sus aulas.

### 3.1.8 Las *místicas* en las escuelas

La organización estudiantil también juega un papel importante en construir y formar parte de la identidad y sentimiento de ser Sin Tierra a través de la elaboración de las *místicas*. “La escuela puede ayudar a despertar la pertenencia a una organización, al MST, el respeto a sus símbolos; hacer aflorar el amor al MST, a ser Sin Tierra, a pertenecer a la tierra, a ser parte de la tierra” (MST, 1999: 23).<sup>161</sup> Una de las formas de generar esa pertenencia e identidad Sin Tierra es a través de la *mística*, que es una representación colectiva de los elementos y símbolos que sustentan el proyecto de vida que están construyendo desde el MST. Y a la vez

---

<sup>161</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

en el acto mismo de la *mística* también se crean, transforman, readaptan esos valores y principios del MST. “La mística del MST es el alma de la identidad Sin Tierra” (MST, 1999: 23).<sup>162</sup>

Las *místicas* generalmente se realizan al inicio de una actividad en cualquier espacio político pedagógico del MST (actividades formativas, asambleas, escuelas, congresos estatales y nacionales, encuentros, jornadas, etc.). Suele tener una parte teatral, con las personas escenificando un suceso, o entrando a escena con alguno de los símbolos del Movimiento. Casi siempre las *místicas* son acompañadas por música cuyas letras tienen un mensaje político y reafirman los valores e identidad del MST, además de hacer referencia a la temática tratada en la *mística*. Es un momento de expresión artística donde el teatro, la música, la poesía, las Palabras de Orden, los cantos y los símbolos del MST expresan la identidad Sin Tierra y refuerzan el proceso político ideológico del MST (Barbosa, 2015). También es un espacio para rescatar la memoria de la defensa de la tierra, de las luchas campesinas del MST o de personajes históricos importantes para el Movimiento.

En las EEM las *místicas* se realizan cada 15 días organizada cada vez por una de las *turmas*. Éstas no tienen una estructura fija, pero normalmente existe un patrón donde al inicio se representa una escena donde se lleva a cabo una crítica a una situación de la coyuntura actual, o en relación a algún aspecto que se quiera denunciar (ya sea el agronegocio, el latifundio, la violencia contra el campesinado, la violencia contra las mujeres o hacia el colectivo LGBTQI+, el uso de agrotóxicos, etc.). En ella, las educandas/os escenifican aquello que están denunciando con carteles o con símbolos (por ejemplo, si hay una temática sobre los agrotóxicos, usan carteles con pictogramas de las sustancias tóxicas o con los nombres de las grandes empresas agroquímicas o de transgénicos). Después de esta primera parte, se presenta un momento de ruptura y cambio, donde se llega a una solución a la situación de injusticia o violencia que habían mostrado. Aparece entonces la simbología que representa la identidad Sin Tierra y la pertenencia al campo como lugar de resistencia: a veces herramientas del trabajo en el campo (como el machete, la azada, cestas de mimbre para limpiar el frijol o el arroz, sombreros de paja, jarrones de barro), productos del campo (frutas,

---

<sup>162</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

verduras, flores, semillas, etc.), banderas (principalmente la del MST, pero también de la Vía Campesina, de la CLOC y de la lucha de las mujeres campesinas), las emblemáticas gorras rojas del MST y libros (cuadernos publicados por el MST o de temas afines a la agroecología, a la Pedagogía del Movimiento, a la pedagogía socialista y a la Educación del Campo).

La *mística* se fortalece a través del himno del MST, que en ocasiones cantan al unísono al final, y de las numerosas canciones del Movimiento que expresan los valores y símbolos que caracterizan la lucha por la tierra, la cultura campesina, el trabajo en la tierra y la lucha por educación. Las frases que se cantan en las *místicas*, al ser repetidas y compartidas entre las y los Sin Tierra consiguen reivindicar y reforzar los posicionamientos político-ideológicos del MST y de sus escuelas; frases como “la escuela que hace pensar, que moviliza, es una amenaza para el capital” o “esa lucha es nuestra, esa lucha es del pueblo, y sólo luchando es que se construye un Brasil nuevo”. La música así se convierte en vehículo para animar, alegrar e incentivar a las personas que asisten a las reuniones o asambleas, que se unen para cantar, al tiempo que sus letras comparten los símbolos político-ideológicos del MST.

La *mística* y las canciones para el MST son parte de la construcción colectiva de una identidad política, pero también son un llamado a la memoria. Cuando realicé entrevistas durante el trabajo de campo, especialmente con las mujeres, fue común el que en mitad de la entrevista comenzaran a cantar las canciones que ellas mismas habían escrito relatando la historia de lucha en sus asentamientos. Las *místicas* y las canciones sirven ahora como conmemoración y narración de lo sucedido, al mismo tiempo que animan las luchas actuales. Como señala Francisca Martins do Nascimento (conocida como Chiquinha), del asentamiento Lagoa do Mineiro, “nosotras al hacer esa música, conseguimos que las personas queden fortalecidas en la historia, porque así nuestros hijos saben”.<sup>163</sup>

Las palabras de las canciones son fruto de lo vivido y experimentado como parte del Movimiento, como también son parte de los futuros posibles con una fuerte esperanza por la

---

<sup>163</sup> Esa frase es retomada del documental “Canções de libertação” sobre la lucha del asentamiento Lagoa do Mineiro, en Itarema, en el estado de Ceará. El documental fue realizado por el grupo estudiantil de la Especialización Cultura Popular, Arte y Educación del Campo, de la Universidad Federal do Cariri, en agosto 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=gTo05FgT-0c> [Consultado el 8 de octubre del 2020].

transformación social-política desde la vida campesina, desde la justicia y soberanía alimentaria y con la educación como eje articulador de estos cambios. Un ejemplo de ello es la canción de Gilvan Santos, “constructores del futuro”, que se suele cantar en los Encuentros del Sector de Educación o en otros espacios de formación del MST, y que nos sirven para reafirmar cómo el MST confía en las Escuelas del Campo como espacios de formación político-pedagógica de la infancia, de las y los sujetos Sin Tierra.

### **Construtores do Futuro (Gilvan Santos)<sup>164</sup>**

Eu quero uma escola do campo  
que tenha que ver com a vida, com a gente  
querida e organizada  
e conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo  
que não enxergue apenas equações  
que tenha como chave mestra  
o trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo  
que não tenha cercas que não tenha muros  
onde iremos aprender  
a sermos construtores do futuro.

Eu quero uma escola do campo  
onde o saber não seja limitado  
que a gente possa ver o todo  
e possa compreender os lados.

### **Constructores del Futuro<sup>165</sup>**

Yo quiero una escuela del campo  
que tenga que ver con la vida, con nosotros  
querida y organizada  
y conducida colectivamente.

Yo quiero una escuela del campo  
que no vea sólo ecuaciones  
que tenga como llave maestra  
el trabajo y el esfuerzo conjunto.

Yo quiero una escuela del campo  
que no tenga vallas, que no tenga muros,  
donde iremos a aprender  
a ser los constructores del futuro.

Yo quiero una escuela del campo  
Que no limite el saber  
que podamos ver el todo  
y comprender sus lados.

---

<sup>164</sup> (MST, 2006). La canción “Constructores do Futuro” de Gilvan Santos, y otras canciones de la Educación del Campo pueden ser encontradas en <http://www.mst.org.br/2015/06/22/cantares-da-educac-a-o-do-campo.html> [Consultado el 8 de octubre del 2020].

<sup>165</sup> Traducción del portugués al español por la autora

Eu quero uma escola do campo  
onde esteja o ciclo da nossa semente  
que seja como a nossa casa  
que não seja como a casa alheia.

Yo quiero una escuela del campo  
donde esté el ciclo de nuestra semilla  
que sea como nuestra casa  
que no sea como la casa ajena.

Eu quero uma escola do campo  
que não tenha cercas que não tenha muros  
onde iremos aprender  
a sermos construtores do futuro.

Yo quiero una escuela del campo  
que no tenga vallas, que no tenga muros,  
donde iremos a aprender  
a ser los constructores del futuro.

Las canciones del MST son una piedra angular en la construcción política e identitaria cotidiana de las y los Sin Tierra, y en este caso, la canción coloca algunos de los elementos centrales de las Escuelas del Campo del MST, reforzando la idea de una escuela con un fuerte vínculo con la tierra, con la organización local, con el trabajo colectivo y acompañando la transformación social desde el Movimiento.

Se ha querido narrar y mostrar en estos apartados algunas de las características específicas y únicas de las Escuelas de Enseñanza Media de Ceará, que han introducido nuevas metodologías basadas en el trabajo de organización y planificación pedagógica de su Sector de Educación y de sus colectivos docentes. Los Proyectos Político Pedagógicos y las prácticas educativas que se desarrollan de forma cotidiana en las EEM, toman como base los principios políticos-éticos y las matrices pedagógicas del Movimiento, y por esa razón, a pesar de sus especificidades locales, también varios aspectos de la experiencia de las EEM son compartidas con otras escuelas y espacios formativos del Movimiento.

A continuación se va a presentar a las Escuelas Itinerantes del estado de Paraná, que son escuelas que surgen en los campamentos. Como veremos, las Escuelas Itinerantes también han implementado sus propias metodologías y una organización curricular específica, pero comparten con las EEM de Ceará varios elementos por ser ambas escuelas del Movimiento, y porque ha existido un proceso continuo de acompañamiento pedagógico entre los Sectores de Educación de ambos estados.



### **3.2 Las Escuelas Itinerantes en el estado de Paraná**

En este apartado se presenta en primer lugar la historia del Movimiento para conseguir construir y defender las Escuelas Itinerantes en los campamentos del MST en el estado de Paraná. Después, se profundiza en la propuesta político-pedagógica de estas escuelas a través de los Ciclos de Formación Humana y los Complejos de Estudio.

Como señala el MST, vivir en un campamento y aprender a organizarse es la “primera escuela de vida en movimiento” (MST, 2008: 7). Lo aprendido durante ese camino de organización, asambleas, luchas y resistencia, se traslada al proyecto educativo de las Escuelas Itinerantes, que son aquellas escuelas que surgen específicamente en campamentos de tierras recién ocupadas, o durante los campamentos construidos durante marchas u ocupaciones de espacios públicos como parte de las reivindicaciones del Movimiento. Los campamentos creados a partir de una ocupación de tierra surgen con la idea de no ser permanentes ya que el objetivo es poder conquistar la tierra y poder ser un asentamiento de la Reforma Agraria. Pero en algunos casos, este proceso de lucha por la tierra se dilata en el tiempo, y ante esa situación conseguir el derecho a la escolarización pública de la infancia y juventud Sin Tierra desde escuelas organizadas por el Movimiento se vuelve un eje central de su resistencia. En esa reivindicación para defender una escuela que esté en el campamento, también surge el esfuerzo de construir colectivamente una propuesta político-pedagógica de escuela para que ésta “sea capaz de formar nuevas generaciones, con alegría, mística y determinación” (MST, 2008: 9).

#### 3.2.1 Historia de las Escuelas Itinerantes

*Sou sem terrinha, sou inteligente*

*Os Sem Terra são amigos da gente*

*Estudo na Escola Itinerante Caminhos do Saber*

*Aqui eu aprendi a ler e escrever.*<sup>166</sup>

Las Escuelas Itinerantes, con esta designación, surgen oficialmente en 1996 en el estado de Río Grande del Sur. Pero realmente desde las primeras ocupaciones de tierras del Movimiento en el sur de Brasil (en la década de los 80), las familias ya se organizaban con el fin de conseguir educación para la infancia que vivía en los campamentos. Por ejemplo, en lo que se considera una de las primeras ocupaciones del Movimiento, en Encruzilhada Natalino, en el estado de Río Grande del Sur en 1982, había un total de 180 niñas y niños acampados. Desde el inicio de este campamento, se construyó con los materiales disponibles una escuela y entre las personas acampadas se eligieron a dos profesoras para llevar a cabo la enseñanza. La escuela funcionaba así, con el trabajo colectivo de las familias, aunque ésta no estuviera oficialmente respaldada por el Estado. Con el tiempo, en abril de 1984 consiguieron que la Secretaría de Educación reconociera legalmente la escuela (Camini, 2009a; MST, 2010).

Por eso, para comprender la historia de las Escuelas Itinerantes es necesario partir de que el funcionamiento de este tipo de experiencias educativas en campamentos del MST propició el debate colectivo sobre qué tipo de educación y de escuela querían como Movimiento. No había, en ese momento, definiciones ni principios establecidos, pero sí la noción de querer una “escuela diferente” (MST, 2005: 11-30), fuertemente vinculada a la lucha del Movimiento. En 1987 surge el Sector de Educación del MST a nivel nacional, y en 1990 se inicia la primera generación de formación en Magisterio para las educadoras y educadores de escuelas en asentamientos a nivel nacional, que se llevó a cabo en el Departamento de Educación Rural de la Fundación de Desarrollo Educación e Investigación (FUNDEP), institución que formó a 5 generaciones de educadoras/es hasta 1996.<sup>167</sup>

---

<sup>166</sup> Poema “Sem Terrinha” de Dercy Casturino, estudiante de 3° de Enseñanza Fundamental en la Escuela Itinerante *Caminhos do Saber*. Se decidió presentar la canción en portugués para mantener la rima. La traducción sería: “Soy Sin Tierrita, soy inteligente/ Los Sin Tierra son amigos de la gente/ Estudio en la Escuela Itinerante Caminhos do Saber/ Aquí yo aprendí a leer y escribir.” Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>167</sup> A partir de 1996, este curso de Magisterio comenzó a impartirse en el Instituto de Josué de Castro en Iterra, Veranópolis.

Con el tiempo, el desarrollo en la organización del Sector de Educación del MST consiguió avances importantes para las escuelas de los asentamientos, pero en el caso de los campamentos era muy difícil para las familias acampadas conseguir que la Secretaría de Educación de sus estados reconociera sus escuelas. Sin escuelas en los campamentos no era posible asegurar el derecho a la escolarización de la infancia acampada, que debido a las circunstancias de la propia ocupación perdían muchas veces años lectivos, no conseguían plazas en las escuelas más cercanas a sus campamentos, o sufrían discriminación en ellas (Bahniuk y Camini, 2012). En algunos campamentos las escuelas existían pero funcionaban sólo gracias a la organización de las familias y con el papel de educadoras/es elegidas por la colectividad y que trabajaban de forma voluntaria. Ante las dificultades de continuar con escuelas que no eran legalmente reconocidas ni apoyadas por las instituciones estatales, se decide colectivamente crear una propuesta pedagógica de las escuelas de los campamentos para presentarla ante la Secretaría de Educación del estado de Río Grande del Sur.

En este estado, entre 1994 y 1995 se realizan diversos encuentros para que así se consiga construir esta propuesta pedagógica, y es ahí en donde inician a denominar por primera vez a las escuelas de los campamentos como Escuelas Itinerantes. Camini (2009a) recoge distintos testimonios de personas que participaron activamente en este momento, preguntándoles por qué se eligió el nombre de Escuelas Itinerantes para nombrar las escuelas de los campamentos. Algunos testimonios señalan que aunque no se sabe quién lo denominó con ese término, rápidamente el nombre se ajustó a la identidad de estas escuelas, que acompañaban en movimiento (de forma itinerante) tanto a las ocupaciones de tierras y sus posteriores campamentos, como también en ocupaciones de plazas públicas o de instituciones públicas como parte de las luchas del Movimiento. En otro testimonio, una educadora de una escuela de campamento que participó en la construcción de la propuesta pedagógica, afirma que el nombre de las Escuelas Itinerantes estuvo influenciado por el nombre que el cubano José Martí había llamado a su propuesta como las “escuelas ambulantes”.<sup>168</sup>

---

<sup>168</sup> En su texto “Maestros ambulantes”, publicado por primera vez en 1884 en el periódico *La América*, Nueva York, José Martí propone la necesidad de crear una campaña de maestros que de forma ambulante acudieran a las diferentes comunidades campesinas enseñando a partir de “la ternura y la ciencia” y de un “conocimiento directo y fecundo de la naturaleza” (Martí, 2016: 123-127).

En 1996 se presenta el proyecto “Experiencia pedagógica - Escuela Itinerante para campamentos de reforma agraria de Río Grande del Sur” al Consejo Estatal de Educación de ese estado, que después de realizar varias visitas a campamentos del MST y someterlo a votación, la aprueban. Esto supone el reconocimiento estatal de dichas escuelas, que funcionan mientras el campamento esté activo, y se transforman luego en Escuelas del Campo una vez que el campamento consigue ser asentamiento. A pesar de este gran logro, la Secretaría de Educación a nivel estatal solo se comprometió a pagar los salarios de las educadoras/es, pero sin proporcionar financiación para la construcción y manutención de las escuelas. Además, las Escuelas Itinerantes para poder funcionar tienen que tener una “escuela base”, que significa que deben estar vinculadas a una escuela ubicada en un asentamiento que realiza sus matrículas y sus certificaciones. Se suele intentar que esta escuela base esté en un asentamiento del MST, y de esta manera sea más sencillo defender el proyecto político-pedagógico de las Escuelas Itinerantes.

Aunque las Escuelas Itinerantes se legalizan oficialmente por primera vez en el estado de Río Grande del Sur, con el tiempo comienzan a surgir también en otros estados: en 2003 en Paraná, en 2004 en Santa Catarina, en 2005 en Alagoas y en Goiás (aunque en este último caso sólo dura 2 años) y en 2008 en Piauí. Desgraciadamente, a excepción del estado de Paraná y una Escuela Itinerante en el estado de Minas Gerais, inaugurada en 2018,<sup>169</sup> los demás estados dejaron de tener Escuelas Itinerantes por diversas razones.<sup>170</sup>

En esta investigación se centra la mirada en el estado de Paraná, en donde el desarrollo de las Escuelas Itinerantes fue muy fecundo. En este estado del sur de Brasil, el MST tiene una larga trayectoria en su organización y lucha por la tierra (la primera ocupación en Paraná fue en 1981 en el municipio de Foz de Iguaçu, en donde participaron miles de familias que habían sido desalojadas por la construcción de la represa de la Central Hidroeléctrica de

---

<sup>169</sup> En mayo del 2018 se inauguró la Escuela Itinerante Elizabeth Teixeira, del campamento *Pátria Livre*, en la región metropolitana de Belo Horizonte, del estado de Minas Gerais. La escuela, nombrada en reconocimiento de la militante y líder de las Ligas Campesinas, está localizada en un campamento ocupado por familias afectadas por la ruptura de la presa de la empresa minera Vale S.A. en el municipio de Brumadinho, estado de Minas Gerais. El colapso de esta presa con aguas residuales de la actividad minera supuso la muerte de 270 personas y es considerado uno de los peores crímenes ambientales y sociales de la historia de Brasil.

<sup>170</sup> En el caso de Río Grande del Sur, en 2008 las Escuelas Itinerantes fueron canceladas por un Término de Ajuste de Conducta, promovido por la Secretaría de Educación Estatal y el Ministerio Público de Río Grande del Sur, en un proceso de ataque y criminalización de los campamentos del MST (Bahniuk, 2015).

Itaipú). En abril del 2003 comenzaron a organizar la propuesta pedagógica de las Escuelas Itinerantes, para poder realizar el proceso legal que ya se había sido realizado antes en Río Grande del Sur. Con ese objetivo, un equipo del Sector de Educación del MST- Paraná, en conjunto con la Secretaría de Educación Estatal y con el equipo del Colegio Iraci Saleté Strozak, realizó visitas a las Escuelas Itinerantes de Río Grande del Sur y al *Instituto de Educação Josué do Castro*. A partir de lo que se había realizado en Río Grande del Sur y tomándolo como modelo, se redactó la propuesta pedagógica para las Escuelas Itinerantes de Paraná, que en este caso fue aprobada en diciembre del 2003.

Es importante señalar que en el caso de Paraná, 3 escuelas de campamentos ya funcionaban antes del 2003, pero hasta entonces no contaban con reconocimiento legal y eran insuficientes para poder atender el número de personas acampadas.<sup>171</sup> Al aprobarse el proyecto de las Escuelas Itinerantes se conseguía que el Estado reconociese y posibilitara la escolarización de las y los Sin Tierra, pero resguardando y defendiendo la organización política y los principios filosóficos y pedagógicos del MST en dichas escuelas. Las Escuelas Itinerantes son muy similares a otras escuelas del MST, pero en la medida en que están ubicadas en territorios en disputa, como lo son las ocupaciones de los campamentos, la lucha del Movimiento interacciona de forma mucho más intensa y directa con la escuela. Esto hace de las Escuelas Itinerantes espacios con mayor capacidad de desafiar el proyecto hegemónico de la escuela capitalista (Camini, 2009a; Bahniuk, 2015; Leite, 2017). El estar más distante de un control por parte de la Secretaría de Educación estatal, permite abrirse a una mayor autonomía. Pero también el carácter propio de estas escuelas conlleva numerosas dificultades y desafíos, entre ellas las amenazas de desalojos, la dificultad de conseguir los materiales para construirlas, o el gran porcentaje de rotación del grupo docente que dificulta una formación continuada de educadoras/es.<sup>172</sup>

---

<sup>171</sup> Según el MST, en el 2003 existían en Paraná unas 13.000 familias acampadas en 67 campamentos, y por ende un gran número de niñas y niños sin poder recibir escolarización en los campamentos o con la necesidad de viajar diariamente, con situaciones precarias de transporte y carreteras, a las escuelas municipales más cercanas (Bahniuk, 2015).

<sup>172</sup> En el caso del estado de Paraná, las educadoras/es son contratados por medio de un convenio entre la Secretaría de Educación Estatal y la Asociación de Cooperación Agrícola y Reforma Agraria de Paraná (ACAP), que es quien finalmente administra los salarios al equipo docente.

Las Escuelas Itinerantes no llegan a desprenderse del todo de las características históricas que pesan sobre la institución escolar, pero sí que llega a desarrollarse una *praxis* contra-hegemónica. En ellas se busca transformar las relaciones sociales que surgen entre los sujetos en la escuela, las metodologías pedagógicas utilizadas y la formación política-ética en la escuela, creando de forma colectiva “una escuela diferente”. En una entrevista que Isabela Camini realiza a Marcos Gerkhe, docente de la Universidad Estatal del Oeste de Paraná y asesor en la formación de educadoras/es de las Escuelas Itinerantes, le pregunta si él considera que alguna de las Escuelas Itinerantes del MST consigue “rasguñar” al modelo capitalista. Marcos Gerkhe contesta de esta manera:

En el sentido amplio de rasguñar, creo que ninguna. Porque siempre es un dificultad, ya que todos vivimos en este sistema. Y el modelo de escuela que tenemos es capitalista. Pero en cada una de las escuelas hay aspectos que rasguñan ese modelo. En todas hay señales de una escuela diferente. Nosotros no conseguimos hacer completamente una escuela socialista dentro de este sistema, pero en cada una de ellas hay una señal de una escuela nueva, socialista. En una se consigue a través de la evaluación, otra consigue trabajar con el tema generador, otra consigue desarrollar la relación escuela-comunidad y la auto-organización de los educandos. Así como tienes aquella que consigue trabajar bien la actualidad –la relación con la práctica social. Las personas dicen que la Escuela Itinerante surge para ser la semilla de la escuela del campo, y yo creo que ya lo es (Marcos Gerkhe en Camini, 2009a: 171).<sup>173</sup>

Como la entrevista de Marcos Gerkhe señala, no existe dentro del MST una mirada ingenua de la institución escolar, en el sentido de que reproduce las relaciones jerárquicas y los valores del sistema capitalista en el que vivimos. Pero frente a ello sí plantean posibilidades de escuelas que subviertan al sistema (o lo “rasguñen”) y acompañen las luchas de las y los Sin Tierra. En primer lugar por estar ubicadas en un territorio, el campamento, que forma parte activa y cotidiana de la lucha por la Reforma Agraria, y en donde por esa razón, existe una fuerte organización y solidaridad entre las familias acampadas que permea a las escuelas. Pero también acontece que surgen Escuelas Itinerantes de carácter temporal, durante el tiempo que se realiza una movilización, marcha u ocupación en alguna plaza pública, o

---

<sup>173</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

edificio de una institución pública, reconociendo que ese caminar junto a la lucha forma parte del proceso educativo (Bahniuk y Camini, 2012).

No todos los campamentos de Paraná tienen Escuelas Itinerantes, éstas surgen cuando las familias acampadas se organizan y en diálogo con el Sector de Educación del MST estatal y la Secretaría de Educación lo solicitan. Para ello deben cumplir unos determinados criterios (como número de niñas/os en el campamento, número de educadoras/es, organización colectiva del campamento, y tipo de acceso a otras escuelas cercanas en la región). En toda la trayectoria del MST en Paraná han existido 28 Escuelas Itinerantes, de las cuales algunas desaparecieron debido a los desalojos de los campamentos y otras se transformaron en escuelas de asentamientos. En el momento actual, en Paraná hay un total de 10 Escuelas Itinerantes.<sup>174</sup>

En el caso del estado de Paraná, el Colegio Iraci Salete Strozak, una Escuela del Campo instalada en un asentamiento del MST, fue durante muchos años la escuela base de todas las Escuelas Itinerantes de Paraná. Al ser parte del Movimiento, el que fuera la escuela base no sólo servía para fines burocráticos. El Colegio Iraci Salete Strozak también comparte los principios éticos y filosóficos del MST, y es uno de los espacios donde se llevaban a cabo gran parte de las formaciones para las educadoras/es de las Escuelas Itinerantes. De forma reciente dejó de ser la escuela base por decisión de la Secretaría de Educación Estatal. Esto hizo que las nuevas escuelas bases para cada Escuela Itinerante fueran la escuela municipal más cercanas a cada campamento, escuelas que no pertenecen al Movimiento. Este cambio supone una mayor dificultad para defender el proyecto político-pedagógico que realizan en las Escuelas Itinerantes.

Por ejemplo, en una entrevista que realicé a Joélia Cordeiro, una educadora de la Escuela Itinerante *Caminhos do Saber* (Ortigueira, Paraná), ella comentó que había aspectos

---

<sup>174</sup> Los nombres de las 10 Escuelas Itinerantes (EI) del estado de Paraná son: *El Caminhos do Saber* en Ortigueira; *El Valmir Motta de Oliveira* en Jacarezinho; *El Herdeiros da Luta de Porecatu* en Porecatu; *El Semeando Saber* en Florestópolis; *El Herdeiros do Saber I* y *El Herdeiros do Saber II* en Rio Bonito do Iguaçu; *El Vagner Lopes I*, *El Vagner Lopes II* y *El Vagner Lopes III* en Quedas do Iguaçu; y *El Paulo Freire* en Paula Freitas. Todas ellas bridan la escolarización para los niveles de educación infantil, y los años iniciales de enseñanza fundamental. En algunos casos también abarcan los años finales de la enseñanza fundamental y la enseñanza media. En datos del 2016, todas estas Escuelas Itinerantes atienden a 1980 estudiantes (Leite, 2017).

de sus escuelas que la escuela municipal, la nueva escuela base, no entendía, porque no era del Movimiento. “Ya no tenemos esa relación de Movimiento a Movimiento, ahora es una relación externa, que es diferente”.<sup>175</sup> En una conversación con otra educadora, Simone, esta describió como ejemplo una situación conflictiva creada cuando el director de la nueva escuela de base (la escuela municipal que no pertenece al Movimiento) visitó la Escuela Itinerante. En ese día, el grupo estudiantil de la Escuela Itinerante realizó una obra de teatro que mostraba la historia de la lucha por la tierra en Brasil. En la obra se desarrollaban las escenas con pasión, había campesinas y campesinos, pistoleros armados que venían a amenazar al pueblo y otros alumnos y alumnas escenificaban el poder del agronegocio y la muerte que crea el veneno de los agrotóxicos; al final aparecían ondeando la bandera del MST, llevando los frutos de la tierra y cantando las canciones del Movimiento. Había pasado poco tiempo del cambio de la escuela de base, y el director, que venía de visita, quedó asustado de lo que él denominó un acto teatral violento. Simone, la profesora de la Escuela Itinerante comentó que como no era del Movimiento, no había comprendido que las y los estudiantes hacían una obra de teatro de algo de su propio contexto, y que lo que él calificó de violento era que hablaban de su memoria y de sus muertos.<sup>176</sup>

La *mística* que presencié el coordinador de la escuela base que venía de visita, es uno de los elementos que refuerzan una **formación humana** en la escuela, “en la perspectiva de la formación de la clase trabajadora que busca la transformación social y la garantía de un conjunto de derechos que van más allá de la escuela” (MST, 2008: 22). Como veremos a continuación, el proyecto político-pedagógico de las Escuelas Itinerantes que se basa en lo que han denominado “Ciclos de Formación Humana” busca tanto garantizar el derecho al acceso a una educación pública en el campamento, como participar en la construcción de un proyecto educativo de emancipación humana.

### 3.2.2 Los Ciclos de Formación Humana

---

<sup>175</sup> Entrevista realizada el 29 de mayo 2018. Campamento Maila Sabrina (Ortigueira, Paraná).

<sup>176</sup> Diario de campo 28 de mayo 2018. Campamento Maila Sabrina (Ortigueira, Paraná).



Las Escuelas Itinerantes parten de una educación enraizada en la vida en los asentamientos y campamentos, con la cultura campesina, con el trabajo productivo en el campo, con la defensa de los valores de justicia y solidaridad, y con la lucha por la Reforma Agraria Popular. Por eso, al igual que las Escuelas de Enseñanza Media de Ceará que vimos en el apartado anterior, las prácticas educativas de estas escuelas se fundamentan en las matrices pedagógicas del MST: **la lucha, la historia, la cultura, el trabajo y la organización social y política**. Es con esas matrices y con los principios filosóficos y pedagógicos del MST que las Escuelas Itinerantes “asumen el desafío de articular la socialización del conocimiento con las responsabilidades sociales producidas por las situaciones adversas de los despojos, confrontaciones y enfrentamientos en la lucha de los trabajadores, que desean tierra y una sociedad más justa” (Farias et al., 2015: 144).<sup>177</sup>

Las Escuelas Itinerantes fortalecen en su proceso al Movimiento y al mismo tiempo son transformadas por él, al buscar que las escuelas estén orgánicamente conectadas con la realidad. El objetivo es que como “herederas y herederos” de la lucha por la tierra, la infancia y juventud Sin Tierra sean parte constitutiva de las nuevas relaciones sociales que se construyen y de las transformaciones de su realidad. Esto permite al MST “pensar que el ambiente (con las tensiones y contradicciones propias de la vida que acontece) es la que educa a todos” (Escola Itinerante do estado do Paraná, 2013: 12). Construir este ambiente educativo es una tarea colectiva con intencionalidad pedagógica y que no sólo ocurre en la escuela. Esta idea de no pensar en las educadoras/es como las únicas “responsables” de educar a la infancia y juventud, dirige el foco hacia una educación más amplia, colectiva y no limitada a la institución escolar.

Con ello en mente, en las Escuelas Itinerantes la comunidad del campamento participa en las decisiones que se toman en la escuela a través de las asambleas que realizan y eligen entre las personas acampadas las que serán educadoras/es y coordinadoras/es pedagógicos para sus escuelas.<sup>178</sup> Incluso las familias participan en los inicios de creación de las escuelas,

---

<sup>177</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>178</sup> Sobre todo al inicio de las Escuelas Itinerantes, las educadoras/es eran elegidas entre las personas acampadas. Una vez que las Escuelas Itinerantes forman parte de la red de escuelas estatales, algunas de las educadoras/es provienen de comunidades externas al campamento y en ocasiones no conocen las características del proyecto político-pedagógico del Movimiento. Por esa razón se ha intentado que por lo menos la coordinación pedagógica de todas las Escuelas Itinerantes esté compuesta de educadoras/es formadas dentro del Movimiento

al donar el material y al construir físicamente la escuela y otros espacios educativos (por ejemplo, en el campamento de Maila Sabina en Ortigueira, fue la comunidad la que se organizó para crear una huerta con sistema agroforestal para su Escuela Itinerante *Caminhos do Saber*).

La “ocupación del latifundio del saber” que realiza el MST, también incluye la ocupación de un espacio tan disputado de generación de ideas y valores como son las escuelas. Las Escuelas Itinerantes pertenecen a la red de enseñanza pública estatal y por ende tienen que seguir determinadas pautas marcadas por la Secretaría de Educación Estatal. A pesar de estas limitaciones, a través de la organización política como Movimiento y la construcción de sus propios planes de estudio, han conseguido incorporar a las Escuelas Itinerantes los Ciclos de Formación Humana, los métodos de evaluación colectivos que tienen en cuenta los distintos ritmos del proceso de formación humana, la auto-organización estudiantil, y por último, una organización del contenido escolar a partir de la realidad con los Complejos de Estudio.<sup>179</sup>

El organizarse a partir de **Ciclos de Formación Humana** inició en 2006, en la escuela base Colegio Iraci Salete Strozak. Para el 2010, gracias a la insistencia y trabajo del Sector de Educación del MST, se consiguió que la Secretaría de Educación Estatal de Paraná aprobase el modelo de los Ciclos de Formación Humana para todas las Escuelas Itinerantes de ese estado. Los Ciclos de Formación Humana abarcan desde la educación infantil hasta la enseñanza media y se organizan de esta forma:

<b>Ciclos de Formación Humana</b>	<b>Edad (aproximada)</b>	<b>Años escolares en la Educación Básica</b>
I Ciclo	4-6 años	Educación Infantil
II Ciclo	6 a 9 años	1º, 2º y 3º Educación Fundamental

---

para así mantener y fortalecer las propuestas educativas y principios pedagógicos y políticos del MST en estas escuelas.

<sup>179</sup> Los Complejos de Estudio es la traducción del nombre (en portugués *Complexos de Estudo*) que el MST dio a su propia propuesta pedagógica que realizan en las Escuelas Itinerantes. A lo largo del texto, al hablar sobre los Complejos, para facilitar la comprensión y lectura se mantendrá escrito así con mayúscula. Pero en las citas se respeta la forma original en donde escriben complejos con minúscula. En el siguiente apartado, el 3.2.3 “Los Complejos de Estudio”, se explica y se profundiza este concepto.

III Ciclo	9 a 12 años	4°, 5° y 6° Educación Fundamental
IV Ciclo	12 a 15 años	7°, 8° y 9° Educación Fundamental
V Ciclo	15 a 18 años	Enseñanza Media

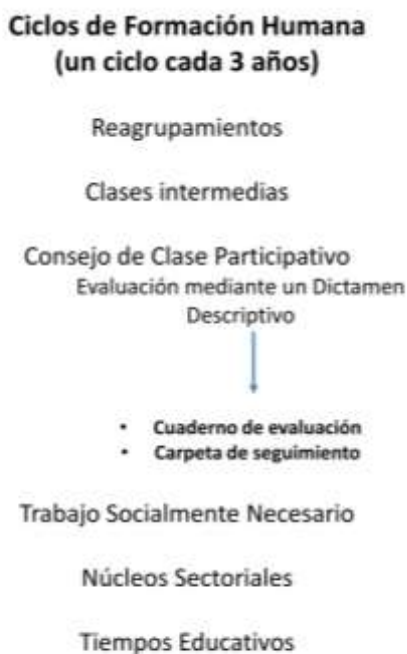
Fuente: Elaboración propia.

Estos Ciclos de Formación Humana<sup>180</sup> que surgieron en las Escuelas Itinerantes, no son sólo una forma de organizar los niveles educativos sino que buscan ser una forma alternativa de pensar la escuela. Esto se realiza al cambiar las formas de evaluar buscando defender que la formación humana es un proceso continuo en donde no se excluye al estudiantado, y en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se comparte entre el grupo de educadoras/es (Sapelli, 2013: 213). Como veremos, en los Ciclos de Formación Humana las dificultades escolares de una educanda/o no son caracterizadas como fracasos individuales, sino que es la escuela y la comunidad escolar la que debe generar estrategias de aprendizaje creativas para atender y apoyar la diversidad en la formación humana de cada educanda/o. En muchos aspectos, las Escuelas Itinerantes son similares a las Escuelas del Campo de Enseñanza Media del MST descritas en el apartado 3.1 de este capítulo. Pero, como veremos a continuación, en las Escuelas Itinerantes introducen otros instrumentos de organización escolar y herramientas pedagógicas que facilitan el acompañamiento del proceso de aprendizaje, y que son particulares de estas escuelas.

---

<sup>180</sup> Es importante señalar que la forma de organización escolar por Ciclos ha sido puesta en práctica de formas muy diferentes en otras escuelas de la red estatal que no forman parte del MST (Bahniuk, 2015). Los Ciclos en estas escuelas distan mucho de las propuestas de las Escuelas Itinerantes, y por eso se matiza que lo que se describe a continuación son los Ciclos de Formación Humana de las Escuelas Itinerantes de Paraná.

Figura 6: Ciclos de Formación Humana



Fuente: Elaboración propia.

Una de las características más interesantes y particulares de la organización escolar por Ciclos de Formación Humana son los **reagrupamientos**, que posibilitan la creación de grupos de educandas/os en base a sus procesos de aprendizajes. En primer lugar se realiza un agrupamiento que es acorde a la edad de las educandas/os, y ese se considera su grupo de referencia. Y luego, cada mes se realizan reagrupamientos que tienen en cuenta las potencialidades y las necesidades de cada educanda/o. Cada escuela y equipo docente se organiza de formas distintas, por ejemplo en la Escuela Itinerante *Caminhos do Saber* intentan que una semana al mes (un 25% del total) pueda ser organizada a través de estos reagrupamientos. A partir de necesidades específicas que se plantean para abordar un tema, juntan a las educandas/os que pueden ser de diferentes edades. También ocurre con las potencialidades de cada educanda/o, es decir que durante estos reagrupamientos, se busca que cada una pueda desarrollar o reforzar sus aprendizajes. Después de un reagrupamiento el equipo de educadoras/es evalúa, se realizan ajustes si se consideran necesarios y se vuelve a repetir al siguiente mes.

La idea que subyace en estos reagrupamientos nos sirve para reflexionar en torno a que el resultado de una evaluación no es un premio o castigo (el éxito o el fracaso de un determinado sujeto), y que en un grupo de la misma edad existe heterogeneidad, por lo que todas y todos deben aprender pero se respetan los distintos ritmos de cada una/o en su aprendizaje y desarrollo. Estos reagrupamientos son una forma de valorar la diversidad existente entre el alumnado y romper con la idea de que todas las personas aprenden igual. Por otro lado se consigue poner en movimiento a la escuela, ya que el aprendizaje también surge a partir de la interacción entre las y los estudiantes de diferentes edades, “es una escuela que crea y recrea espacios y tiempos para aprender relaciones y conocimientos” (MST, 2008: 37).

Cada Ciclo abarca 3 años escolares, y para cada ciclo se establecen objetivos de enseñanza y contenidos a ser trabajados. Los reagrupamientos son pensados de forma que se acompañe a cada educanda/o y que a través de la diversidad de tiempos y métodos, todas y todos consigan esos objetivos. En el caso de que por alguna razón no se logre alcanzarlos en el momento de pasar de un ciclo a otro, las Escuelas Itinerantes crean una **Clase Intermedia** que, por un tiempo indeterminado, sirve de apoyo para los que lo necesiten. Se mantiene la matrícula de la educanda/o en la generación correspondiente a su edad; así se evita reprobar y se asegura que continúe con su proceso de aprendizaje. Las Clases Intermedias funcionan al pasar de un ciclo al otro, por ende hay 3 Clases Intermedias - en niveles de Enseñanza Fundamental (EF) corresponde al paso entre 3° y 4° EF, el paso de 6° a 7° EF y el paso de 9° EF al nivel de Enseñanza Media-. Estas Clases Intermedias se organizan en 3 áreas (Lenguaje, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales) con 15 horas semanales extra. Suelen ser clases con poco alumnado, alrededor de 4 o 5 para que la educadora o educador responsable de estas clases pueda organizarlas a partir de un diagnóstico de cada niña/o, focalizándose en lo que necesitan. Además, otra de las características interesantes de estas Clases Intermedias es que la familia también asume, junto con la Escuela Itinerante, un compromiso de acompañar a sus hijas o hijos durante ese proceso y, en conjunto con el equipo docente de la escuela, organizan un plan de trabajo para que así la familia forme parte del proceso educativo y no sea sólo responsabilidad de la escuela o de las educadoras/es.

En esa línea, las Escuelas Itinerantes buscaron incorporar formas más colectivas de evaluar a través de lo que denominan el **Consejo de Clase Participativo**. En las evaluaciones participan las educandas/os, las educadoras/es y las familias en una “evaluación dialógica” (MST, 2008), en donde colaborativamente se evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje y de formación humana que surge en cada sujeto del proceso (educanda/o, educador/a, comunidad), al observar todo ello de forma interrelacionada. Se trata de una evaluación cualitativa de la participación en el trabajo, de los aprendizajes, del compromiso, del respeto, y de la inserción colectiva. Se desarrolla con una metodología que tiene tres momentos distintos, por lo que antes de realizar una reunión con toda la comunidad, se realizan varios pasos previos de auto-evaluación y evaluación por grupos:

Primera fase: En primer lugar, cada educanda/o inicia con una autoevaluación, en donde elabora un texto reflexivo sobre sus propios aprendizajes y participación en las actividades de las escuelas. En este primer momento también la educadora o educador que coordina esa generación (la tutora o tutor de este grupo de educandas/os) escribe su propia evaluación del grupo, y considera también las evaluaciones del colectivo de educadoras/es.

Segunda fase: En un segundo momento, las educandas/os exponen al grupo sus auto-evaluaciones y colectivamente, con ayuda de la coordinación pedagógica de la escuela, realizan una sistematización de todas ellas. Además, como grupo de estudiantes, evalúan también a sus educadoras/es y a la escuela en su conjunto.

Tercera fase: Por último, se realiza una reunión en donde acuden las educandas/os, educadoras/es, la coordinación pedagógica de la escuela, las familias y miembros del sector de educación del campamento. En esta reunión, se presentan las sistematizaciones de las evaluaciones, y se realizan sugerencias para resolver los problemas que existan, sean de educandas/os, de educadoras/es o del funcionamiento escolar en general. Para solucionar los problemas que surjan se establece un plan de trabajo que es registrado. Por ejemplo, puede ser en relación a la comprensión de determinados conocimientos por parte de una educanda/o, en el desarrollo del trabajo colectivo de determinado grupo, o hacia un educador/a si se considera necesario que cambie sus metodologías de enseñanza o mejorar su conocimiento de ciertas disciplinas.

Todo esto conlleva un trabajo continuo y detallado para poder realizar estos tres pasos mencionados. Llevar a cabo este tipo de evaluaciones colectivas y de carácter cualitativo no ha sido un ejercicio sencillo para las Escuelas Itinerantes. Las educadoras/es no estaban acostumbradas/os a ser evaluadas de esa forma por sus educandas/os y llevó tiempo construir estos espacios participativos y democráticos, basados en relaciones sociales más horizontales (algo que aunque sea el objetivo de estas escuelas, no es fácil de desarrollar).

Además, las Escuelas Itinerantes decidieron no evaluar de forma numérica,<sup>181</sup> y en vez de ello la evaluación tiene como resultado un **Dictamen Descriptivo** (en portugués *Parecer Descritivo*). Este es el documento oficial frente a la Secretaría de Educación Estatal que indica los límites, posibilidades y necesidades de cada educanda/o en relación a los objetivos propuestos para cada periodo.

Estos procesos cualitativos y colectivos de evaluación se apoyan en dos instrumentos pedagógicos. El primero es un **Cuaderno de evaluación**, un único cuaderno en donde se registra todo el aprendizaje y desarrollo de cada estudiante en cada disciplina. En el cuaderno se describen las observaciones del aprendizaje realizado y los límites en cuanto a los contenidos para cada disciplina, pero también se escribe sobre el trabajo que realizan junto a sus pares y en las actividades colectivas. Es un cuaderno que busca ser de utilidad para la educanda/o, familia y equipo docente y por ende intentan que lo que se escriba sean comentarios claros, propositivos y que se realicen de forma continua y no sólo al final de un semestre.

El segundo, es un instrumento de registro y escritura que llaman **Carpeta de seguimiento** (en portugués *Pasta de acompanhamento*). Esta se crea al recopilar los textos que cada estudiante mensualmente escribe sobre un determinado tema, que se realizan normalmente en la disciplina de Lengua Portuguesa, pero no se limita sólo a esta área. Cada texto se incorpora a una carpeta, de forma que al final del año hay un producto que muestra lo trabajado y aprendido. Lo particular es que durante todo ese mes la escuela organiza actividades específicas que juntan a toda la escuela entorno a ello. Al final del mes, las

---

<sup>181</sup> Tanto Sapelli (2013) como Bahniuk (2015) señalan en sus investigaciones que eliminar la evaluación numérica por un dictamen descriptivo fue una de las controversias que este modelo de los Ciclos de Formación Humana de las Escuelas Itinerantes generó en la Secretaría de Educación Estatal de Paraná.

educandas/os realizan una producción textual que es presentada en la clase, para así continuar con la discusión y con el aprendizaje de ese tema elegido. La idea es que se incorporen nuevos textos cada mes y esa carpeta sirva como un instrumento de auto-evaluación para la educanda o educando, y al mismo tiempo una metodología para trabajar determinadas temáticas que son importantes para la escuela y para el campamento.

Es importante destacar que los temas desarrollados a partir de estas Carpetas de seguimiento son temas que abarcan a toda la escuela a la vez y que normalmente el tema que es trabajado durante ese mes coincide con una fecha específica, como puede ser que en marzo se trabaje sobre el género y sexualidad (por el 8 de marzo, el Día Internacional de la Mujer Trabajadora) y que en abril se trabaje sobre la Reforma Agraria Popular (por el 17 de abril, el Día Internacional de la Lucha Campesina). Estos temas son diferentes a las porciones de la realidad de los Complejos de Estudio, que son específicos para cada generación y cambian cada semestre (como veremos en el apartado 3.2.3).

A modo de ejemplo, si el tema a trabajar es la alimentación saludable, durante ese mes se habla y se debate en las plenarios, en las *místicas* y en las aulas sobre los transgénicos, sobre una producción de alimentos sin agrotóxicos, sobre los hábitos de salud, sobre la importancia de una producción diversificada, sobre la agroecología como instrumento de resistencia y de construcción de soberanía alimentaria. De todo lo trabajado ese mes escriben un pequeño texto o dibujan en el caso de los grupos de menor edad. Como ejemplo, estos pequeños fragmentos de los textos escritos para las Carpetas de Seguimiento por parte de dos educandas de la Escuela Itinerante *Caminhos do Saber*:

**La vida en el campo:** Soy una Sin Tierrita, vivo aquí desde pequeña. Siempre estoy jugando casitas con mis amigas, siempre vivimos juntas. Yo siempre voy a la reunión con mi padre, ahí ellos solo hablan de tareas como: hacer casas, construir carnicerías, mercados y un bar (...) Las personas se ayudan en la escuela y también cuando yo o ella tenemos alguna duda nos preguntamos una a la otra. Eso es un poco de la historia de mi vida en el campo. (Ana Paula Aparecida, 3° año de Enseñanza Fundamental).

**La vida en el campo y la alimentación saludable:** La vida de los campesinos es bien diferente a la vida de las personas que viven en la ciudad. La vida en el campo



proporciona salud y libertad de los trabajadores para plantar y producir su propio alimento y no comer comida industrializada con veneno. Los alimentos transgénicos hacen mal a nuestra salud, perjudican nuestro cuerpo y también al medio ambiente. La vida en el campo es mucho más tranquila y calmada, porque se puede plantar y criar animales (Tainara de Oliveira. Educanda de 7º año de Enseñanza Fundamental).

**Alimentación saludable:** Hay una ofensiva del agronegocio en nuestro país y aquí en el campamento, infelizmente, no es diferente, pocas familias cultivan agricultura familiar, la mayoría planta con el uso intensivo de agrotóxicos. Sin embargo hay alternativas. Por ejemplo, el plantío que tiene como característica la administración de la propia familia para el trabajo en armonía con la naturaleza- la agroecología (Rosinei Souza Silva, educanda de 8º de Enseñanza Fundamental).<sup>182</sup>

Estos son sólo tres ejemplos en torno al tema de la alimentación saludable, pero hay producciones textuales en torno a los demás temas trabajados como son: género y sexualidad, la Reforma Agraria Popular, la historia de las luchas campesinas, el racismo en Brasil, la defensa del medio ambiente, etc. En una entrevista realizada a Jones Fernando Jeremias, coordinador pedagógico de esta Escuela Itinerante, afirmaba que el trabajar determinados temas en la escuela forma parte de los objetivos político-pedagógicos, porque al problematizar dentro de la escuela cuestiones de la realidad social, se consigue generar también cambios dentro del campamento.

Nosotros agarramos algunas heridas, que no son del campamento, son heridas de la sociedad. Discutir el machismo, discutir las cuestiones sobre el agronegocio, discutir sobre violencia doméstica y violencia sexual, son cuestiones polémicas. Por ejemplo, con las cuestiones de género nosotros tenemos que problematizarlas, y con el patriarcado aquí es difícil. Pero fuimos trabajándolo, un poco aquí un poco allá, y se creó un grupo mujeres [*en el campamento*] que ahora está consolidado... un grupo de mujeres, 70-80 mujeres, lo cual es un grupo grande (Entrevista a Jones Fernando Jeremias, coordinador pedagógico de la Escuela Itinerante *Caminhos do Saber*. 29 de mayo del 2018).

---

<sup>182</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

A partir de estos trabajos escritos y actividades en la escuela, las educandas/os, lo trasladan a sus casas, porque lo hablan con sus familias y lo incorporan a su cotidianidad. En una ocasión, como relata Jones Fernando,<sup>183</sup> un padre de un niño que iba a la escuela, vino a verle para contarle que al trabajar los transgénicos en clase, su hijo al llegar a la casa y ver que la lata de aceite que usaban era de soya transgénica, ya no quiso usarla para cocinar. El padre, amigo de Jones le dijo como broma, “no vaya a enseñarles sobre los transgénicos, que mi hijo está aprendiendo eso en la escuela y ya no los quiere”.

Para las Escuelas Itinerantes lo educativo no queda limitado a lo que acontece en las aulas, y por eso, de forma similar a las Escuelas de Enseñanza Media de Ceará, se incluye la importancia de los diversos **tiempos educativos**. En las Escuelas Itinerantes los tiempos educativos no necesariamente acontecen todos de forma diaria y son organizados por cada escuela de acuerdo a lo establecido por sus educadoras/es y alumnado. Algunos de ellos son: **tiempo de aula** (el destinado para las distintas disciplinas que se realizan en el aula); **tiempo de lectura** (con lecturas individuales planeadas en cada grupo escolar, pero también con lecturas colectivas como las del periódico escolar o noticias del Movimiento); **tiempo de apertura** (que es una reunión de toda la escuela junta, al inicio del día, dos o tres veces por semana en donde cada generación nombra sus Palabras de Orden, y es el momento también de la vivencia colectiva de las *místicas*); **tiempo de cultura** (organizado por el Núcleo Sectorial de Cultura y Comunicación con actividades como sesiones de cine, teatro, música, poesía, danza, etc.); **tiempo de estudio** (para realizar las actividades y estudios necesarios para desarrollar las diferentes disciplinas); **tiempo de trabajo** (a partir del trabajo dentro de la escuela y del Trabajo Socialmente Necesario fuera de la escuela); **tiempo del Núcleo Sectorial** (dedicado a que cada Núcleo Sectorial se organice colectivamente para elegir a sus coordinadoras/es, para organizar la *mística*, o para debatir algún tema que les preocupe sobre la escuela, que se diferencia del tiempo de trabajo que es cuando llevan a cabo la actividad específica de su núcleo); **tiempo de talleres** (que depende de la organización de los mismos a partir de invitadas/os de la comunidad o de otros lugares que acudan a la escuela a impartir algún taller); **tiempo de reflexión escrita** (en donde las educandas/os escriben en sus cuadernos de evaluación reflexiones sobre su propio proceso de aprendizaje y sus vivencias

---

<sup>183</sup> En la entrevista realizada el 29 de mayo del 2018 en la Escuela Itinerante *Caminhos do Saber*.

en el colectivo); y el **tiempo del profesorado** (que es el tiempo dedicado a la planificación escolar colectiva del equipo docente y a su formación).<sup>184</sup>

Las Escuelas Itinerantes no limitan su *praxis* sólo al espacio escolar, sino que también consideran que al formar parte del campamento, es pedagógico también el trabajo que las educandas/os realizan en beneficio de toda la comunidad, lo que denominan como Trabajo Socialmente Necesario (TSN).<sup>185</sup> Como veremos a continuación, las posibilidades de desarrollar estos tiempos educativos se fortalecen a través de la organización colectiva de las educandas/os, que especialmente se desarrolla cuando la escuela interviene en la comunidad a través del TSN y cuando las educandas/os participan en distintos trabajos dentro de la escuela a partir de grupos de auto-organización estudiantil que en estas escuelas denominan **Núcleos Sectoriales (NS)**.<sup>186</sup>

Dichos grupos son formados por educandas/os de diferentes edades, donde no sólo se trabajan las habilidades de organización colectiva, sino que permite interaccionar a educandas/os de diferentes niveles escolares. La participación de la educadora o educador intenta ser el mínimo (está presente para ayudar) ya que forma parte de la tarea del propio NS organizarse, tomar decisiones, elegir a sus coordinadoras/es y llevar a cabo el trabajo que corresponda. Cada Escuela Itinerante se organiza de formas diferentes, pero el tiempo destinado a los NS suele ocupar alrededor de 2 horas a la semana y son trabajos que cambian cada semestre. Los diferentes NS varían en cada Escuela Itinerante pero algunos de los más comunes son Salud y Bienestar, Apoyo a la enseñanza, Comunicación y cultura,

---

<sup>184</sup> Como se puede apreciar, los tiempos educativos de las Escuelas Itinerantes son similares, con algunos cambios, a los de las Escuelas de Enseñanza Media del estado de Ceará, descritos en el apartado 3.1.6 de esta investigación.

<sup>185</sup> Es importante matizar que existen algunas diferencias entre las Escuelas Itinerantes y las Escuelas de Enseñanza Media del estado de Ceará. Aunque en ambas realizan trabajos que benefician a la comunidad (como por ejemplo acciones hacia el cuidado y preservación de los manantiales y jornadas sobre la defensa del medioambiente, etc.), en las Escuelas Itinerantes este trabajo toma mayor importancia, posiblemente por ser escuelas que están ubicadas en campamentos, y se utiliza el término de Trabajo Socialmente Necesario para definirlos.

<sup>186</sup> Es necesario clarificar que existen diferencias entre los Núcleos Sectoriales de las Escuelas Itinerantes y los Núcleos de Base de las Escuelas de Enseñanza Media del estado de Ceará. Los Núcleos Sectoriales están compuestos por alumnado de todas las distintas generaciones, que se mezclan durante ese momento y tienen una tarea específica asignada por Núcleo. En cambio los Núcleos de Base se componen de alumnado de una misma generación y sus fines responden a la auto-organización estudiantil para la toma de decisiones sobre la escuela. Pero, de formas distintas, ambas formas contribuyen al desarrollo de las capacidades del grupo estudiantil de organizarse y llevar a cabo tareas colectivas.

Infraestructura y finanza, Embellecimiento del espacio, Producción agrícola y Registro y memoria.

La auto-organización estudiantil cumple un papel fundamental en las Escuelas Itinerantes: “No es sólo prepararlos para que en el futuro sean unos buenos militantes del MST, es hacerlo desde ahora, porque la auto-organización contribuye mucho a la escuela” (Entrevista a Jones Fernando Jeremias, coordinador pedagógico de la Escuela Itinerante *Caminhos do Saber*. 29 de mayo del 2018).

En las Escuelas Itinerantes, como en otras Escuelas del Campo del MST, se considera que para concretar la propuesta política pedagógica es necesario construir espacios y tiempos fuera del aula, para así crear momentos de trabajo con los NS, para realizar actividades culturales, talleres, proyectos de investigación u otras actividades colectivas. Esto depende de las posibilidades de cada Escuela de alargar el tiempo de permanencia de sus educandas/os en la escuela, asegurar las horas de aulas al día que se exigen desde la Secretaría de Educación de Paraná, y poder añadir más horas a la semana, para dar lugar y tiempo a la formación multilateral que estas escuelas proponen. En el caso de las Escuelas Itinerantes, en donde todas sus educandas/os viven en el campamento y no necesitan de un transporte escolar, es más sencillo organizarse colectivamente con las familias y con el equipo docente para ampliar el tiempo que las y los estudiantes permanecen en la escuela.

Por último, como veremos en el siguiente apartado, uno de los temas fundamentales dentro de las Escuelas Itinerantes fue construir metodologías apropiadas para que el conocimiento adquirido en la escuela estuviera vinculado con la realidad. Con ello en mente, se inició en 2009 un proceso de formación y trabajo colectivo que tuvo como resultado el que se agregaran los Complejos de Estudio a la ya creada propuesta de los Ciclos de Formación Humana.

### 3.2.3 Los Complejos de Estudio

Uno de los objetivos de las Escuelas Itinerantes es consolidar el acceso al conocimiento históricamente construido, con el objetivo de poder comprender de forma interrelacionada los problemas y sucesos de carácter social, ambiental, económico, político e histórico de la sociedad humana. “No podemos dejar de lado el trabajo educativo en las diferentes dimensiones de la formación humana y una de las dimensiones propias de la educación que sucede en la escuela es la que se refiere al acceso de las nuevas generaciones a las bases de las ciencias y las artes, por medio de un abordaje adecuado y riguroso de los contenidos de enseñanza” (Escola Itinerante do estado do Paraná, 2013: 13).<sup>187</sup>

En 2009 se realizaron varios encuentros entre el Sector de educación del MST de Paraná, profesoras y profesores de Universidades que habían acompañado desde los inicios el proceso de construcción de las Escuelas Itinerantes, educadoras/es de las escuelas y militantes del MST. En estos encuentros, a raíz del trabajo colectivo constataron un problema crucial: “Evidenciamos, a veces, en las escuelas itinerantes una polarización: o se prioriza trabajar con temas de la realidad inmediata – poniendo en segundo lugar el papel del conocimiento científico y permaneciendo en el sentido común-, o se prioriza el contenido de forma descontextualizada y fragmentada, sin establecer relaciones con la realidad” (Bahniuk y Camini, 2012: 336).<sup>188</sup>

Esta evaluación hizo que en el 2010, se iniciara un proceso de reflexión y construcción colectiva con el objetivo de conseguir diseñar una metodología desde una mirada interdisciplinar que permitiera comprender los fenómenos de la vida, de la sociedad y del ambiente interrelacionados sin dejar de lado el aprendizaje de las diferentes ramas de conocimiento. Por ejemplo, si uno de los elementos importantes para los campamentos en donde están estas escuelas es la lucha por la tierra, entonces la pregunta sería “como abordar la lucha por la tierra al enseñar la geografía, la historia, las matemáticas, la lengua portuguesa, partiendo de la realidad vivida, pero sin hacer menor la comprensión de los hechos políticos, históricos y económicas y la apropiación de los conceptos específicos de cada área” (Hammel, Farias y Sapelli, 2015: 74).<sup>189</sup> El resultado final del proceso sería un Plan de

---

<sup>187</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>188</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>189</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

Estudios para estas escuelas, que manteniendo las matrices pedagógicas del MST (como la organización colectiva, la lucha, la historia, el trabajo y la cultura), y la importancia de una formación humana, incluyera también nuevas formas de organizar el conocimiento. A partir de este objetivo, se llevó a cabo un proceso de experimentación pedagógica (Bahniuk y Camini, 2012) que sólo se ha llevado a cabo en las Escuelas Itinerantes de Paraná, la incorporación de los Complejos de Estudio (Sapelli, 2013; Bahniuk et al., 2015; Leite, 2017). Para construir esta propuesta pedagógica encontraron, como referente teórico, los programas educativos de la época posrevolucionaria rusa que se organizaban a partir de los Sistemas de Complejos.

En los inicios de la Revolución Rusa, el **Sistema de los Complejos** fue creado por el Consejo Estatal Científico, que formaba parte del Comisariado Popular de Educación – *Narkompros*-, con el objetivo de superar el aislamiento de los conocimientos, proponiendo un método que comprendiera la “actualidad”<sup>190</sup> al tener en cuenta las relaciones sociales, históricas, económicas y naturales entre los fenómenos que se estudiaban.

El estudio de la actualidad se hace mediante el conocimiento de los fenómenos y de los objetos en sus *relaciones recíprocas*, analizando cada objeto, cada fenómeno, desde distintos *puntos de vista*. Dicho estudio debe mostrar el nexo recíproco que existe entre los diferentes aspectos de las cosas, esclarecer la transformación de unos fenómenos en otros; en otras palabras, el estudio de la actualidad debe hacerse por el método *dialéctico*. Sólo un conocimiento semejante de la actualidad puede considerarse *marxista* (Pistrak, 1975: 132, cursivas originales).

Para Pistrak, los fenómenos o aspectos de la realidad que se estudiaban no debían responder a una decisión fortuita, sino que debían seleccionarse en función de los intereses del grupo y ser lo suficientemente amplios e importantes para posibilitar la comprensión de la realidad

---

<sup>190</sup> La actualidad es un concepto del pensamiento pedagógico socialista que es la realidad pero pensada como parte de un proceso histórico, y como fruto de la lucha de clases y, en ese momento, de la revolución soviética. Pistrak la define como “todo lo que, en la vida social de nuestra época, está llamado a vivir y a desarrollar, todo lo que se aglutina en torno a la revolución social triunfante y está destinado a servir a la organización de la nueva vida. Actualidad es también la ciudadela capitalista asediada por la revolución mundial. En resumen, son actualidad el imperialismo en su forma última y el poder soviético considerado como ruptura del frente imperialista, como brecha en la fortaleza del capitalismo mundial (...) estos dos fenómenos deben estudiarse en cuanto constituyen los dos polos de la actualidad” (1975: 48-49).

por parte de la infancia y juventud. Además, los temas que componían un **Complejo** debían tener una relación con los siguientes temas de Complejos sucesivos. “Los temas de los complejos sólo justifican su estudio en la escuela en cuanto que representan *una serie de eslabones de una cadena única, que conduce a la comprensión de la actualidad*” (Pistrak, 1975: 134, cursivas originales). Un tema del Complejo no abarcaba sólo el círculo central de lo que describía estrictamente al tema, sino que el Complejo tenía también una periferia a ese círculo que nos permitiría ver con qué otros fenómenos se relaciona el objeto de estudio. La relación entre los Complejos debía ser natural y no artificial, debía ser una “cadena única que se desarrolla de manera gradual (Pistrak, 1975: 136).

La forma práctica de llevar a cabo estas ideas del Sistema de los Complejos al programa educativo soviético, fue creando un esquema, en donde cada escuela, a partir del tema del Complejo elegido, colocaba las actividades a realizar en torno a 3 ejes: trabajo, naturaleza y sociedad. El trabajo ocupaba la columna del centro, y a cada lado una columna para la naturaleza y otra para la sociedad. El trabajo se colocaba en el centro al ser considerada la base de la vida, ya que “la sociedad humana se constituye en procesos de organización de la actividad del trabajo de las personas” (Narkomprós, 2017: 314).<sup>191</sup> Se añadía luego una cuarta columna con las actividades que realizarían las y los estudiantes en relación al tema. A continuación, como ejemplo colocamos un resumen de un esquema de un Complejo que publicó el *Narkomprós* en 1924. No se añade toda la información que aparece en cada columna porque la intención es tan sólo dar una orientación que permita entender la estructura del esquema:

Complejo “Nuestra Región”			
Trabajado en la escuela Zagryadchinskoy del primer grado, tercera estación experimental demostrativa de Gaginsky del <i>Narkomprós</i> , con los estudiantes de 3º y 4º grupo, en el periodo de septiembre a diciembre de 1923			
Condiciones naturales de la región	Actividad de trabajo de la población local	Sociedad	Trabajo realizado por los estudiantes en el estudio de este Complejo
Ocupación del espacio.  Límites y características de la	Distribución de tierras.  Trabajo agrícola como base para la población de la región.	La distribución de la tierra en la región por posesión en el pasado y en el presente	Participación en la planificación de los trabajos y en su organización (división del trabajo, con el

<sup>191</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

superficie. Composición del suelo.	Instrumentos agrícolas.	La población de la región.	fin de establecer un orden del trabajo, etc.)
Ríos, arroyos, lagos.	Trabajo empleado en nuestra región.	La historia de la región: 1) desde los primeros asentamientos hasta el florecimiento de la servidumbre. 2) el periodo de dominación de los señores de la tierra-florecimiento de la servidumbre, la vida campesina con los propietarios.	Observaciones sobre los fenómenos locales de la naturaleza, sobre la ocupación de los habitantes y los fenómenos de la vida social.
Tiempo y clima.	Procesamiento de lana.	Desarrollo del capitalismo. El impacto en la aldea.	Investigación (por ejemplo: composición del suelo, la construcción y operación de instrumentos agrícolas, fuentes de historia primitiva de la región).
Vegetación natural local, (flores, pasto, bosques, árboles, frutales).	El lino y su tratamiento.	La revolución de 1905, la guerra imperialista de 1914-1918 y su reflejo en la región.	Colecta de datos estadísticos, históricos u otros (de los ciudadanos locales, de los órganos del gobierno, de los registros etc.).
Cultivos de cereales y legumbres de la región.	Oficios y artesanía comunes entre las personas de nuestra región.	Las revoluciones de febrero y octubre de 1917.	Anotaciones y colecta de canciones locales, rimas, proverbios, creencias, leyendas, etc.
Animales útiles y perjudiciales. Pájaros.	El presupuesto de la economía campesina de medio tamaño.	El movimiento contrarrevolucionario.	Compilación de toda especie de descripciones (naturaleza, trabajo, vida y otros).
	La división del trabajo en la familia de campesinos por sexo y edad.	El hambre.	Cálculos con límites de cualquier magnitud (con decimales); elaboración de tablas y gráficos; determinar porcentajes (en relación a la elaboración de partes específicas del complejo)( <i>continúa</i> )
	Calendario del trabajo de la familia campesina.	La forma moderna de vida y costumbres.	
		La moral de la familia campesina moderna, rituales, fiestas, folclore, etc.	

Fuente: Narkomprós, 2017: 340.<sup>192</sup>

Para poder organizar el programa educativo por Complejos, de forma anticipada y planeada se elegían los temas de los Complejos que se iban a desarrollar por un periodo determinado. Esto, en ese momento, era más sencillo en las escuelas de grados inferiores, porque al ser

<sup>192</sup> Este cuadro fue realizado por la Sección científico pedagógica del Consejo Estatal Científico del *Narkomprós*, sección liderada por Nadezhda Krupskaya. Fue publicado por primera vez en 1924. Reeditado por Expressão Popular en 2017 en portugués como anexo de un libro con textos de Nadezhda Krupskaya. Traducción del portugués al español por la autora.



sólo una profesora o profesor por grupo, podía organizar tanto el tiempo como los temas de los Complejos con mayor autonomía. Pero en los grados superiores<sup>193</sup>, como los de enseñanza media (que en esa época en Rusia se llamaban escuelas de segundo grado), la especificidad de los temas trabajados hacía necesario que varias profesoras/es trabajaran con un mismo grupo, para cubrir las distintas disciplinas. Al ya no ser una única educadora o educador, el Sistema de los Complejos que proponían se complicaba porque obligaba a que existiera un trabajo de coordinación entre todo el colectivo de educadoras/es para elegir colectivamente los temas de los Complejos, organizar los tiempos y el orden de estos y la forma de enseñarlos desde las distintas disciplinas. Después, de forma separada, desde su disciplina analizaban las tareas que realizarían en torno a esos Complejos y elaboraban un plan de trabajo que tenía en cuenta el objetivo general de la escuela, y el papel que su disciplina aportaba a ese Complejo. Finalmente se reunían todos los planes de trabajo para ser analizados en conjunto y se llevaban a cabo las modificaciones necesarias, para que entre todas cumpliesen con el objetivo general. *“La condición sine qua non del éxito de los complejos en la escuela de segundo grado es la existencia de una estrecha solidaridad de trabajo entre todos los educadores, la subordinación de las necesidades generales, de las necesidades de cada especialidad – que, por lo demás, son puramente imaginarias- a los objetivos generales de la enseñanza* (Pistrak, 1975: 142, cursivas originales).

En este trabajo colectivo, se decidía, a partir del Complejo, que disciplinas eran más necesarias o relevantes, y se podía incrementar su carga horaria pero aseguraban que el número de horas para cada disciplina fuera equitativo a lo largo de todo el año; si una disciplina no se consideraba efectiva en dicho proyecto, se debería recuperar el tiempo más adelante, en otros Complejos. De esta forma se evitaba que se estableciesen relaciones entre disciplinas y Complejos demasiado artificiales o forzadas.<sup>194</sup> Para ello, como eran planes

---

<sup>193</sup> A partir de la creación de la Escuela Única del Trabajo en 1918 en Rusia, se creó un primer grado desde los 8 hasta los 13 años de edad y un segundo grado (de 4 años) con jóvenes de 13 a 17 años de edad. Aunque la edad era un parámetro y en el caso de ser necesario, aceptaban a estudiantes de edad mayores a la norma. Todas ellas, en ambos niveles, eran escuelas gratuitas.

<sup>194</sup> Después de una evaluación de la implementación de los primeros programas creados en 1923 por el Consejo Estatal Científico, se percataron que sobre todo en el segundo grado (en los niveles en donde el aprendizaje se dividía en disciplinas), se había interpretado el Complejo como una negación de la importancia de las disciplinas: “se debe estudiar la vida, la realidad, no fuera de las disciplinas, sino a través de las disciplinas escolares” (Pistrak en Freitas, 2009: 49). La idea fundamental era que el alumnado debía entender que los fenómenos que estudiaban estaban ligados entre sí, que no podían existir uno sin el otro, que se transformaban

anuales, se recomendaba hacer balances periódicos en el proceso de trabajo, para evaluar si estaba funcionando el plan. En resumen, en un inicio se presentaba un Complejo (un objeto de estudio), se trabajaba el mismo desde diferentes disciplinas, se observaba qué relación tenía el Complejo con otros fenómenos, lo cual llevaba a nuevos Complejos, a nuevos eslabones de esa cadena. Es importante resaltar que la evaluación del proceso la realizaba por una parte la educadora o educador (para evitar esos vínculos artificiales de su disciplina con el objeto de estudio), pero también se hacía una evaluación entre las y los estudiantes, para que desde su perspectiva explicaran qué conocimientos habían adquirido, qué resultados tenía su trabajo y qué relación tenía ese tema con otros fenómenos estudiados. Debían además comprender el por qué se organiza el programa educativo de esa forma y la relación que éste mantenía con los siguientes Complejos. “*La organización de las materias de enseñanza, según el sistema de complejos, sólo tiene sentido y valor si su naturaleza es comprendida por los niños. Si únicamente está presente en la mente del pedagogo, si está bien ordenada sólo en el papel, y si el encadenamiento interno de la enseñanza no es evidente para los niños, más vale renunciar al complejo*” (Pistrak, 1975: 146, cursivas originales).

Esta explicación detallada de los Complejos elaborados desde la pedagogía socialista rusa nos sirve para entender la posterior resignificación que de esta propuesta realizó el MST. La pedagogía socialista rusa fue desde los inicios una de sus fuentes pedagógicas,<sup>195</sup> pero es en 2009 que las Escuelas Itinerantes y el Sector de Educación del MST decidieron, con el Sistema de Complejos ruso como referencia, construir su propia noción de los Complejos, pensada desde el contexto social, político e histórico de Brasil, y desde el recorrido de la elaboración pedagógica del MST (Caldart, 2015b). El Sector de Educación del MST solicitó la ayuda del profesor de la Unicamp, Luiz Carlos de Freitas, que es un experto en la

---

entre sí, y que para llegar a esa comprensión, se debía usar todo el conocimiento posible de todas las disciplinas. Para mejorar los programas, en 1927 se realizó una reelaboración en donde se establecía que “el tema general de complejo podía revelarse en cada disciplina” pero que para evitar conexiones artificiales “podían existir disciplinas que no participaran en este o en otro tema general” (Freitas, 2009: 54). Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>195</sup> El MST reconoce tres fuentes principales para sus formulaciones pedagógicas: la pedagogía socialista de los primeros años después de la Revolución Rusa (con especial hincapié en las obras teóricas de Moisey Pistrak, Nadezhda Krupskaya, Viktor Shulgin y Antón Makárenko), la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire en conjunto con las prácticas y reflexiones de la educación popular, y la construcción teórica del propio Movimiento a través de lo que denominaron Pedagogía del Movimiento (Caldart, 2015b; Sapelli, 2013; Dalmagro, 2010). Se profundizó más sobre estas fuentes pedagógicas en el capítulo 2 de esta investigación.

pedagogía soviética, y se organizaron diversos grupos de estudio con educadoras/es de las Escuelas Itinerantes y profesoras/es de distintas Universidades, para que durante varios años (de 2010 hasta 2012) estudiaran sobre los Complejos y construyeran el Plan de Estudios de las Escuelas Itinerantes.

En este proceso, un primer paso fue realizar un *Inventário da Realidade*<sup>196</sup> en 6 Escuelas Itinerantes de Paraná. Cada una tenía autonomía para realizarlo a su manera, pero el objetivo común era hacer “un diagnóstico etnográfico preciso y detallado de la realidad en la cual están situadas las escuelas” (Hammel, Farias y Sapelli, 2015: 74).<sup>197</sup> A partir de los 6 *Inventários da Realidade*, sintetizaron lo que habían obtenido en una “Columna de vida”<sup>198</sup> donde organizaron toda la información en cuatro bloques centrales: luchas, formas de organización en el campamento, formas de organización en la escuela y vida/trabajo:

COLUMNA DE VIDA			
Luchas	Formas de organización en el asentamiento/campamento	Formas de organización en la escuela	Vida/Trabajo
1. Lucha por la tierra/reforma agraria popular - Por la educación - Por la salud - Acceso y permanencia en la tierra  2. Agroecología  3. Género (participación de poder)  4. Lucha por la ciudadanía (credencial)	- NB - Sectores - Coordinación - Dirección - Brigada - Asociación - Grupo de Jóvenes/Adolescentes - Grupo de Mujeres - Asamblea	- Coordinación de la escuela del campamento - Consejo escolar - Colectivo de educadores - NB de los educandos (en el campamento) - Gremio estudiantil - Consejo de Clase Participativo - Equipos de trabajo - Reunión de familiares /Asamblea - Coordinación de los educandos	1. Producción familiar (subsistencia y comercialización): - Plantaciones y cosechas - Producción de leche  2. Autoservicio - Trabajo doméstico - Organización del espacio escolar - Embellecer el espacio - Cuidado de la infancia - Protección de manantiales - Plantación de árboles - Guardia en el campamento  3. Empresas

<sup>196</sup> En el apartado sobre las Escuelas del Campo de Enseñanza Media de Ceará se describe con detalle el *Inventário da Realidade*, que es un estudio que realizan las escuelas sobre su entorno y sus características sociales y ambientales: problemáticas, formas de trabajo, historia, organización, cultura, etc. Su elaboración es una actividad pedagógica en donde se involucran personas de la escuela y de la comunidad.

<sup>197</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>198</sup> Es importante señalar que hay diferentes formas de conectar el contenido disciplinario con el *Inventário da Realidade*. Mientras que en el estado de Ceará, cada Escuela del Campo por separado realiza su *Inventário da Realidade* y elige sus propias porciones de la realidad, en las Escuelas Itinerantes decidieron juntar de forma colectiva toda la información, y a partir de ello realizar una sistematización que denominaron “Columna de Vida”.

para votar, dirección...)  5. Lucha por la organización			4. Venta de fuerza del trabajo - Cosechas - Albañil - Pintor  5. Trabajos comunitarios <sup>199</sup>  6. Talleres - Huerta  7. Cooperativas del Agronegocio  8. Industria  9. Agentes de salud - Otras cuestiones
---	--	--	--

Fuente: MST, 2015 en Hammel, Farias y Sapelli, 2015: 77-78<sup>200</sup>

A partir de este primer paso de realizar un diagnóstico de la realidad, y la posterior organización de la información en la “Columna de Vida”, se realizó un ejercicio con los colectivos pedagógicos de las Escuelas Itinerantes para conectar los objetivos de enseñanza con la Columna de Vida. Para cada semestre, y para cada generación eligieron entre 3 y 4 “partes de la realidad”, a las que denominaron porciones de la realidad. El nombre se justifica porque “no eran temas, más bien partes de la realidad próxima que deberían ser explicitadas y que, por lo tanto, deberían ser tratadas en el ámbito de los conflictos que envolvían a las comunidades en las cuales las escuelas estaban insertas” (Hammel, Farias y Sapelli, 2015: 88).<sup>201</sup>

Algunas porciones de la realidad, por considerarse muy relevantes, podían volver a ser escogidas, pero en cada nivel educativo se desarrollarían de acuerdo a los objetivos de enseñanza y contenidos de cada disciplina de ese semestre. A continuación se muestra un ejemplo de las porciones de la realidad para 6º y 7º año de Enseñanza Fundamental sistematizado en un cuadro:

<sup>199</sup> La palabra en portugués es *mutirões*, que hace referencia a los trabajos comunitarios que se realizan de forma voluntaria en una comunidad en beneficio de uno de sus miembros o de toda la comunidad.

<sup>200</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>201</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

PORCIONES DE LA REALIDAD		
Año	1º Semestre	2º Semestre
6º	Lucha por la Reforma Agraria Producción de alimentos Las formas de organización colectiva dentro y fuera de la escuela Cultura Campesina	Lucha por la Reforma Agraria Manejo de ecosistemas Autoservicio <sup>202</sup> Las formas de organización colectiva dentro y fuera de la escuela
7º	Lucha por la Reforma Agraria Cría de animales Agroindustria Organización del campamento/asentamiento y en la escuela	Lucha por la Reforma Agraria Producción de alimentos Organización del campamento/asentamiento y en la escuela

Fuente: Hammel, Farias y Sapelli, 2015: 89<sup>203</sup>

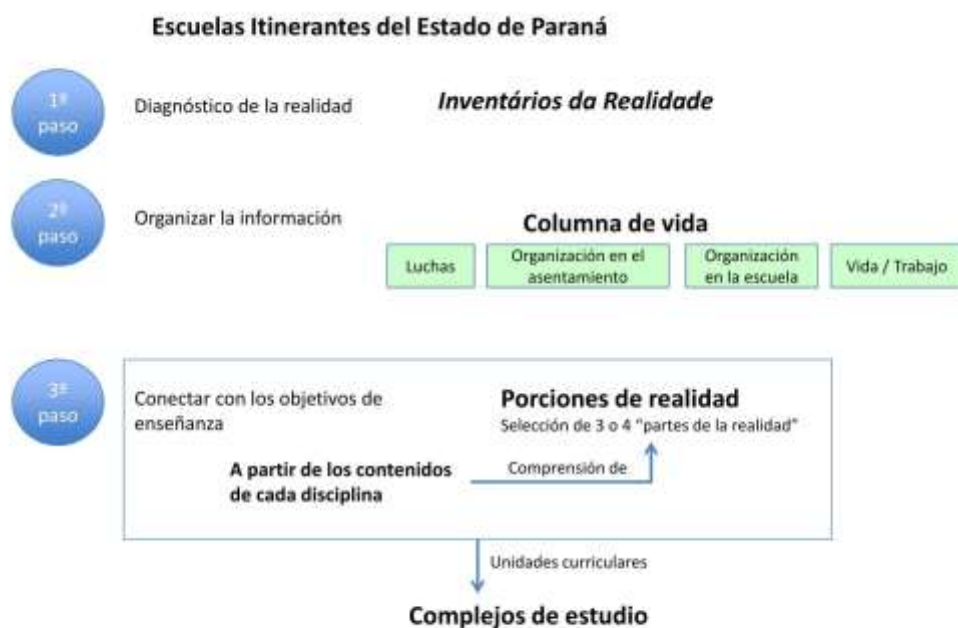
Como se puede observar en cada semestre hay varias porciones de la realidad, lo que permite, con una planificación colectiva previa, que cada disciplina elija para ese semestre la porción o porciones de la realidad que consideren que se ajusta de mejor manera al contenido. Es importante destacar que las porciones no son temas a trabajar, no son contenido extra a ser estudiado. La idea es que estas porciones de la realidad se comprendan a partir del contenido de cada disciplina. A partir de las categorías, habilidades y conocimientos que en ese semestre se estén desarrollando en cada disciplina, haya una mejor comprensión (y como veremos, también acción de transformación) de las diferentes cuestiones que son centrales a la vida.

A esta nueva forma de organización de los contenidos, a la que se aludía al principio de este apartado, lo denominaron Complejos de Estudio. Los tres pasos realizados para llegar a la construcción de los Complejos de Estudio quedan sistematizados en el siguiente esquema:

<sup>202</sup> Autoservicio hace referencia al trabajo cotidiano, tanto de cuidado personal como de cuidado del espacio doméstico como la limpieza y la cocina. Para Pistrak (2009) incluir este trabajo en la escuela respondía en parte a una necesidad de la escuela-comuna de su tiempo, pero también reconocía el valor formativo del mismo por la actividad en sí (siempre que no fuera un trabajo excesivo ni peligroso para la infancia) y en su aspecto organizativo, ya que era necesario el trabajo colectivo estudiantil para llevarlo a cabo.

<sup>203</sup> Traducción del portugués al español por la autora

Figura 7: Complejos de Estudio



Fuente: Elaboración propia

Es importante señalar que los Complejos de Estudio no son un método de enseñanza sino más bien son “una unidad curricular que integra la acción de las distintas disciplinas, ante el desafío de comprender y transformar una determinada porción de la realidad de la vida del estudiante” (Escola Itinerante do estado do Paraná, 2013: 31).<sup>204</sup> Es decir, que por cada porción de la realidad se crea un Complejo, en donde se involucran diferentes disciplinas. De forma colectiva el equipo docente a partir de los contenidos y los objetivos de enseñanza de cada disciplina, elige para ese semestre qué disciplinas se van a vincular a esa porción de la realidad. Por ejemplo, sí en el segundo semestre de 6º año de Enseñanza Fundamental se eligen estas cuatro porciones de la realidad (Lucha por la Reforma Agraria; Manejo de ecosistemas; Autoservicio; y Las formas de organización colectiva dentro y fuera de la escuela), se organizarían 4 Complejos así:

<b>Complejo 1</b>
Este complejo fue organizado a partir de la categoría de la práctica/porción de la realidad local o del entorno en que planeamos fijar el estudio: “la lucha por la Reforma Agraria”, que es retomada en el 2º semestre para

<sup>204</sup> Traducción del portugués al español por la autora

que se pueda analizar otros aspectos a partir de su relación con los contenidos de las disciplinas. Esta lucha abarca no sólo la necesidad de acceso a la tierra como medio de producción, sino que es una lucha por condiciones adecuadas para vivir y producir, lo que implica al residir ahí, acceso a tecnología, visibilización de la circulación y venta de la producción y otros. A esa lucha se agregan la lucha de género, por la tierra, por la salud, por la educación y otras.

Disciplinas involucradas: Educación Física, Lengua Extranjera Moderna (Español), Historia, Geografía y Matemáticas

### **Complejo 2**

Este complejo fue organizado a partir de la categoría de la práctica/porción de la realidad local o del entorno en que planeamos fijar el estudio: “manejo de los ecosistemas” que representa la forma de producir en los espacios de campamentos/asentamientos y que se articula a todo el proceso de lucha por la Reforma Agraria. Eso implica no sólo los procesos biológicos y geográficos, sino también las relaciones humanas.

Disciplinas involucradas: Geografía, Ciencias y Matemáticas

### **Complejo 3**

Este complejo fue organizado a partir de la categoría de la práctica/porción de la realidad local o del entorno en que planeamos fijar el estudio: “autoservicio” que representa los diferentes trabajos realizados, individual o colectivamente, en los espacios de los campamentos/asentamientos que tienen resultados para el bien común y que exigen ejercicios importantes de organización también colectiva. Son ejemplos de autoservicio: la limpieza y el embellecimiento de los espacios colectivos, organización de las reuniones y movilizaciones, preparación de alimentos para el colectivo, construcción de la estructura física de la escuela y otros.

Disciplinas involucradas: Lengua Portuguesa, Lengua Extranjera Moderna (Español), Educación Física, Historia y Geografía.

### **Complejo 4**

Este complejo fue organizado a partir de la categoría de la práctica/porción de la realidad local o del entorno en que planeamos fijar el estudio: “Las formas de organización colectiva dentro y fuera de la escuela”, retomada en el segundo semestre para que nuevos aspectos de la misma sean trabajados. La lucha por la Reforma Agraria, por la salud, por la educación y otras, exige una organización colectiva que puede ser analizada y ejercitada en la escuela.

Disciplinas involucradas: Lengua Portuguesa, Arte, Educación Física y Geografía.

Fuente: Plan de Estudios de las Escuelas Itinerantes (Escola Itinerante do estado do Paraná, 2013: 66-83).<sup>205</sup>

Como hemos comentado, la porción de la realidad de cada Complejo no se convierte en un tema a ser trabajado desde cada disciplina involucrada. Sino que desde cada disciplina se reflexiona cómo, con los contenidos y objetivos de enseñanza que corresponden a ese curso, se pueden éstos vincular con la porción de la realidad. No se trata que a partir de la porción de la realidad se elija qué contenidos se van a enseñar. Sino que es desde los contenidos ya establecidos a priori para ese semestre y esa generación, se establezca vincularlos con la porción de la realidad. En las entrevistas realizadas, las y los educadores señalaban que dejar esta diferencia clara era fundamental, porque así no quedaban contenidos sin desarrollar en cada disciplina. Reconocían que a veces algunos contenidos habían sido más difíciles de vincular que otros, y que lo intentaban hacer pero si consideraban colectivamente que era demasiado artificial el vínculo, no forzaban el trabajar en ese momento esa porción de la realidad, manteniendo así el contenido establecido para cada generación.

A continuación un ejemplo de los contenidos a trabajar en la disciplina de Ciencias, en el segundo semestre de 6° de Enseñanza Fundamental, donde la porción de la realidad elegida es el “manejo de los ecosistemas”. Con esta porción se puede vincular el contenido de esta disciplina para esa edad, que es el conocimiento de la formación del Planeta Tierra, la formación de las rocas, del suelo, los materiales, los sistemas biológicos, las células y la clasificación de los seres vivos, con el conocimiento de su propio medio, el tipo de suelos que sus comunidades tienen y la composición de los organismos vivos:

<b>Ciencias (2° semestre de 6° de Enseñanza Fundamental)</b>			
<b>Porción de la realidad elegida: Manejo de los ecosistemas</b>			
<b>Contenidos</b>	<b>Objetivos de Enseñanza</b>	<b>Pre-requisitos</b>	<b>Éxitos esperados</b>
Agroecología.  Constitución del planeta Tierra en relación a los suelos, rocas, minerales, manto, núcleo.	Conocer la estructura de la materia para entender el proceso de formación del suelo, las relaciones de los elementos químicos con las características del suelo.	El educador debe tener en cuenta que estos objetivos están encadenados y, por lo tanto, la ausencia de dominio de un objetivo lleva al	Los estudios deben dar conocimiento del origen y la formación de los suelos.  En la práctica los estudiantes deben conocer los diferentes colores y texturas de los

<sup>205</sup> Traducción del portugués al español por la autora.



<p>Materia: iones, elementos, sustancias.</p> <p>Sistemas biológicos.</p> <p>Células: teoría celular, niveles de organización; mecanismos celulares y estructurales.</p> <p>Origen de la vida: teoría sobre el origen.</p> <p>Clasificación de los seres vivos</p>	<p>Aprender la organización de los seres vivos a partir de la unidad fundamental de la célula y cómo se organizan para constituir organismos más complejos.</p>	<p>educando a no comprender el otro que le sigue, por lo que debe asegurarse de que el avance del aprendizaje se logre en cada objetivo.</p>	<p>tipos de suelo de las comunidades donde viven.</p> <p>Reconocimiento del comportamiento del agua en suelos arcillosos y arenosos.</p> <p>Los estudiantes deben conocer que los organismos vivos están compuestos por la unión de un gran número de unidades más pequeñas llamadas células.</p>
--	---	--	---

Fuente: Plan de Estudios de las Escuelas Itinerantes (Escola Itinerante do estado do Paraná, 2013: 75).<sup>206</sup>

De esta forma, todo el conocimiento que proviene de las distintas disciplinas se utiliza para conseguir una comprensión amplia de los diversos fenómenos sociales, económicos, culturales, políticos e históricos. Es a partir de las diferentes áreas del conocimiento que podemos estudiar y entender la vida, la realidad. Desde el MST, el concepto de la realidad<sup>207</sup> hace referencia a lo propio y cercano, pero con base en que en lo local también hay representaciones de fenómenos más globales.

Entonces, los contenidos y los objetivos de enseñanza están todos articulados con la realidad, y esa realidad no es sólo local (...) nuestra realidad de contradicciones aquí es inmensa, la lucha por la tierra contra el agronegocio está fuerte aquí, la cuestión de los tipos de trabajos que tenemos aquí, las numerosas formas de organización, las numerosas formas educativas (...) la realidad local hace parte de lo global, si nosotros entendemos lo de aquí, nosotros vamos a entender lo global. Sucede muchas veces que las personas que no tienen esa comprensión piensan que en esta escuela sólo vamos hablar del Movimiento y no, es mucho más que eso, porque la realidad está aquí, está

<sup>206</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>207</sup> Este es un concepto con elementos pedagógicos para las escuelas del MST que se desarrollará con más profundidad en el capítulo 4 de esta investigación.

viva (Entrevista a Jones Fernando Jeremias, coordinador pedagógico de la Escuela Itinerante *Caminhos do Saber*. 29 de mayo del 2018).

Es importante destacar que el Complejo de Estudio no es sólo una forma alternativa de organizar la construcción del conocimiento en la escuela. La intención es conocer la realidad no sólo como algo “ilustrativo” (para poner ejemplos de la realidad en clase y que las educandas/os comprendan mejor lo explicado) sino que la escuela se involucre en la realidad, rompa sus muros para ser parte de la realidad. A partir de aquello que las educandas/os ya conocen se pueden trabajar una diversidad de temas, vinculándolos con el conocimiento históricamente construido y con el objetivo fundamental de comprender la realidad para poder luego transformarla.

Por eso, cuando se hace referencia al Complejo de Estudio, además de la enseñanza de los contenidos se incorpora también elementos político-pedagógicos que son fundamentales en las escuelas del MST como la auto-organización estudiantil, el trabajo como principio educativo, y el vínculo con las fuentes educativas del campamento y del Movimiento:

La unidad del complejo reúne, siempre, en una misma propuesta, el trabajo material como método general (a veces como vínculo con el trabajo productivo, a veces como práctica social más amplia – pero siempre como trabajo socialmente útil), las bases de las ciencias y de las artes (clásicamente denominadas contenidos de enseñanza, o el conocimiento históricamente acumulado por la humanidad elegible para ese curso o edad de la infancia, en la forma de contenidos y objetivos de enseñanza), los procesos de desarrollo de auto-organización añadidos en sus objetivos formativos, como también los métodos específicos del dominio de las disciplinas involucradas en el complejo, las cuales hacen uso de las innumerables fuentes educativas del medio en donde vive el estudiante (Escola Itinerante do estado do Paraná, 2013: 30-31).<sup>208</sup>

Los Complejos de Estudio de las Escuelas Itinerantes comprenden una escuela articulada con la vida y permite construir en los sujetos involucrados una conciencia política del proyecto histórico-social de emancipación del que forman parte. No se trata sólo de conocer la

---

<sup>208</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

realidad, sino reconocer primero que la infancia y la juventud son sujetos políticos que forman parte de la realidad, y en segundo lugar, que la escuela se asegure de enseñar el conocimiento y las herramientas de organización y de trabajo colectivo necesarias para que sean también sujetos activos de su transformación.

En esa línea, es pertinente lo que señalaba Pistrak para las escuelas soviéticas, al defender que “no son sólo las materias de enseñanza las que han de combinarse dentro del tema del complejo. Hay que intentar por todos los medios que todos los aspectos de la vida escolar, todo el trabajo y toda la actividad de los niños se integren en el trabajo unificado por una idea común” (1975: 147). El Sistema de Complejos que se instauró en la educación soviética incluía el trabajo social que la escuela realizaba, el trabajo de vinculación con la juventud comunista y los *pioneros* (la organización política infantil), y todas las excursiones, visitas, escuela de verano o trabajo fuera de la escuela. Por eso el Complejo tenía más un carácter de “planes de vida”, en donde detalladamente se organizaba y se gestionaba con anticipación (de forma anual) todas las actividades a realizar por la escuela. Este “plan de vida” que acompañaba el programa escolar, tomaba como base la idea de que todas las actividades fuera de la escuela, también debían ser educativas. El objetivo de crear programas era facilitar líneas generales a las escuelas, pero que éstas no atasen las manos a las educadoras o educadores para que tuvieran la capacidad de elaborar desde cada contexto un plan de vida escolar específico.

En el caso de las Escuelas Itinerantes del MST, los Complejos que aparecen en el Plan de Estudios<sup>209</sup> también son una guía, que es puesta en práctica de formas diferentes por cada escuela. En función del contexto de cada escuela y del campamento, las porciones de la realidad elegidas para formar parte de los Complejos serán distintas. El Plan de Estudios, al final, debe ser adaptado por cada Escuela Itinerante que “retoma, evalúa, actualiza y define

---

<sup>209</sup> En ese Plan de Estudios (Escola Itinerante do estado do Paraná, 2013) aparece una primera parte en donde se describe los principios pedagógicos del Movimiento, la organización de la escuela a partir de los tiempos educativos y la importancia del trabajo como principio educativo. Es en la segunda parte del Plan de Estudios en donde aparecen los Complejos de Estudio desde 6° hasta 9° año de Enseñanza Fundamental. Para estos años colocaron las porciones de la realidad por semestre, y los cuadros en donde se relacionan los contenidos y objetivos de enseñanza de cada disciplina con la o las porciones de realidad elegidas. No realizaron los Complejos de Estudio para los primeros años escolares de la Enseñanza Fundamental ni tampoco para la Enseñanza Media. Queda a disposición de cada escuela realizar su propia planificación previa de los Complejos para cada grupo escolar.

los complejos de cada generación/año” (Bahniuk et al., 2015: 105). Por esa razón, para que sea efectiva esta propuesta pedagógica, es necesaria la planificación colectiva y la formación continua de las y los educadores.

Uno de los grandes retos a los que las Escuelas Itinerantes se enfrentan es justamente el poder incrementar la formación que reciben sus educadoras/es y conseguir la estabilidad de sus equipos docentes y buscar evitar en lo posible el cambio tan frecuente de los mismos. Generalmente una vez al año, el Sector de Educación del MST vinculado con Universidades y educadoras/es aliadas del MST que acompañan estos procesos de formación, organiza encuentros regionales o estatales. En estos encuentros participan las coordinaciones de las Escuelas Itinerantes, educadoras/es, personas de las comunidades, investigadoras/es y estudiantes. Suelen abarcar dos aspectos, tanto temas sobre la propuesta pedagógica y las dificultades que se hayan encontrado en su puesta en práctica como las cuestiones relacionadas con la militancia (la coyuntura política-social, las líneas políticas de acción, etc.) (Sapelli, 2013). En estos encuentros suelen realizarse talleres específicos por áreas de conocimiento, planificaciones colectivas y una profundización teórica sobre los Ciclos de Formación Humana y los Complejos de Estudio.

Por ejemplo, el encuentro que se realizó en enero del 2013, fue un momento importante para la implementación de los Complejos de Estudio, porque se decidió aumentar la carga horaria de la escuela para posibilitar el correcto desarrollo de las actividades pedagógicas, incorporar los Núcleos Sectoriales para la auto-organización estudiantil, organizar un colectivo pedagógico de la escuela (que se encargaría de mantener activa la formación del profesorado en cada Escuela Itinerante), y retomar y dar más potencia a los tiempos educativos de lectura, de la *mística* y del trabajo (Bahniuk et al., 2015).

Para reforzar este proceso, el Sector de Educación consiguió en el 2014, al vincularse con la Universidad Estatal del Oeste de Paraná (Unioeste), organizar un Curso de Especialización en Educación del Campo dirigida a las educadoras/es de los colectivos pedagógicos de las Escuelas Itinerantes. Así, unas 3 o 4 personas por escuela recibieron una formación durante dos años, con un sistema de alternancia (3 a 4 semanas por año pero repartidas de forma que pudieran continuar con su trabajo en las escuelas). Unos de sus

objetivos era llevar a cabo una profundización teórica-metodológica de la organización por Complejos de Estudio a la vez que sistematizar las diferentes experiencias que cada escuela observaba al ponerla en práctica. Esta formación permitió dar una base sólida al “experimento” de introducir los Complejos de Estudio, porque formaba un equipo de educadoras/es para cada escuela que luego se ocupaba de implementar la propuesta de forma creativa en su propia escuela.

A su vez, los colectivos pedagógicos que acudieron a este Curso de Especialización en Educación del Campo tenían la tarea de realizar formaciones locales en sus escuelas con el resto del equipo docente. En ese aspecto, se lleva a cabo una Semana Pedagógica a nivel local, en cada Escuela Itinerante por separado, y que sirve como espacio para organizar y planificar colectivamente el año escolar. Aunque es importante señalar que una de las dificultades de las Escuelas Itinerantes es que a pesar de estos esfuerzos, debido a la alta rotación y cambio de los docentes, algunas profesoras/es no han llegado a recibir ninguna formación específica sobre los Ciclos de Formación Humana y los Complejos de Estudio.

Debido a la forma de contratación y a las condiciones de trabajo,<sup>210</sup> la planificación colectiva que debe realizarse entre todo el equipo docente de las escuelas se ve debilitado. Las educadoras/es reconocen los límites para la implementación del Plan de Estudios de los Complejos de Estudio, porque aunque exista el objetivo de crear áreas de conocimientos y metodologías interdisciplinarias, la formación de las educadoras/es corresponde a una disciplina específica al igual que el contrato laboral que firman con la Secretaría de Educación del estado de Paraná. Además, algunas educadoras/es, sobre todo en los últimos años de la enseñanza fundamental y de la enseñanza media, tienen contratos de tan sólo unas horas para enseñar determinadas disciplinas a diferentes grupos, por lo que no acuden a la escuela todos los días. Todo esto dificulta un trabajo colectivo de formación, evaluación y planificación con todas las educadoras/es al mismo tiempo. A pesar de esas dificultades, a través del colectivo pedagógico de cada Escuela Itinerante (que está compuesto por 3

---

<sup>210</sup> La mayoría del equipo docente de las Escuelas Itinerantes trabaja con un contrato temporal a través de un convenio establecido entre la Secretaría de Educación Estatal de Paraná y la Asociación de Cooperación Agrícola y Reforma Agraria (ACAP), que es de carácter periódico y sujeto a renovaciones. En el nivel de Enseñanza Media, las educadoras/es son seleccionados por el Proceso Selectivo Simplificado de la Secretaría de Educación Estatal de Paraná, en donde el 90% posee un contrato temporal (Bahniuk et al., 2015)

personas con amplia experiencia y formación dentro del Sector de Educación del MST-Paraná), se busca aportar al equipo docente ese acompañamiento y formación necesarios.

Por todo ello es importante destacar el papel que ocupa la formación permanente del colectivo docente porque además tienen la intención de ser espacios para la reelaboración conjunta desde las y los Sin Tierra de los sentidos que el Movimiento otorga a lo educativo. Las Escuelas Itinerantes de Paraná nos presentan ejemplos de sus estrategias político-pedagógicas para resistir en espacios de pugna política y territorial como lo son los campamentos, y a la vez estrategias para conseguir el derecho a la escolarización de las y los Sin Tierrita. Se generan formas educativas y pedagógicas alternativas a las hegemónicas (con características propias, culturalmente enraizadas en el Movimiento e innovadoras) de construir un currículo contextualizado y con carácter político de transformación social, de organizar el espacio escolar, los tiempos educativos, el vínculo y trabajo con la comunidad y el Movimiento, la auto-organización estudiantil, y las formas de generar conocimientos y saberes que surgen, refuerzan y resignifican los valores y el *ethos* del Movimiento, para propiciar procesos de emancipación.

### **A modo de cierre capítulo 3**

En la elaboración de este capítulo se buscó sistematizar las experiencias de las Escuelas de Enseñanza Media (EEM) del Campo en Ceará y de las Escuelas Itinerantes de Paraná, con el objetivo de conocer sus procesos históricos-políticos, y las historias que narradas desde las y los Sin Tierra de los asentamientos y campamentos, llenan de sentidos dichas luchas por sus escuelas. Frente a una educación hegemónica que legitimó una subordinación cultural de los pueblos campesinos y pueblos originarios, los movimientos sociales y organizaciones sociales en América Latina han creado “otras epistemes” (Gómez Sollano y Barbosa, 2021), otros proyectos educativo-políticos que dan lugar al reconocimiento en cuanto sujetos que elaboran sus conocimientos y saberes propios. Es decir “otra concepción de educación (que implica otra pedagogía, otra escuela, otro currículo, otro sujeto pedagógico)” (Barbosa, 2020b: 280).

Para conocer esta “otra concepción de educación”, construida desde y en el Movimiento, fue importante tomar en cuenta tanto los documentos generados (PPPs, cuadernos de educación, libros) por los colectivos docentes de cada estado, como las palabras de las distintas personas entrevistadas, que posibilitaron enmarcar dentro del Movimiento estas dos experiencias educativas. Ambas escuelas parten del campo como lugar de enunciación y de fijación de sentido(s), el campo como un espacio formador de las y los sujetos históricos-políticos del Movimiento Sin Tierra. Y por ello, desde ese lugar, desde el campo y desde la lucha político-pedagógica por una Reforma Agraria Popular es desde donde es necesario comprender las características propias de sus escuelas (en tanto si son públicas a partir de negociaciones con las dependencias estatales o si tienen una característica itinerante por estar en un espacio de resistencia campesina como lo son los campamentos), las metodologías populares que incorporan, las formas de organización política y escolar, la construcción curricular y sus innovaciones didácticas.

Por ejemplo, en ambos tipos de escuelas se genera un conocimiento transdisciplinar, en donde a través de la realidad, de una escuela vinculada a ella y que la estudia buscando conectar lo local y lo global a través de “eslabones de la realidad” que se conectan (en las EEM a través de las porciones de la realidad surgidas de los *inventarios da realidade*, y en las Escuelas Itinerantes a través de los Complejos de Estudio), se construye una práctica educativa situada y que procura una transformación social desde la generación de conocimiento emancipador. Pero también este conocimiento transdisciplinar se genera al incorporar la agroecología como matriz formativa y política. Desde la investigación social y la experimentación científica en la escuela en los Campos Experimentales surgen los proyectos de cada estudiante que vinculan las diferentes disciplinas, con un marcado objetivo formativo-político de construir/generar/valorar otros saberes, a partir de “desobediencias epistémicas”, al pensar, conocer y construir desde el conocimiento campesino y popular en diálogo con el conocimiento históricamente construido.

Como vimos a lo largo del capítulo, en articulación con diversas fuentes pedagógicas (entre ellas la pedagogía soviética), estas escuelas generan estrategias que permiten desarrollar prácticas educativas que son novedosas y creativas. Pero es necesario remarcar que fueron pensadas y creadas con objetivos sociales y formativos más amplios que el ser experiencias didácticas exitosas. Son parte de la propia transformación político-pedagógica

del Movimiento (en tanto que posibilitan y construyen subjetividades sociales y colectivas de las y los Sin Tierra), y al mismo tiempo, estas prácticas educativas son parte de las luchas del MST por una soberanía alimentaria, una Reforma Agraria Popular y una emancipación de las clases trabajadoras desde una confrontación al capitalismo. Todas estas características, metodologías, formas de organización política, propuestas de evaluar, y organizar el currículo escolar no pueden ser comprendidas fuera de dicho objetivo político-ético del Movimiento.

Es por ello que lo planteado en este capítulo se retomará en el siguiente para comprender cómo las y los sujetos Sin Tierra, como sujetos sociales y colectivos reproducen y resignifican sus prácticas educativas. Fue importante primero mostrar estas escuelas, las Escuelas del Campo de Enseñanza Media y las Escuelas Itinerantes porque las dos son materializaciones de una maduración del Movimiento a lo largo de varias décadas. A continuación, nos podremos adentrar, en articulación con las fuentes pedagógicas del MST, en cómo se comprenden los ejes del proyecto político-pedagógico del MST, que son ejes que están en movimiento, que se reelaboran a partir de tener a la sociedad y el Movimiento como premisa.



## Capítulo 4

### **Ejes del proyecto político-pedagógico del MST: caminos recorridos y relecturas desde las fuentes pedagógicas del Movimiento**

Las y los Sin Tierra al pertenecer al Movimiento, al ser parte de una colectividad, se forman como sujetos, y al mismo—y esto es fundamental— transforman al Movimiento y a su realidad. Esto puede verse nombrado en su proyecto político-pedagógico del MST que tiene como uno de los objetivos ético-políticos, “formar seres humanos más plenos, y que sean capaces y quieran asumirse como *luchadores*, a continuar las luchas sociales de las que son herederos, y *constructores* de nuevas relaciones sociales, y comenzar por los campamentos y asentamientos donde viven y que tienen como desafío hacerlos espacios de *vida humana creativa*” (Escola Itinerante do estado do Paraná, 2013: 11, cursivas originales).<sup>211</sup> Cuando señalan en esta frase, que aparece en el Plan de Estudios de las Escuelas Itinerantes de Paraná, que son “constructores de nuevas relaciones sociales” y que tienen el desafío de hacer de sus espacios cotidianos “espacios de vida humana creativa”, se parte de la base de que la realidad social está en constante cambio y transformación, y entonces está mediada por las acciones, imaginarios, proyectos y saberes individuales y colectivos de esos sujetos Sin Tierra.

Es decir que el proyecto político-pedagógico del MST no es estático, está *en* movimiento, y a su vez proviene de un largo “camino ya andado” en el que la formación de las y los Sin Tierra como sujetos históricos y políticos del Movimiento con capacidad de construcción de alternativas es central. En este capítulo se considera que es necesario para poder vislumbrar el largo recorrido del Movimiento y hacia dónde camina, partir de cómo hay determinados ejes que han atravesado históricamente su concepción educativa y su propuesta política pedagógica.

Para organizar la presentación, se parte de que en el proyecto político-pedagógico del MST hay algunas matrices pedagógicas (el trabajo, la organización, la lucha, la historia y la

---

<sup>211</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

cultura) que ya están ya muy consolidadas dentro de las discusiones y propuestas sobre educación para el Movimiento (MST, 2017a; MST, 2005; MST, 1999). En este capítulo se retoma estas matrices pedagógicas del MST ya señaladas en capítulos anteriores, pero con la intención de ampliar el análisis al ponerlas en diálogo con las fuentes pedagógicas del Movimiento y con las observaciones del trabajo de campo y las entrevistas realizadas. Por esta razón se decidió denominarlas como ejes del proyecto político-pedagógico del Movimiento.

Estos ejes son: el trabajo como principio educativo; la colectividad y la *organicidade*; el vínculo de las escuelas con la realidad en la construcción del conocimiento y la formación política; la cultura y la formación humana; la lucha por la tierra y la memoria; la agroecología y la praxis revolucionaria de la juventud.

El primero, que está presente desde los iniciales documentos del MST, es el trabajo como principio educativo, que se vincula con otro eje vertebrador al Movimiento que es la *organicidade* y la colectividad (se considera que para que se lleve a cabo el trabajo como principio educativo, es necesaria la colectividad, ya que el trabajo nace desde la organización política de las y los Sin Tierra). Por esa razón se decidió iniciar este capítulo con estos ejes organizados en dos primeros apartados, con la intención de no sólo analizar qué significan específicamente para el MST dichos conceptos, sino mostrar también cómo están insertas en las prácticas educativas y políticas del Movimiento, y cómo son repensadas desde la actualidad.

Dentro de las diversas prácticas educativo-políticas del Movimiento, en esta investigación se toma como referencia dos experiencias escolares concretas, las Escuelas de Enseñanza Media del Campo en Ceará y las Escuelas Itinerantes de Paraná, mostradas con más detalle en el capítulo anterior. Al pensar en las Escuelas del Campo y las Escuelas Itinerantes, surgían otros ejes que aparecen en el tercer y cuarto apartado: el vínculo de las escuelas con la realidad y el incorporar la cultura campesina y la formación humana dentro de las escuelas. Estos ejes son constitutivos de las escuelas del Movimiento, y no existe una experiencia educativa del MST que no las incorpore. Estos dos ejes atraviesan y construyen las propuestas político pedagógicas del Movimiento. Es desde la cultura campesina, la

historia y los valores humanos que surgen de un Movimiento campesino y es desde el vínculo con la realidad con una mirada política y crítica, que las distintas experiencias y proyectos educativos del MST se enraízan y proyectan a futuro con la formación a las y los Sin Tierra.

Por esa razón, también es necesario reconocer el lugar central que la lucha por la tierra y la memoria histórica tiene desde su dimensión político-pedagógica. La Pedagogía del Movimiento surge en la lucha por una Reforma Agraria Popular y se comprende a partir de su proyecto histórico-social de organización política del campesinado brasileño. Y es a partir del proceso pedagógico y formativo de la lucha por la tierra, que la agroecología brota como principio y proyecto político del campesinado en defensa de la tierra, de la Reforma Agraria Popular y de la soberanía alimentaria (Barbosa y Rosset, 2017). Por esa razón, se incorporan los dos últimos apartados del capítulo que combinan el aprendizaje surgido de la memoria, de la espiritualidad, del trabajo con la tierra y en defensa de la tierra, con el papel de la juventud campesina y la importancia política y pedagógica de la agroecología como una estrategia en el proceso de transformación social y lucha campesina que realiza el MST en la actualidad.

Estos ejes del proyecto político-pedagógico van a ser pensados en interlocución con las fuentes pedagógicas del MST. Pero, es importante centrarse en las formas concretas en que algunas de estas ideas de las fuentes pedagógicas son apropiadas y resignificadas. Retomando la noción de la “apropiación crítica del conocimiento acumulado” (Gómez Sollano, 2018), se considera en esta investigación que la articulación con las fuentes pedagógicas surge tomando en cuenta su contexto de producción, y los límites y posibilidades de cada una. Además, la interlocución con las fuentes pedagógicas se da de formas diferentes dentro del Movimiento, desde lugares específicos y desde los proyectos de sujetos concretos. Aunque se pueda afirmar que colectivamente hay una lectura de determinadas fuentes pedagógicas, es importante ver en la práctica cómo, desde dónde y para qué se da esa apropiación y resignificación.

Es por esa razón que considero que desde contextos específicos (en esta investigación con diferencias entre los estados de Ceará y Paraná que son los que aquí se presentan, así como entre asentamientos y campamentos) se transforman, resignifican y crean distintos

saberes pedagógicos. El objetivo de este capítulo es poder comprender de qué forma las y los sujetos Sin Tierra de los asentamientos y campamentos presentados, en diálogo con diversas fuentes pedagógicas (que además son fuentes que son leídas desde un determinado lugar), se apropian, resignifican y crean formas de nombrar, pensar y llevar a la práctica dichos ejes del proyecto político-pedagógico del MST, y así desde esos saberes y prácticas educativo-políticas, crear una pedagogía *del y en* movimiento.

#### 4.1 El trabajo como principio educativo en el MST

*Arroz deu cacho e o feijão floriô*

*Milho na palha, coração cheio de amor.*

*Erguendo a fala gritando: Reforma Agraria*

*Porque a luta não para quando se conquista o chão*

*Fazendo estudo, juntado a companheirada*

*Criando cooperativas para avançar na produção.*

“**Floriô**” de Zé pinto.<sup>212</sup>

Esta canción de Zé pinto, que le hace homenaje a la producción de la tierra y a los frutos que ella da, también recuerda en una estrofa que la lucha por la Reforma Agraria no para cuando se conquista la tierra. Durante el trabajo de campo realizado para esta investigación, de camino a una reunión de la Cooperativa del Asentamiento Lagoa do Mineiro (Ceará), María Ivaniza, la directora de la Escuela de Enseñanza Media (EEM) Francisco Araújo Barros, me hablaba de la historia del asentamiento. En un inicio la organización entre las familias campesinas había iniciado con la lucha por la tierra, pero esta fue acompañada por la lucha por educación, por salud, por tener créditos y por poder producir desde la agricultura familiar

---

<sup>212</sup> Se decidió presentar la canción en portugués para mantener la rima. La traducción sería: “Racimo de arroz y el frijol en flor/ Maíz en la espiga, corazón lleno de amor/ Levantando el habla gritando: Reforma Agraria/ Porque la lucha no para cuando se conquista la tierra/ Al hacer el estudio, juntado a las compañeras-os / Creando cooperativas para avanzar en la producción”. Traducción del portugués al español por la autora.

campesina. Ella no dejaba nunca de acudir a las reuniones de la cooperativa del asentamiento, porque ella formaba parte también de las decisiones que ahí se tomaban. Para ella, el trabajar en una EEM no era una esfera separada de las tareas colectivas que se realizan en la cooperativa, en la unidad de salud del asentamiento, o en los trabajos de organización política con la juventud del asentamiento.

La escuela es uno de los espacios de formación política-pedagógica de las y los Sin Tierras, pero como hemos señalado anteriormente, hay muchos momentos y espacios de aprendizaje y generación de conocimiento en la propia organización política del Movimiento, y el trabajo campesino a nivel familiar y en la organización colectiva a través de las cooperativas es uno de estos espacios pedagógicos. Para comprender cómo se entiende el trabajo como principio educativo para el Movimiento es necesario revisar primero los documentos elaborados por el Movimiento. Desde los primeros textos publicados por el MST aparece el trabajo como principio educativo, en donde éste desarrolla de forma integral las diversas dimensiones de la formación humana. En un texto del MST, “*Escola, trabalho e cooperação*”, publicado en el Boletín de Educación nº4 en 1994 (MST, 2005), se señala que el trabajo educa porque construye la conciencia social, una conciencia que está mediada por las condiciones objetivas en las que vivimos. La forma y el lugar donde desarrollamos nuestro trabajo es una de las condiciones sociales que afectan a cómo nos relacionamos y pensamos el mundo, y de esta manera, desde esa posición de ser parte de la clase trabajadora, y desde esa conciencia social, es como las y los Sin Tierra se organizan y buscan transformar la realidad.

En las actividades ligadas al trabajo se construyen relaciones sociales y relaciones con la naturaleza que permiten a los seres humanos conseguir los medios materiales y culturales que les garantizan la vida. El MST parte de que “toda relación práctica del ser humano con la naturaleza o con la vida social es educativa” (MST, 2005: 90).<sup>213</sup> Pero ante esta afirmación se vuelve necesario puntualizar qué tipo de relaciones (sociales y ser humano-naturaleza) se construyen dentro del MST.

---

<sup>213</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

Para el MST el nuevo sentido que tiene el trabajo y las nuevas relaciones de producción y apropiación de los resultados del trabajo por la clase trabajadora y campesina (tomando eco de la frase de Emiliano Zapata, “la tierra es de quien la trabaja”) se construye en la práctica, y por eso es fundamental mirar hacia las diferentes experiencias en los asentamientos y campamentos del Movimiento y desde ahí pensar cómo las relaciones sociales productivas, de organización y de relación con la naturaleza toman forma. En este sentido, es importante constatar que existen diferencias entre cada una de las experiencias concretas. Por ejemplo, cuando el trabajo en la tierra se realiza por separado en cada familia, es común que existan acuerdos colectivos para juntar luego una parte de su producción en cooperativas de los asentamientos o campamentos que se encargan de comercializarlo. Pero también existen casos donde la gran parte del trabajo se realiza a través de una producción colectiva (tierras y agricultura, ganado, animales, producción de miel, etc. todas ellas colectivas), lo cual conlleva formas distintas de llevar a cabo lo común, que tiene implicaciones en cómo se piensa el trabajo.

Pero, a pesar de los matices de cada experiencia, el incluir el trabajo como principio educativo dentro del Movimiento incorpora en todas ellas un posicionamiento claro en contra de las diferentes formas de explotación laboral que existen en la actualidad bajo la producción capitalista. Es en este sentido en el que el MST recalca que aquello que hace un trabajo más educativo o menos educativo es la relación que las personas establecen con el trabajo y entre sí para realizarlo. Por eso mismo concluyen que hay tres elementos importantes para considerar que el trabajo es plenamente educativo: “la apropiación de los resultados del trabajo; la gestión democrática de los procesos del trabajo; y el darse cuenta de qué se está haciendo, para qué y para quien” (MST, 2005: 93).<sup>214</sup> El trabajo es comprendido así a partir de su potencialidad pedagógica de producir conocimiento, de incentivar la organización colectiva, y de ser capaz de crear lazos políticos y de conciencia social más fuertes entre toda la clase trabajadora, del campo y de la ciudad.

Pero además, es importante señalar que la idea en torno al trabajo ha sido complejizada por las mujeres campesinas del MST, que desde esa identidad campesina y

---

<sup>214</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

desde esa lucha de la clase trabajadora han incorporado una mirada feminista hacia el trabajo como principio educativo. El Movimiento ha estudiado los diferentes tipos de trabajo que existen a nivel local y las dinámicas globales que les afectan, pero también han considerado hacia qué tipo de trabajo se orientan y con qué tipo de organización entre seres humanos y relación con la naturaleza se desarrolla. Todo ello implica reconocer también que existen desigualdades de género que afectan a las mujeres, a partir de una división sexual del trabajo que asignó de forma desigual e injusta (y en beneficio del capitalismo) los trabajos de cuidado y de reproducción a las mujeres.<sup>215</sup>

Desde la mirada del feminismo campesino popular (Barbosa, 2019a; Calaça, Conte y Cinelli, 2018), que forma parte del proyecto ético-político del MST, y es piedra angular de las diversas mujeres campesinas organizadas a partir del Movimiento de Mujeres Campesinas (MMC) en Brasil,<sup>216</sup> y también dentro de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), se fortaleció la lucha de las mujeres denunciando un sistema patriarcal, capitalista y racista que afectaba a sus vidas en sus comunidades o asentamientos. Las mujeres campesinas sintieron que necesitaban un espacio específico para hablar de sus problemáticas como mujeres, ya que no encontraban en otros espacios mixtos

---

<sup>215</sup> Silvia Federici señala que el trabajo de cuidado y el trabajo de reproducción al ser un trabajo no asalariado, se muestra fuera de los análisis económicos y es visto como si fuera un trabajo “natural” de las mujeres o externo al capital. Se invisibiliza ese trabajo que fue impuesto sobre las mujeres por la dependencia económica que genera “el patriarcado del salario”, y es un trabajo pocas veces nombrado como tal, que además produce aquello que es máspreciado para el capitalismo, la fuerza de trabajo. “Partiendo de nuestra situación como mujeres, sabemos que la jornada laboral que efectuamos para el capital no se traduce necesariamente en un cheque, que no empieza y termina en las puertas de la fábrica, y así redescubrimos la naturaleza y la extensión del trabajo doméstico en sí mismo. Porque tan pronto como levantamos la mirada de los calcetines que remendamos y de las comidas que preparamos, observamos que, aunque no se traduce en un salario para nosotras, producimos ni más ni menos que el producto más precioso que puede aparecer en el mercado capitalista: la fuerza de trabajo. El trabajo doméstico es mucho más que la limpieza de la casa. Es servir a los que ganan el salario, física, emocional y sexualmente, tenerlos listos para el trabajo día tras día. Es la crianza y cuidado de nuestros hijos —los futuros trabajadores— cuidándoles desde el día de su nacimiento y durante sus años escolares, asegurándonos de que ellos también actúen de la manera que se espera bajo el capitalismo (2018: 30). Para Federici ““hoy no se puede separar la lucha por una sociedad más justa, sin jerarquías, no capitalista —no fundada sobre la explotación del trabajo humano—, de la lucha por la recuperación de la naturaleza y la lucha antipatriarcal: son una misma lucha que no se puede separar” (2018: 20-21).

<sup>216</sup> El Movimiento de Mujeres Campesinas (MMC) en Brasil surge oficialmente a nivel nacional en 2004 al realizarse el I Congreso Nacional del MMC entre el 5 y el 8 de marzo en Brasilia, que reunió a organizaciones estatales y locales de campesinas que de forma autónoma tenían una larga trayectoria luchando por la defensa del territorio y que decidieron en ese momento unificar sus esfuerzos en el MMC (Calaça, Conte y Cinelli, 2018).

de sus organizaciones, sindicatos, o grupos eclesiales, la confianza y la posibilidad de poner sobre la mesa determinadas cuestiones de género (Calaça, Conte y Cinelli, 2018).

Es interesante como el feminismo campesino popular además de luchar por los derechos de las mujeres y en contra de las desigualdades de género, vincula la lucha de las mujeres con el reconocimiento del papel central de las mujeres en la agroecología, y en la defensa del territorio. La crítica hacia el modelo agrícola hegemónico impuesto por la Revolución Verde, en donde la interlocución se estableció generalmente con los hombres campesinos, con los cuales se realizaban los contratos para los insumos y los créditos, dejó invisibilizadas a las mujeres campesinas y sus trabajos (Calaça, Conte y Cinelli, 2018). Esto tenía graves repercusiones en el reconocimiento de los derechos de las mujeres campesinas como trabajadoras, lo cual era necesario para poder otorgar sus derechos a jubilación, salario por maternidad y ayuda económica en caso de un accidente laboral. Gracias a la organización y lucha campesina, muchos de estos derechos laborales se fueron consiguiendo poco a poco durante la década de los 90.

En este sentido, el trabajo político-pedagógico realizado desde los Sectores de Género del MST en cada asentamiento/campamento y en las diferentes instancias del Movimiento a nivel estatal y nacional, ha generado una reflexión para cuestionar la división sexual del trabajo, que da pie a modificar relaciones sociales y materiales patriarcales impuestas que afectan y dificultan la vida diaria de las campesinas del MST. El incluir dentro de la pedagogía del MST el trabajo como principio educativo, implica pensar colectivamente en torno a por qué, cómo y para qué se realiza el trabajo en sus asentamientos/campamentos y en sus familias, qué aspectos son importantes valorizar y fortalecer, y que relaciones de desigualdad se quieren modificar. Que se hayan hecho estas preguntas impulsadas desde el Sector de Género tiene implicaciones y transformaciones importantes tanto en los distintos niveles de la organización política del Movimiento, como también en los espacios educativos y políticos, incluyendo a las escuelas.

*Escuela y trabajo*



Para el MST es importante incorporar el trabajo como principio educativo en las escuelas porque desde estos espacios se puede fomentar a que “se desarrolle el amor por el trabajo, especialmente el trabajo en el medio rural”, “entender el valor del trabajo como productor de riquezas y saber”, y destacar así “las diferencia entre relaciones de explotación y relaciones igualitarias de construcción social por el trabajo” (MST, 2005: 169).<sup>217</sup> La escuela forma parte de la lucha por la Reforma Agraria Popular del Movimiento, y no está desvinculada de la vida y del trabajo en los campamentos y asentamientos. Además, la escuela también es un espacio de construcción de saberes desde las y los sujetos Sin Tierra (que no se adscribe sólo a las y los estudiantes, ya que la escuela lleva a cabo acciones que incluyen a toda la comunidad). También en la escuela se incorpora el trabajo para poder llevar a cabo actividades que incluyan experiencias y conocimientos teóricos y prácticos nuevos (a través de talleres específicos, proyectos de investigación y en el trabajo productivo). Incluso el hablar sobre el trabajo sirve para crear dentro del alumnado un reconocimiento de los trabajos que realizan sus familias y los conocimientos que implican.

Esto aplica a las diferentes formaciones que el Movimiento organiza. Por ejemplo, en la Escuela Latino-americana de Agroecología (ELAA), escuela fruto de la organización conjunta del MST y La Vía Campesina, el trabajo es uno de los ejes que articula su propuesta pedagógica. En una entrevista que realizaron a Simone Aparecida Rezende,<sup>218</sup> coordinadora pedagógica de dicha escuela, se le preguntó cuáles eran los principios y métodos que orientaban a la ELAA:

Tenemos como principio el trabajo como formador humano, como elemento central de la comprensión de las relaciones de opresión, pero también de emancipación humana, en el sentido más pleno que comprende el ser humano como ser en construcción permanente mediante la actividad de formación y transformación del medio y de sí mismo, como individuo y como clase trabajadora (Viana y Rezende, 2018: 13).<sup>219</sup>

---

<sup>217</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>218</sup> Simone Aparecida Rezende fue estudiante de la primera generación de la licenciatura en Pedagogía de la Tierra creada por el MST en unión con la Unioeste (Universidad Estatal del Oeste de Paraná). Ahora es coordinadora pedagógica de la ELAA en Paraná.

<sup>219</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

En este sentido, el trabajo es una matriz formativa en estas escuelas, porque permite esa “construcción de las condiciones materiales de vida” dentro de un proceso de transformación social y de lucha de clases, además de posibilitar horizontes emancipadores desde “la conciencia de la relación ser humano-naturaleza” (Viana y Rezende, 2018: 14). Aunque es importante señalar que el trabajo como principio educativo toma forma vinculada a otros elementos pedagógicos y metodológicos de la escuela, como el desarrollo de la investigación, la apropiación del conocimiento históricamente construido, la auto-organización de las educandas/os, la construcción de un poder popular con los movimientos sociales, y el método de la pedagogía de la alternancia (con un Tiempo para la Escuela y un Tiempo para la Comunidad).

Se considera que esta concepción del trabajo se fundamenta en el materialismo histórico, que ve el trabajo “como productor de los medios de vida tanto en los aspectos materiales como culturales – es decir, de conocimiento, de creación material y simbólica y de formas de sociabilidad” (Frigotto y Ciavatta, 2012: 751).<sup>220</sup> Estas ideas sobre el trabajo como principio educativo permean los PPP o Planes de Estudio de las escuelas que presentamos en el capítulo anterior -las Escuelas de Enseñanza Media (EEM) de Ceará y las Escuelas Itinerantes de Paraná-.<sup>221</sup>

Pero también es importante señalar el matiz político que tiene esta comprensión del trabajo como principio educativo. Desde estos espacios escolares, aunque reconozcan el valor pedagógico que tiene incorporar el trabajo dentro de un proceso educativo, porque en sí mismo el trabajo educa, les es central reivindicar el que a partir del vínculo entre la escuela y el trabajo se puedan construir relaciones entre seres humanos y la tierra distintas a las que forman parte del modo de producción neoliberal capitalista. Aquí hay una diferencia con las escuelas profesionalizantes, que pueden incluir la realización de talleres productivos en sus escuelas, pero que no incorporan una perspectiva crítica hacia las formas de opresión y explotación del trabajo y de la tierra. De esta forma, el encuadrar el trabajo como principio

---

<sup>220</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>221</sup> Un ejemplo de ello se puede observar en este fragmento del Plan de Estudios de las Escuelas Itinerantes: “Las personas se forman por la inserción en un determinado medio, a través de lo material, de su actualidad, cultura, naturaleza y sociedad, y fundamentalmente a través del trabajo que les permite la reproducción de la vida y es la característica distintiva del género humano” (Escola Itinerante do estado do Paraná, 2013: 12). Traducción del portugués al español por la autora.

educativo en las escuelas del MST es un proceso que claramente está acompañado de los valores que como Movimiento defienden, y de sus luchas como organización campesina anticapitalista. Es desde ahí que el “trabajo como principio educativo no es una metodología a ser incorporada a la escuela, sino un proceso ético-político de socialización humana” (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2017: 32).<sup>222</sup>

Desde esta perspectiva el trabajo consolida la organización y la lucha del Movimiento que genera en sus escuelas y en los campamentos/asentamientos, ese espacio para vivir. El trabajo como concepto se enraíza desde la defensa de la vida digna en el campo, y la lucha por una Reforma Agraria Popular en cada asentamiento y campamento. En las palabras de María Ivaniza, directora de la EEM Francisco Araújo Barros, en Ceará:

Las personas se vuelven más humanas con el trabajo (...) el trabajo educa en el sentido de que construimos juntos ese trabajo, y nos fortalece al crear una corresponsabilidad al decir, yo también tengo un espacio aquí y también voy a construir y voy hacer, para que tenga para alimentarme, para que pueda organizarme, y para que tenga ese espacio para vivir (Entrevista a María Ivaniza Martins, 18 de marzo del 2018, Lagoa do Mineiro).

A pesar de la presencia que el trabajo tiene como principio educativo en los discursos de las/los docentes y en los PPP de una escuela, no siempre se lleva a la práctica de forma tan sencilla. En conversaciones con las educadoras/es de las EEM de Ceará, varias señalaban que al principio la idea de incluir el trabajo como principio educativo en la escuela no fue fácil. En primer lugar, por lo extraño que al alumnado les parecía la noción del trabajo como actividad que aporta la posibilidad de construir con autonomía y soberanía los medios para vivir y que da fuerza a la organización política-social. En segundo lugar, porque al inicio había reticencias en participar en los trabajos del cuidado y mantenimiento del espacio escolar, que son gestionados a través de la auto-organización estudiantil en los Núcleos de Base (o Núcleos Sectoriales en las Escuelas Itinerantes de Paraná). Como señala en esta entrevista, Eudes Araújo:

---

<sup>222</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

El trabajo que es definido como principio educativo es aquel en el que el ser humano se reconoce como sujeto de los procesos (...) reconoce que a través del trabajo yo puedo aprender, yo me puedo educar, yo me puedo volver un sujeto mejor. (...) No es fácil en una sociedad capitalista, incorporar la noción original del trabajo, que es que el trabajo es algo fundacional del ser humano (...) es un desafío de la escuela, porque ellos viven la realidad del trabajo alienado, y ellos no se reconocen como sujetos del proceso (Entrevista a Eudes Araújo, director de la EEM Florestan Fernandes, 29 de enero del 2018, Santana).

Con el tiempo han visto cambios, y ya no se percibe ese rechazo inicial que existía y, sobre todo, detectaron un mayor compromiso en los trabajos de grupos en donde existía una fuerte auto-organización estudiantil, lo que reafirma el vínculo que existe entre el trabajo y la organización colectiva. Varias de las educadoras y educadores comentaron que percibían que, en general y sobre todo en momentos y espacios colectivos, se había conseguido desplegar el carácter educativo, y también el creativo y lúdico, del trabajo desarrollado en la escuela.

### *Educación y trabajo en la pedagogía socialista*

Se considera que la pedagogía socialista es una de las principales fuentes con las que el MST dialoga cuando introduce el trabajo como principio educativo como un eje de su proyecto político-pedagógico. El vínculo entre la escuela y el trabajo es uno de los pilares de la pedagogía socialista, en los que el trabajo tiene una capacidad de potenciar una educación politécnica que desarrolla las múltiples facetas del ser humano. El trabajo desde este punto de vista sería contrario a la explotación laboral de la infancia como también contrario a incluir el trabajo en la escuela como algo despolitizado o sólo profesionalizante. Estos debates sobre el vínculo entre escuela y trabajo crecieron dentro de las diversas corrientes de la pedagogía socialista, que a partir del pensamiento marxista propició distintas tendencias en Latinoamérica, entre aquellas que tendían más hacia la escuela activa europea y otras corrientes más apegadas al modelo soviético.

Incluso, como señala Adriana Puiggrós (2016), lo que se nombró en América Latina como “educación socialista” abarcó diferentes experiencias que aunque tomaron como base

las propuestas del pensamiento marxiano, en la práctica fueron muy diversos. Además, el conocimiento de la pedagogía soviética en América Latina estuvo muy influenciado por la III Internacional Comunista, lo que supuso que, durante los años 20 y 30 del siglo XX, se hiciera referencia al proyecto pedagógico soviético como un modelo único, desconociendo los matices y discusiones internas que existían.

Una de las grandes divergencias dentro de la pedagogía soviética en los años 20 y 30, fue con relación a lo que se comprendía como educación politécnica y cómo llevar a cabo esta relación entre la escuela y el trabajo. En esta línea, para profundizar en la noción de la **educación politécnica**, es útil la aclaración que Krupskaya realiza sobre este tema, que era central en las discusiones de esa época sobre la educación soviética:

La escuela politécnica se diferencia de una escuela profesional por tener el centro de gravedad en la comprensión de los procesos del trabajo, en el desarrollo de la capacidad de unir en un todo único teoría y práctica, en la capacidad de comprender la interdependencia de los fenómenos conocidos, en cuanto el centro de gravedad de una escuela profesional pasa por la capacitación de los estudiantes en las habilidades del trabajo (Krupskaya, 2017: 153).<sup>223</sup>

La cita de Krupskaya señala una diferencia que es fundamental, la educación politécnica que ella defendía,<sup>224</sup> buscaba la formación multilateral de la infancia y juventud, con un objetivo más amplio que la incorporación laboral. Por lo tanto, el objetivo era crear una escuela que incluyera “los hábitos generales del trabajo” (como el planificar un trabajo colectivamente, saber usar determinadas herramientas, elaborar planos, hacer cálculos, etc.), pero también “comprender los procesos de trabajo desde el punto de vista técnico, la organización del trabajo, su valor social” (Krupskaya, 2017: 152).<sup>225</sup> Además era esencial elegir y pautar qué

---

<sup>223</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>224</sup> Existieron distintas posturas frente a lo que significaba la educación politécnica, y estos matices formaban parte de los debates de la época, con divergencias internas en cuanto a qué edad debía comenzar el proceso de formación más especializado. Estos debates incluyeron a miembros del *Narkomprós*, del Partido Comunista y representantes sindicalistas en donde un grupo defendía que la profesionalización iniciara en la escuela a partir de los 13 hasta los 17 años, porque el nuevo proyecto económico soviético necesitaba de trabajadores ya especializados. El segundo grupo, que buscaba la formación multilateral de la juventud, creía que la especialización debía ocurrir a partir de los 17 años. Krupskaya apoyaba a este segundo grupo. La cuestión fue resuelta finalmente en 1920, en donde se decidió que la profesionalización iniciaría a los 15 años dejando los dos últimos años escolares para llevarla a cabo (Freitas, 2017b: 12-15).

<sup>225</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

tipo de trabajo era adecuado para cada edad, de forma que fuera un trabajo accesible para cada educanda/o, como también no exceder ni la carga horaria de trabajo permitido ni la exigencia del mismo. Por eso, las palabras de Krupskaya son especialmente pertinentes:

Los socialistas están en contra de la explotación del trabajo infantil, pero ellos, está claro, están a favor de un trabajo infantil que esté de acuerdo con las posibilidades de la infancia, que es multilateral y educa. El trabajo productivo no sólo transforma a la infancia en miembros útiles de la sociedad en el futuro, pero también hace de la infancia miembros útiles de la sociedad en el presente, y la consciencia de ese hecho para la infancia tiene un valor educativo enorme (Krupskaya, 2017: 75).<sup>226</sup>

En este sentido, se considera que la noción del trabajo como principio educativo que las escuelas del MST ponen en práctica, se asemeja a la educación politécnica que defendía Krupskaya (2017), definida como un proceso educativo en donde a través del trabajo se comprendan fenómenos como el desarrollo de la naturaleza, los medios de producción, las fuerzas que las posibilitaban, los aspectos económicos, geográficos, políticos, sociales, y su relación con las diferentes formas del trabajo. Desde esta mirada no se niega que se adquieran habilidades importantes al llevar a cabo un determinado trabajo, pero sin dejar de lado todo un proceso de estudio, investigación, desarrollo teórico que surge al tener el trabajo como un principio educativo que articula la generación de conocimiento. Esta forma de ver el trabajo como un articulador de distintas disciplinas, y que posibilita comprender la realidad desde una mirada más interdisciplinar, es uno de los elementos centrales que impulsaron el cambio en las Escuelas Itinerantes de Paraná, y que propiciaron la creación de los “Complejos de Estudio”, que se mostraron con más detalle en el capítulo anterior. De ahí que cuando se hace referencia al trabajo como principio educativo en el MST, se esté haciendo referencia a toda una forma de generación de conocimiento, de interdisciplina, de organización entre estudiantes, de defensa del territorio, y vínculo con la realidad desde una mirada crítica, campesina y popular, que incluye pero más allá de la adquisición de determinadas técnicas.

---

<sup>226</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

## *El Trabajo Socialmente Necesario (TSN) en las Escuelas del MST*

Otro de los grandes aportes al debate de la relación entre las escuelas y el trabajo es la ofrecida por el pedagogo soviético Viktor Shulgin. Para él, el objetivo de incluir el trabajo en las escuelas como principio educativo, era que una parte del trabajo debía tener un propósito social, y así hacer a la infancia y juventud partícipes en los trabajos sociales que la comunidad precisaba. La escuela tenía el objetivo de llevar a cabo la organización del **Trabajo Socialmente Necesario (TSN)**,<sup>227</sup> para garantizar que tuviera un beneficio colectivo. Además se consideraba que de esta forma la infancia y la juventud aprendían al formar parte de la vida alrededor, y de esta manera eran miembros activos de la construcción de la nueva sociedad. Así, el trabajo no suponía sólo un aprendizaje técnico, sino que el trabajo generaba un fuerte valor social y una conciencia política (Pistrak, 1975).

Las Escuelas Itinerantes del MST en Paraná tomaron como referencia la categoría de TSN ampliamente trabajada por Shulgin (2013) para resignificarla en su propia práctica educativa. De esa forma también hay una intervención de las y los estudiantes del MST en su comunidad. Pero en las Escuelas Itinerantes el TSN se articula con procesos formativos direccionados hacia la agroecología, como una forma de producir equilibrada y que respeta la biodiversidad, así como hacia una forma socialmente justa a la colectividad que la realiza (Leite y Sapelli, 2017). Algunas de las actividades de TSN que las Escuelas Itinerantes han realizado son: protección de manantiales de agua, construcción de una huerta y de un sistema agroforestal, recuperación del suelo, etc. Estas actividades surgen de las necesidades de cada campamento, pero también funcionan con intencionalidad pedagógica al ser ejercicios de auto-organización estudiantil y de vinculación con su realidad.

La escuela se inserta en la comunidad a través del Trabajo Socialmente Necesario, que no es exactamente el trabajo agrícola. Por ejemplo, puede ser la necesidad de recuperar

---

<sup>227</sup> El Consejo Estatal Científico del *Narkomprós* dejaron claro que cada escuela tenía autonomía para elegir el tipo de Trabajo Socialmente Necesario que realizarían, y adaptarlo a las condiciones de su escuela (número de alumnado, lugar y profesorado) y a las decisiones comunitarias. Además, promovían que, desde la creatividad y autonomía de cada maestra y maestro, fueran capaces de elaborar su propio modelo. No consideraban como objetivo proporcionar indicaciones cerradas, sino que en cada contexto y con las condiciones escolares particulares, las maestras/os con base en la teoría marxista, pudieran construir su propuesta. Matizaban que dicha creación sería más fructífera si se realizaba en colectivo, entre un grupo de educadoras/es: “en colectividad todos somos creadores” (Pistrak, 1975: 44)

un manantial. Y con eso hicimos un proyecto muy bueno, con los estudiantes y los educadores. O por ejemplo si van a realizar una acción política y se necesita que los estudiantes vayan ahí y vayan a organizar, a adornar, pues también de esa forma la escuela está presente, porque es un trabajo necesario (Entrevista a Joélia Cordeiro. Educadora de la Escuela Itinerante *Caminhos do Saber*. 29 de mayo del 2018).

En el caso de la recuperación del manantial, la idea surgió de una preocupación de la propia comunidad por el nivel de calidad del agua que consumían. A partir de esa necesidad colectiva, la escuela consideró que podía crearse un proyecto que al mismo tiempo que potencializaba el aprendizaje de la infancia y juventud involucrada, también fuera un trabajo que beneficiase a todo el colectivo. Hicieron estudios científicos para evaluar la calidad del agua, y generaron proyectos de investigación en torno a las maneras de cuidar ese manantial, para no desperdiciar el agua y generar conciencia en el campamento del cuidado del agua. De esta forma se consigue un aprendizaje de carácter científico y social, además de la experiencia de realizar un trabajo de forma colectiva, que genera conciencia y responsabilidad hacia la defensa de la naturaleza.

Otro ejemplo de un proyecto de TSN, que la Escuela Itinerante *Caminhos do Saber* estaba comenzando a organizar en junio del 2018 con sus estudiantes, era nombrar todas las calles del campamento, para así poder facilitar la entrega del correo. El correo llegaba a una caja postal en la ciudad más cercana, pero era frecuente que algunas cartas importantes (solicitud de créditos para la producción, o diferentes trámites burocráticos) se extraviasen. Este proyecto implicaba usar los conocimientos de geografía y matemáticas para desarrollar mapas del campamento, realizar visitas a todas las casas, buscar colectivamente los nombres para las calles a partir de la historia del campamento o del Movimiento, hasta generar físicamente los letreros en donde aparecerían los nombres de las calles y los números en las casas.

El trabajo como principio educativo se debe comprender entrelazado con una propuesta pedagógica de “aprender haciendo” a través de una acción socialmente comprometida (como vimos con el concepto de Trabajo Socialmente Necesario), así como con un aprendizaje interdisciplinar en donde a través del vínculo de la realidad, y a partir de realizar trabajos en la escuela, se construya un conocimiento que articule lo local con lo



global, los problemas y situaciones cotidianas con procesos económicos, sociales y políticos de carácter más amplio (por ejemplo, la recuperación de un manantial abre la ventana a conversar sobre el uso del agua y el control del acceso a ese bien común, los problemas ambientales en la escasez de agua que de forma local y global los pueblos campesinos enfrentan, la defensa del agua desde los movimientos populares y sociales, etc.). Al mismo tiempo, el trabajo como principio educativo genera procesos de organización entre el grupo estudiantil, y no puede desarrollarse, como veremos a continuación, sin la colectividad y la *organicidade*.

#### **4.2 Colectividad y *Organicidade***

*Eu quero uma escola do campo*

*Que tenha que a ver com a vida, como a gente*

*Querida e organizada*

*E conduzida coletivamente*

“**Construtores do Futuro**” de Gilvan Santos.<sup>228</sup>

La estrofa de esta popular canción del Gilvan Santos, cantada frecuentemente en las Escuelas del Campo del MST, recuerda cómo la escuela busca tener vínculo con la vida y con las personas que forman parte del Movimiento, y para ello debe ser organizada y “conducida colectivamente”.

A lo largo del proceso de desarrollo del MST se formó una **colectividad** que tiene una identidad, y un proyecto ético-político de transformación social que da vida al Movimiento. “El MST es una colectividad. Y en ella, los Sin Tierra aprenden que el colectivo es el gran sujeto de la lucha por la tierra y también su gran educador. La fuerza de cada persona está en su raíz, que es su participación en la colectividad con memoria y proyecto de

---

<sup>228</sup> Se decidió presentar la canción en portugués para mantener la rima. La traducción sería: “Yo quiero una Escuela del Campo/ que tenga que ver con la vida, con nosotros/ querida y organizada/ y dirigida colectivamente”. Traducción del portugués al español por la autora.

futuro” (MST, 2005: 244).<sup>229</sup> Lo colectivo para el MST no es sólo una característica de su forma de realizar las cosas: “es la raíz de nuestra pedagogía” (MST, 2005: 201).<sup>230</sup>

Es decir, que la **propia colectividad es pedagógica** en tanto que en ella se insertan y se forman los sujetos políticos e históricos del Movimiento Sin Tierra. Esta construcción de la colectividad supone diversos retos, entre ellos conseguir que ésta surja a través de la participación de todas y todos en el Movimiento, formando parte de las vivencias cotidianas, de las luchas comunes y de la permanente transformación de esa misma colectividad. Esto es sin duda un proceso, que se va construyendo en el tiempo y con dificultades y aciertos que dependen de cada caso concreto. Por ejemplo, en un campamento, cuando una familia decide unirse al MST, puede ser que ya formaran parte del Movimiento, y decidan vivir en el campamento después de haber participado en varios momentos organizativos y políticos del MST. Pero en otros casos son familias que llegan de un contexto urbano, y buscan una nueva forma de vida en el campo, y para ellos no existe en ese momento un reconocimiento de ser un o una Sin Tierra. La colectividad surge en la medida que el campamento se crea, en los logros que consigue, en el reconocimiento de la solidaridad de otras y otros militantes del MST que les acompañan durante el inicio de un campamento, en la participación de asambleas del campamento, en las decisiones colectivas, etc.

Para construir esa organización, se ha identificado en varios testimonios durante el trabajo de campo, la reafirmación de que la fuerza política y social de un colectivo es mayor que la mera suma de las personas o familias que actúan de forma individual. Por lo que la organización que se crea poco a poco es fundamental, porque genera lazos entre familias que en ese momento inicial no se conocen, o se conocen poco, y lo que les une es la lucha por la tierra, y el saber que como Movimiento tienen mayor fuerza. El que surja una organización que funcione fluidamente es central para superar los desafíos causados por las difíciles condiciones al construir un campamento y luchar para que sea luego reconocido como asentamiento.

---

<sup>229</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>230</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

La colectividad y la organización política del MST son fundamentales para esos “primeros momentos” de las ocupaciones de tierras, pero también lo son para las ocupaciones de espacios públicos o de instituciones públicas. Un buen ejemplo es lo que sucedió en marzo del 2020, cuando 700 personas ocuparon las oficinas del INCRA en Fortaleza como parte de una protesta nacional (y que ocurrió también en otros estados) para denunciar el proceso de paralización de la Reforma Agraria, los permisos otorgados para la actividad minera en territorios indígenas y el desmantelamiento del Programa Nacional de Educación de la Reforma Agraria (PRONERA) llevada a cabo por el gobierno de Jair Bolsonaro (2019-2022). Esas ocupaciones a nivel estatal y nacional sólo son posibles porque existe también la organización a nivel local, en cada asentamiento y a través de las coordinaciones locales que permiten que ante una coyuntura global se active esa amplia red organizada. Esta organización colectiva también es fundamental para enfrentarse a la represión vivida desde fuera por ser parte del Movimiento, la presión política y social en contra del Movimiento, o para apoyarse ante las experiencias de violencia por ser militantes y estar en un espacio público con algún símbolo del MST (bandera, gorra, etc.).

Incluso una vez establecido un asentamiento, en el propio funcionamiento de la comunidad, la construcción de una colectividad es siempre un reto, en donde se busca generar relaciones horizontales, lo cual no siempre es fácil. Como estrategia se eligen coordinadoras/es del campamento/asentamiento rotativas (con el fin de evitar un proceso de burocratización y de líderes que generen posiciones de poder, lo cual es uno de los desafíos a los que el MST, al ser una organización social, se enfrenta).

Para analizar la colectividad, es importante señalar que se ha realizado una fuerte labor desde diferentes sectores para crear espacios de discusión colectiva sobre las desigualdades que existen dentro del propio Movimiento. Como ya se ha comentado las mujeres del MST a través del feminismo campesino popular en el **Sector de Género**, han señalado como todavía dentro del MST el machismo y la violencia de género no han sido erradicadas. Gracias a la lucha y organización de las mujeres del MST, han surgido y continúan a generarse muchos cambios dentro del Movimiento. Aunque siempre tuvieron dentro del MST un papel central (muchas de las mujeres han sido y continúan a ser figuras claves en la organización política y en los diferentes Sectores), cada vez se reafirma más y

es más visible el trabajo político, social y productivo de las mujeres. Además, se han organizado numerosos Encuentros de las Mujeres Sin Tierra a nivel estatal y en marzo del 2020, el I Encuentro Nacional de las Mujeres Sin Tierra.<sup>231</sup>

Lourdes Vicente, militante del MST y parte del Sector de Educación y del Sector de Género desde sus inicios,<sup>232</sup> en una entrevista realizada durante el trabajo de campo, narra cómo las mujeres del Movimiento se acercaron al feminismo desde sus luchas sociales y vieron el feminismo “como práctica social”, colocando la mirada primero en cómo las mujeres Sin Tierra vivían una doble invisibilización, como mujeres y como campesinas. Iniciaron a contar sus propias historias, como sujetos de su propia transformación, buscando esa necesidad de construcción de una nueva lectura de la lucha feminista. Esto dio lugar a grandes debates internos dentro del MST porque aunque había mujeres desde el primer momento de romper una cerca, de ocupar el territorio y de montar las lonas negras del campamento, eran luego los hombres los que públicamente hacían las negociaciones con el Estado.

Con el paso del tiempo y la organización realizada por las mujeres, se fue consolidando el Sector de Género y comenzaron a crear diversas formaciones para las mujeres. Lourdes Vicente compartía que algo que era central para ellas es que no querían estar en puestos de coordinación del Movimiento por una decisión de paridad de género pero en donde sus voces no fueran escuchadas, sino que querían estar en las instancias de decisión política del Movimiento con capacidad política. Entonces uno de los primeros pasos que se dieron cuenta que eran necesarios era tener formación en diversos ámbitos; organizaron cursos sobre el método de trabajo de base, otros sobre las relaciones de género y poder, sobre la formación política y lucha de masas, y cursos de “Feminismo y Marxismo” (el cual todavía se imparte). Pero también eran necesarios formaciones para adquirir herramientas como

---

<sup>231</sup> El 8 de marzo del 2020 se realizó el I Encuentro Nacional de las Mujeres Sin Tierra con el lema “Mujeres en lucha, sembrando resistencia”, que reunió a 3.500 mujeres, de 24 estados del país, y con la participación de 180 niñas y niños en la *Ciranda Infantil*.

<sup>232</sup> En 1998, Lourdes Vicente comenzó a formar parte del Colectivo de Género. Durante los años 2000 las mujeres lucharon para que fuera considerado un Sector y estuviera dentro de las instancias políticas del Movimiento. Lourdes Vicente fue Secretaria del Sector de Género desde 2004 hasta el 2010, y con la finalidad de organizarlo desde las bases, viajó por varios estados de Brasil realizando encuentros de mujeres a nivel local que posibilitaron dar forma y sustento a dicho Sector.

hablar en público y perder el miedo o la vergüenza a hacerlo, o incluso en otros aspectos más prácticos como aprender a conducir para tener autonomía.

Estas acciones y organización política del Sector de Género posibilitaron el proceso de participación de las mujeres en el MST. Pero además cambiaron y transformaron completamente al Movimiento en sí, tanto en los contenidos políticos que fueron resultando de esta consolidación del papel de las mujeres (y la visibilización de lo que ya hacían/decían/sentían dentro del MST), en la incorporación de los saberes pedagógicos de las mujeres en tanto que ellas han sido quienes han impulsado la defensa del territorio y de los bienes comunes (Barbosa, 2022; Carvalho, Silva y Barbosa, 2020; Godinho, Gonçalves y Vicente, 2020), como también en las transformaciones de las relaciones intersubjetivas que se construían dentro del Movimiento a partir de esta “revolución de las mujeres” dentro de la revolución.

Hacemos dos revoluciones. Nosotras llamamos, una revolución dentro de la revolución. Que era así, nosotras nos tenemos que preparar para hacer la lucha contra el capital, el gran enemigo de la clase trabajadora. Pero de la misma forma y con la misma importancia hacer la construcción de nuevas relaciones sociales. Si nosotras no combinamos estas dos luchas, nosotras no vamos a avanzar (Entrevista realizada a Lourdes Vicente, militante y miembro del Sector de Educación del MST, 16 abril del 2018, Fortaleza, Ceará).

También desde el **Colectivo LGBT Sin Tierra**, se ha cuestionado la necesidad de realizar cambios internos a la colectividad que se genera dentro del Movimiento, y señalar la diversidad que siempre estuvo dentro del MST y que muchas veces no fue visibilizada. El Colectivo LGBT Sin Tierra se consolidó como colectivo auto-organizado a partir de un seminario nacional sobre el “MST y la Diversidad Sexual” realizado en 2015 en Guararema. Para los participantes a ese encuentro fue un momento central para reivindicar la participación política de las personas LGBT Sin Tierra y combatir las actitudes discriminatorias en los diversos espacios del Movimiento y fuera de él (Lima, 2019). En ambos casos, el trabajo organizado tanto de las mujeres como de los Colectivos LGBT dentro del MST, son imprescindibles para entender al Movimiento ahora mismo en el

enfrentamiento contra un sistema social, económico y político que es patriarcal, heteronormativo, colonial, y capitalista (Cumes 2012; Korol, 2007; Ochoa, 2014).

Desde esta mirada, y con esas críticas y cuestionamientos, lo colectivo asegura que el proceso político-pedagógico de un Movimiento no permanezca confinado a unas ideas fijas, si no que esté en movimiento, en continuo cambio. Lo colectivo muestra las contradicciones del propio movimiento, y al hacerlo, mueve, transforma (al propio Movimiento y a la sociedad a la que forma parte). Para que esos cambios surjan, las y los sujetos Sin Tierra, de todas las edades deben formar parte de él, en diferentes espacios, y así transformar e influir en el Movimiento, al mismo tiempo que el Movimiento los transforma como sujetos y como colectivo.<sup>233</sup>

Estas ideas sobre la colectividad tienen relación con el concepto *organicidade* en portugués, que es usado para hacer referencia a esa participación, y trabajo político-pedagógico colectivo que surge dentro de las diferentes instancias del MST.

La expresión *organicidade* indica en el Movimiento el proceso a través del cual una determinada idea o toma de decisiones consigue atravesar, de forma ágil y sincronizada, el conjunto de instancias que constituyen la organización, desde el *núcleo de base* de cada campamento o asentamiento hasta la *dirección nacional* del MST, en una combinación permanente de *movimientos ascendentes y descendentes* capaces de garantizar la participación efectiva de todos en la conducción de la lucha en sus diversas dimensiones (Caldart, 2012a: 256-257, cursivas originales).<sup>234</sup>

Como se observa, *organicidade* no es el mismo término que organización, es más amplio. Hace referencia a esa interconexión entre las diferentes instancias políticas del MST (Núcleos de Base, Brigadas, Coordinaciones, Dirección Estatal y Nacional, etc.). En ese sentido, la *organicidade* permite un proceso de participación política de todas las personas que forman parte del MST, para así conseguir que las preocupaciones, ideas y acciones en los

---

<sup>233</sup> Como dicen en el libro *Caminhos para transformação da Escola*, “lo colectivo coloca demandas, tensiona, mueve, explicita las contradicciones. Fortalecer los colectivos es condición para desencadenar y mantener procesos de transformación” (Caldart et al., 2011: 17). Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>234</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

asentamientos y campamentos estén presentes en las instancias estatales y nacionales del MST y viceversa.

Uno de los espacios centrales dentro de la *organicidade* son los Núcleos de Base (NBs) que surgen al dividir en grupos más pequeños la totalidad de las familias de un asentamiento o campamento. Cada NB se junta periódicamente para ver qué aspectos quieren hablar, proponer, o discutir en la asamblea. Existe una coordinación del NB (dos personas elegidas por el propio NB y sin mandato fijo, por lo que se pueden cambiar si el NB así lo decide) y el propio colectivo tienen autoridad y legitimidad para resolver los problemas dentro de los NBs. Si existe una discusión mayor, que consideren que abarca a todo el asentamiento o campamento pueden decidir llevarla a la asamblea. En las asambleas generales cada NB expone lo hablado y trabajado en su grupo, y se discuten los desafíos y nuevos rumbos que quieren para su propio asentamiento o campamento. También en la asamblea general, cada Sector creado en el asentamiento/campamento (hay sectores de educación, salud, producción, juventud, cultura, comunicación, formación, género, transporte, etc.) expone las preocupaciones o trabajo realizado durante ese periodo. Las asambleas son un espacio político de toma de decisiones, pero que, gracias a los NBs, se consigue un proceso más democrático, en donde hay mayores posibilidades de trabajo colectivo y participación, para llevar a la asamblea general los temas ya más elaborados y trabajados en grupos más pequeños. De esta forma, la colectividad de las familias Sin Tierra, a través de los NBs y de su participación en los distintos Sectores locales, forman parte en la construcción de las normas y decisiones que afectan a su asentamiento o campamento.

La *organicidade* de este Movimiento es fundamental en todos los Sectores, permitiendo que aquello que se discute o se decide en los asentamientos o campamentos pueda tener vías de comunicación efectivas hacia y entre todas las instancias políticas del Movimiento. Un ejemplo de ello es la lucha por el acceso a la escolarización en el campo, ya que fue gracias a la *organicidade* del Movimiento, a nivel local pero también a las acciones y organización política del MST realizada a nivel nacional y estatal (y la conexión entre ellas) que se presionó y se negoció con los estados o municipios locales para crear políticas públicas educativas afines a las demandas de los pueblos campesinos organizados y para que se

consiguieran Escuelas del Campo en los asentamientos y Escuelas Itinerantes en los campamentos del MST.

*“Una escuela dirigida colectivamente”*

Las escuelas de los campamentos y las Escuelas del Campo del MST tienen un objetivo fundamental: ayudar a que los procesos de aprendizajes sean acompañados no sólo por una visión crítica de la realidad en la que viven, sino también que desde las escuelas se propongan, piensen y construyan en la práctica esa nueva sociedad que se defiende. A pesar de las dificultades y contradicciones que pueden encontrarse en el propio desarrollo de estas escuelas (al ser escuelas públicas que deben responder a determinados criterios y control desde el sistema educativo estatal), son también importantes espacios de construcción de la colectividad Sin Tierra; no sólo de las educandas/os que a ellas asisten, sino de toda la comunidad que entiende la escuela como un espacio político, por ser el lugar donde se reúnen, realizan asambleas y debaten temáticas que conciernen al asentamiento. Las escuelas suelen ser uno de los más importantes símbolos del fruto que la colectividad ha conseguido en su lucha y defensa de la vida digna en el campo.<sup>235</sup>

En ese proceso ha sido muy importante la creación de los colectivos de educación en cada campamento/asentamiento del MST. Estos colectivos elegidos a nivel local (se llamaban en un inicio equipos de educación), surgían por iniciativa de personas del asentamiento o campamento que tuvieran un especial interés en hacer avanzar las demandas

---

<sup>235</sup> Como se ha comentado en otros capítulos, desde el inicio de las primeras ocupaciones de tierras del MST, en esos primeros pasos de organización colectiva, una de las preocupaciones iniciales de las familias que acampaban, era conseguir escolarizar a sus hijos e hijas. Al principio se procuró conseguir cubrir el acceso a la educación fundamental a partir de la construcción de escuelas para la infancia. Pero ya en la década de los 90, se inició con fuerza la reivindicación de incrementar la educación para jóvenes y adultos a través de programas específicos de alfabetización, con la urgencia de terminar con el analfabetismo en campamentos y asentamientos del MST. Continuó la preocupación por la educación universitaria. Hubo un gran esfuerzo de organización para que desde el MST se pudiera construir y crear programas de formación del profesorado, dirigido hacia las personas del propio asentamiento, para que pudieran ser profesoras/es de las escuelas, al igual que se buscó aumentar el acceso a la formación de técnicos para trabajar en las cooperativas de los asentamientos (Kolling, Vargas y Caldart, 2012). Como se muestra en el capítulo anterior, las luchas y la organización política para conseguir Escuelas de Enseñanza Media del Campo en asentamientos del MST en Ceará comenzaron a finales de los 90, inicios del 2000, proceso que continúa todavía.



de educación en sus localidades.<sup>236</sup> La importancia y trascendencia de estos colectivos reside en el principio de que lo educativo en el MST debe ser pensado y puesto en práctica de forma colectiva.

Los colectivos de educación en cada asentamiento han sido y continúan a ser componentes fundamentales en la lucha por la ampliación de los derechos al acceso educativo en sus localidades. El objetivo que se persigue es conseguir que “la colectividad, expresada en la *organicidade* del movimiento, se adentre en la escuela y haga de la participación de todos los involucrados en los procesos de decisión una premisa de su constitución. De ahí que no basta con estudiar, es necesario decidir sobre los rumbos de la escuela” (Farias et al., 2015: 150).<sup>237</sup> Aun así, es todavía uno de los desafíos del Movimiento fortalecer una inserción más orgánica de las comunidades en el ámbito educativo y específicamente en las escuelas, así como reforzar el vínculo de las educadoras/es y educandas/os con el proyecto político y formativo del MST.

Pero además, esta articulación política que denominan *organicidade*, también ocupa un lugar central en la vida cotidiana de las escuelas porque se refiere a la propia organización que realizan las educandas/os como las educadoras/es dentro de ella, así como a la relación y vínculo que se establece entre la auto-organización estudiantil, la comunidad y el Movimiento.

### *Auto-organización estudiantil*

La “participación de todos los involucrados”<sup>238</sup> en la colectividad que se involucra en la toma de decisiones de los rumbos de la escuela, incluye también la que representan las educandas y educandos. Por lo tanto, el funcionamiento de **la auto-organización estudiantil** del MST

---

<sup>236</sup> Con el tiempo, estos colectivos comenzaron a articularse con otros equipos en otros asentamientos, ampliando sus redes y creando posteriormente los Colectivos Estatales de Educación y el Colectivo Nacional de Educación del MST.

<sup>237</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>238</sup> El MST hace referencia a que “los sujetos principales de la estructura orgánica de nuestra escuela son: los educandos, las educadoras, la comunidad del asentamiento o del campamento, las instancias del MST y sus relaciones en las instancias de la Escuela” (MST, 2005: 207). Traducción del portugués al español por la autora.

es central para comprender de qué forma la juventud y la infancia, a través de la escuela, construye la colectividad y hasta qué punto existe o no la autonomía y la capacidad colectiva como estudiantes de formar parte de la *organicidade*. Como señalan el en Cuaderno nº 9 de Educación del MST:

Entendemos por **auto-organización** el derecho de los educandos a organizarse en colectivos, con tiempo y espacio propio (...). Este es un espacio de aprendizaje y como tal debe ser acompañado por una educadora que respete la autonomía de los educandos. Entendemos por la **autonomía** el derecho de los educandos a asumir posturas propias, sin tutela de las educadoras, asumiendo las responsabilidades por las decisiones tomadas. Esto implica los tiempos y espacios en donde no sean las educadoras las que hagan las pautas, ni sean ellas las que coordinen, y ni siquiera participen en la discusión. Su papel es apenas el de alertar si hay equivocaciones de análisis o riesgos no percibidos, teniendo en cuenta el aprendizaje y sin imponer o proponer soluciones (MST, 2005: 208).<sup>239</sup>

Ante el objetivo de posibilitar en las escuelas del MST espacios de toma de decisiones, trabajo colectivo y organización política por parte del alumnado, uno de los primeros pasos en las escuelas fue crear células organizativas de trabajo y organización estudiantil. Como se mostró en el capítulo 3 con mayor profundidad, en las Escuelas de Enseñanza Media del Campo (EEM) de Ceará las llamaron Núcleos de Base, y en las Escuelas Itinerantes de Paraná las denominaron Núcleos Sectoriales.

Estas dos formas de auto-organización estudiantil permiten que, como explica una de las estudiantes entrevistadas, (de 3º grado en la EEM María Nazaré de Sousa), el alumnado sea parte activa del desarrollo de su propia generación y de la escuela en su totalidad:

Algunos problemas internos son resueltos conversando entre los educandos. Hay un problema, vemos cómo podemos resolverlo, cuales son los cuestionamientos que nosotros podemos tener. Para así poder llegar a una solución. Entonces, es como esa frase, ese lema que dice “problemas colectivos, soluciones colectivas”. La Escuela del Campo es prácticamente eso, la gestión es siempre con los educandos. Los alumnos no

---

<sup>239</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

se sienten solos, se sienten educadores, ellos se sienten directores, funcionarios. Ellos sienten la escuela como si fuese la primera casa, no como la segunda. Yo, casi que ni estoy en casa cuando estudio, vivo más dentro del colegio que en la casa (Entrevista realizada a Erleny, 7 de marzo del 2018, Fortaleza,).

En las Escuelas Itinerantes de Paraná propusieron hacer algunos cambios a su auto-organización estudiantil porque el conjunto de educadoras/es de estas escuelas comenzaron a percibir que se instalaban relaciones de jerarquía en la escuela al existir NBs de educandas/os mucho más mayores en edad que otros NBs. Hay que tener en cuenta que, a diferencia de otras escuelas, las Escuelas Itinerantes reciben educandas/os desde los 4 hasta los 14 años (educación infantil y educación fundamental), en diferentes ciclos, pero que confluyen en las asambleas generales y en la organización de la escuela.<sup>240</sup>

A través de una evaluación realizada dentro de las escuelas reconocieron la falta de autonomía real que tenían los NBs dentro de la escuela para llevar a cabo trabajos que tuvieran que ver con la vida del asentamiento, y en donde la participación de todas/os fuera efectiva en las decisiones y en el propio proceso educativo escolar y comunitario. Para cambiarlo, propusieron crear los Núcleos Sectoriales como “formas de organización colectiva que alterasen la lógica del poder, y hacer que fueran horizontales las relaciones entre educandos/as y educadores/as para que se dividieran las tareas del cotidiano escolar y también en la vida comunitaria” (Farias et al., 2015: 151). La auto-organización escolar debía además tener en cuenta los desafíos de la escuela, de la comunidad y los objetivos de la lucha del Movimiento.

En estos Núcleos Sectoriales de las Escuelas Itinerantes de Paraná participan estudiantes de diferentes generaciones, ya que en ese espacio se mezclan entre todos/as aún a pesar de sus diferentes edades. Cada Núcleo Sectorial se ocupa de una función conectada con la realidad, con los trabajos que son necesarios para la escuela y para la comunidad.<sup>241</sup>

---

<sup>240</sup> En algunas Escuelas Itinerantes también en las tardes-noches dan clases de los tres niveles de Enseñanza Media (con educandos/as de 15 años hacia adelante). Por los horarios, la auto-organización estudiantil del alumnado de Enseñanza Media se organiza por separado.

<sup>241</sup> Como vimos en el capítulo anterior estos Núcleos Sectoriales varían en cada Escuela Itinerante pero los más frecuentes son: Salud y bienestar, Apoyo a la enseñanza, Cultura y comunicación, Infraestructura y finanzas, Embellecimiento (en relación con el cuidado de los espacios colectivos de la escuela y del campamento), Agrícola, y Registro y memoria.

Por ejemplo, en la Escuela Caminhos do Saber (Paraná), durante un tiempo no pudieron contratar a personal para preparar las meriendas y para la limpieza de la escuela, por lo que se crearon dos Núcleos Sectoriales que trabajaron específicamente en ello. Posteriormente consiguieron cubrir esa labor con personal, pero el Núcleo Sectorial de Embellecimiento continuaba ocupándose de la limpieza, al ayudar con diferentes tareas (por ejemplo, asegurar que no hubiera basura tirada en los suelos, crear carteles para generar conciencia sobre esa problemática, o cuidar las plantas del jardín que adornan la escuela). El grupo de educandas/os que pertenece a un Núcleo Sectorial cambia de ocupación cada cierto tiempo para que todas y todos participen en distintos trabajos.

Además de los trabajos asignados a cada Núcleo Sectorial, este también es un espacio para dialogar, discutir los temas que no les están agradando de la escuela, o incluir propuestas para mejorarla, y poder así organizarse. Algunos de los Núcleos Sectoriales llegan a realizar labores fuera de la escuela. A modo de ejemplo, a nivel de la Enseñanza Media, en la Escuela Itinerante de *Caminhos do Saber*, el Núcleo Sectorial de Comunicación ha llegado a organizar sesiones de cine para toda la comunidad y elaborar un periódico local con las noticias, avisos e informaciones sobre asuntos locales del campamento, para luego poder distribuirlos entre las distintas familias. Se procura que estos trabajos estén impulsados por la infancia y la juventud Sin Tierra, y respondan tanto a desarrollar las habilidades del trabajo colectivo como a cubrir las necesidades del campamento/asentamiento y de la propia escuela. De esa forma, se consigue así ampliar los espacios político-pedagógicos más allá del aula y más allá de la escuela a través del Trabajo Socialmente Necesario.

El objetivo de estos grupos de auto-organización estudiantil, tanto los NBs como los Núcleos Sectoriales es que “los Sin Tierritas, acompañados por las educadoras, aprendieran a organizarse, supieran escoger y evaluar sus representantes, y a observar, por la vivencia, el funcionamiento de una colectividad. Y para que sepan, al mismo tiempo, investigar, estudiar, profundizar, analizar, evaluar, proponer, trabajar... en fin, que participen de todo el proceso educativo” (MST, 2005: 207).<sup>242</sup>

---

<sup>242</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

### *La auto-organización estudiantil en la pedagogía soviética*

La construcción de una colectividad y auto-organización estudiantil también fue un tema central de debate pedagógico en las nuevas Escuelas del Trabajo de la Rusia soviética.

Para Antón Makárenko, la colectividad y la organización estudiantil (en grupos de jóvenes a los que denominó destacamentos) fueron temas sobre los cuales profundizó, desde su experiencia pedagógica de trabajo en la escuela-internado Colonia Máximo Gorki y en la Comuna F. Dzerzhinski (Makárenko, 2012). Para él, el objetivo de la educación debía partir de lo colectivo: “No es que esté en contra del método individual, pero considero que lo decisivo en la educación (en la educación propiamente dicha, sin referirme a las cuestiones de la enseñanza) no es el método de algún maestro aislado o incluso de toda una escuela, sino la organización de la escuela como colectividad y la organización del proceso educativo” (Makárenko, 1985: 86). Para Makárenko el carácter podía construirse cuando la persona formaba parte de una colectividad durante un tiempo largo, y dicha colectividad debía además estar organizada y disciplinada. Este pedagogo consideraba de forma vinculada el trabajo y la colectividad, y defendía que la autofinanciación de sus escuelas era también un elemento de valor pedagógico, porque el autofinanciamiento (que se conseguía vendiendo aquellos productos que creaban en los talleres productivos) servía para obtener recursos que luego se repartían colectivamente, y daba la libertad de poder tomar las decisiones en asambleas donde el alumnado decidía que bienes producir y de qué manera. Para él, esta visión se “distingue del sentido que adquiere en el capitalismo donde las utilidades son apropiadas por el capitalista, que decide qué, cuándo, cuánto, quién y cómo se produce” (Makárenko, 1985: 87). Makárenko consideraba que si desde la escuela se enseñaba a producir colectivamente, donde las decisiones se tomaban en conjunto en asambleas, el acercamiento de los jóvenes hacia la sociedad sería completamente diferente.

Krupskaya señalaba como era fundamental que fuera la propia infancia y juventud la que aprendiera a resolver los problemas y cuestiones prácticas de la escuela, abordándolas desde la colectividad, para el interés de todo el grupo. Es más, coloca como una de las tareas principales de esas escuelas el “desarrollar en la infancia el hábito de vivir, estudiar y trabajar

colectivamente. Esto define la naturaleza de la organización de la vida escolar, la auto-organización<sup>243</sup> de la infancia” (Krupskaya, 2017: 106).<sup>244</sup> Es decir que la construcción de una colectividad que da lugar a la auto-organización estudiantil no es sólo un elemento más que surge en las escuelas, sino que está presente como eje constitutivo de los procesos formativos que surgen en dicho espacio.

De forma similar, Pistrak defiende que “la escuela no sólo debe dar una instrucción, sino suscitar los intereses de los niños, organizarlos, ampliarlos, formularlos y convertirlos en intereses sociales” (1975: 168). Para Pistrak, si este objetivo se conseguía, y realmente se tomaba como punto inicial el trabajo colectivo de la infancia, y desde sus propios intereses, entonces la propia colectividad infantil crearía por sí sola la auto-organización.

Tanto Krupskaya como Pistrak en relación al proceso de autonomía estudiantil toman en cuenta la edad de los educandos/as, considerando que ellas y ellos pueden adquirir ciertos grados de auto-organización, tanto en las tareas que se realizan (que van de más simples a más complejas), como en la experiencia y autonomía que obtienen. En esos procesos de auto-organización estudiantil el profesorado debe estar presente porque su presencia concede cierta importancia a la actividad que los educandos/as realizan, pero el profesorado debe intentar permanecer lo más pasivo posible; “debe esforzarse en no oprimir con su autoridad, en no tomar para sí aquel trabajo que es importante que sea hecho por la propia infancia” (Krupskaya, 2017: 123).<sup>245</sup>

Es decir que las decisiones no sean tomadas desde “arriba” e impuestas, sino que vayan “tomando cuerpo a partir de determinadas acciones, a medida que aparece la necesidad de organización” (Pistrak 1975: 170). Este autor coloca como ejemplo un caso donde desde el propio interés de un grupo de educandas/os, comenzaron a trabajar con relación a los problemas de salud e higiene, y a partir de ahí crearon grupos de propaganda e incluso un

---

<sup>243</sup> En el libro de Krupskaya (2017), los traductores añaden una nota al pie de página para explicar que la palabra en ruso del texto original de Krupskaya podría también ser traducida como “autogestión”, “autodirección”, “organización propia o local” o como “autonomía”. Pero que optaron por traducirla como auto-organización ya que la autora no hace énfasis en que sea en referencia a la dirección de la escuela y más hacia la propia organización de las/os estudiantes.

<sup>244</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>245</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

periódico sanitario en donde introducían paulatinamente aspectos relacionados con estos temas. El interés de la infancia fue el detonante para crear un grupo de trabajo organizado que a través de sus acciones, creaba instrumentos educativos (como el periódico y las acciones en unión con la comisión de salud local), y al mismo tiempo, desarrollaba colectividad infantil. En su relato, fue así como, poco a poco, y a partir de ese interés colectivo, surgió la auto-organización estudiantil.

Por lo tanto, para Pistrak y Krupskaya, en este proceso la educadora o educador no debe limitarse a sólo observar, debe ayudar a encauzar y animar los intereses de la infancia para que se pueda dar, como el ejemplo mostrado antes, esos tipos de acciones colectivas. Debe estar presente, pero sin dirigir o determinar la iniciativa de la infancia. Este papel, difícil de establecer, es esencial porque en muchas ocasiones es habitual la actitud paternalista de pensar que la infancia se va a equivocar, y que la ayuda e intervención del profesorado es necesaria. Pistrak advierte de este peligro, de la necesidad de la presencia del docente, pero con cuidado de no intervenir en exceso porque su posición de autoridad y poder en la escuela, puede hacer que no sea sólo una voz más, sino que sea el educador/a quien finalmente dirija. Esto último supondría que la organización ya no fuese propia de la infancia, y retroalimentaría la necesidad de que dependan siempre de la presencia de un adulto/a para tomar decisiones. El construir una auto-organización estudiantil con estas características “es un camino mucho más difícil de seguir, que supone más eventualidades, exige del instructor un esfuerzo mucho mayor, una mayor reflexión, y que implica a veces ciertos riesgos, pero es mucho más seguro y, en última instancia, responde a los objetivos de la educación soviética” (Pistrak, 1975: 172).

Se considera que las aportaciones tanto de Krupskaya como de Pistrak en torno a al auto-organización estudiantil refuerzan la reflexión en torno a dos temas principales. Por un lado, la autonomía de las educandas/os y el complicado papel del profesorado en esas actividades, y por otro, el incluir los intereses de la infancia y la juventud en el centro de estos grupos auto-organizados, para que los mismos surjan de la iniciativa de las educandas/os y de esa forma se mantengan en el tiempo (que no sean sólo parte de una “tarea” escolar que deben cumplir).

Estos dos temas son discutidos frecuentemente entre las educadoras/es del MST, en jornadas de trabajo y estudio, por los retos que suponen. Para buscar respuestas a cómo llevar a cabo la auto-organización estudiantil el MST acude a la propia experiencia y *organicidade* del Movimiento. Pero también aparece en varios textos que recogen la sistematización o las reflexiones de estos encuentros como la Semana Pedagógica de las Escuelas de Enseñanza Media de Ceará (MST, 2018), los encuentros estatales de las Escuelas Itinerantes (Camini, 2009b) o en la Licenciatura en Educación del Campo (Caldart et al., 2011), que en torno a la temática de la auto-organización estudiantil en sus escuelas, las obras de la pedagogía soviética son una de sus referencias principales.

Estos encuentros o jornadas en las EEM de Ceará y en las Escuelas Itinerantes de Paraná, sirven para que, de forma colectiva, se expongan las dificultades y logros que las educadoras/es encuentran en su práctica pedagógica y compartan posibles soluciones o experiencias, como veremos a continuación.

#### *Desafíos y logros de poner en práctica la auto-organización estudiantil en las escuelas*

Uno de los desafíos que los equipos de profesoras/es se enfrentan al organizar las actividades que realizan en los NBs y en los Núcleos Sectoriales es que éstas partan de la propia autonomía de los grupos estudiantiles, para que desde su iniciativa y creatividad se organicen para realizarlas.

Las educadoras/es en las entrevistas realizadas reconocen las dificultades para establecer en algunas ocasiones ese equilibrio, entre permitir la autonomía y a la vez estar presente y guiando si es necesario. Los desafíos varían desde la aparición de conflictos internos en los Núcleos Sectoriales que son necesarios resolver, a la posición de las educadoras/es, por la autoridad que su figura representa, que en ocasiones dificulta una verdadera autonomía del grupo estudiantil. Aunque el objetivo es que estos grupos de auto-organización estudiantil sean auto-gestionados, (para que así, con propia iniciativa sean parte activa del proceso político-pedagógico de las escuelas), dependiendo de los grupos, la edad



y del trabajo que tenga que realizar el NB o Núcleo Sectorial, el acompañamiento del educador/a en ese espacio todavía se vuelve indispensable.

Pero, a pesar de los retos que puede suponer para las EEM de Ceará y las Escuelas Itinerantes de Paraná llevar a cabo esta auto-organización estudiantil y generar autonomía en estos grupos, es importante reconocer que existen numerosos ejemplos en donde ésta se desarrolla exitosamente. En el caso de las EEM de Ceará, al ser estudiantes de mayor edad, algunas/os han acudido a formaciones políticas que el Movimiento organiza para la juventud Sin Tierra, han participado en la Semana Pedagógica de estas escuelas o en el Congreso Estatal del MST en Ceará que se organiza cada año. Todas estas experiencias son muy importantes a la hora de planificar la auto-organización dentro de la escuela, porque a partir de los aprendizajes adquiridos, esta juventud Sin Tierra traslada a la escuela las ideas, prácticas, lenguaje, y formas de organización adquiridas en los encuentros. A modo de ejemplos concretos, se puede reseñar el hábito de recalcar en público la necesidad del uso de un lenguaje inclusivo al dirigirse a la totalidad de estudiantes (un grupo de educandas lo hicieron notar en una ocasión en una asamblea), organizarse colectivamente y decir públicamente al equipo de docentes cuando consideran que algo no está funcionando correctamente en la escuela o por ejemplo, formar parte del equipo de una radio comunitaria que transmite noticias e información sobre agroecología en la producción familiar (como acontece en el asentamiento Santana, en Ceará).

Esto hace que exista en las EEM por lo menos un grupo de jóvenes (porque a los encuentros o formaciones no pueden acudir todas/os), que mantiene muy activa la participación de las/os estudiantes en la gestión de la escuela, y toma la iniciativa en el trabajo de los NBs para así poder formar parte de la transformación del espacio escolar con sus nuevas ideas y acciones.

En la *organicidad* de la escuela, en cómo la escuela está organizada, hay juventud, hay educandos (...) Desde la gestión de la secretaría hasta la sala de aula hay representación de estudiantes. En todo lo que acontece en la escuela, los estudiantes forman parte. Lo que se necesita cambiar en otras escuelas es tener conversaciones, es tener un diálogo entre los adultos con los estudiantes. Aquí no es esa cosa de yo mandé o yo obedecí.

Hay una construcción colectiva (Entrevista realizada a Alciene, -estudiante de 3° grado en la EEM Florestan Fernandes-, 7 de marzo del 2018, Fortaleza).

Otro ejemplo es la organización de las *místicas* que es una de las responsabilidades de las/os estudiantes en las EEM de Ceará, en donde cada semana o cada dos semanas (dependiendo de la escuela) una de las generaciones tiene que realizarla. Esto requiere de organización estudiantil porque son ellas y ellos los que eligen qué texto van a leer o qué mensaje quieren transmitir, preparan las diferentes partes de la *mística*, la música, los símbolos que usarán, los carteles, etc. En algunos casos algún docente facilita los elementos que necesitan para realizar la *mística*, o está presente, pero con el fin de apoyar la organización y no de dirigir. Se puede afirmar que las *místicas* consiguen involucrar al grupo estudiantil alrededor de una actividad que es creativa y que reafirma los valores, la identidad y la lucha del Movimiento.

Es importante señalar cómo las *místicas* refuerzan la *organicidade* de la juventud Sin Tierra, al ser este un momento de carácter simbólico y político central del Movimiento, pero también pedagógico ya que a través de las *místicas* se construyen narrativas de la lucha por la tierra, tanto desde una perspectiva histórica, resaltando las luchas campesinas y luchas de la clase trabajadora del pasado, como a la vez funciona como una política prefigurativa (Ouviaña, 2013), de construir en el presente el proyecto ético-político hacia donde se camina.<sup>246</sup>

Esto también ocurre con las/os estudiantes de menor edad en las Escuelas Itinerantes de Paraná, como se pudo observar al participar en la organización de una *mística* de uno de los Núcleos Sectorial de la Escuela Itinerante *Caminhos do Saber* (Paraná), durante el trabajo de campo que se realizó para esta investigación. En ese Núcleo Sectorial, aunque la educadora estaba presente, la coordinadora, una estudiante de 8 años, inició la reunión pasando la lista de los nombres de las/os participantes para ver si estaban presentes. Luego comenzaron a hablar sobre la *mística* que querían desarrollar. En este caso, ya habían creado previamente una historia que iban a representar y entre todas y todos eligieron sus roles. La

---

<sup>246</sup> Hernán Ouviaña en referencia al concepto de política prefigurativa señala que “dentro de la tradición de experiencias inscriptas en perspectivas emancipadoras, se destacan los movimientos populares herederos de ciertas miradas de raigambre autónoma, que se plantean un tipo de construcción que se define por intentar «desde el ahora» producir transformaciones en sus propias prácticas, que anticipen –o «prefiguren»- la nueva sociedad a la que aspiran” (2013: 78).

historia que escenificaban mostraba a unas mujeres comprando alimentos que habían sido cultivados con agrotóxicos (de forma paralela creaban una escena en donde se veían a las/os campesinas/os que colocaban el agrotóxico –identificado por un recipiente en donde se había dibujado el signo de veneno- para luego llevar los alimentos al mercado). Las mujeres caían enfermas por aquello que habían consumido y acudían al hospital. La obra terminaba con las mujeres de vuelta en el mercado para hablar con las campesinas/os y explicarles lo que había acontecido. En ese momento, fue interesante como las/os estudiantes proponían terminar la escena con las mujeres que rompían el puesto del mercado que había vendido los alimentos “envenenados”. Ahí fue cuando intervino la profesora que estaba presente, y animó a pensar en otras opciones no tan violentas.

Esto fue notorio porque hasta ese momento la educadora no había intervenido apenas, pero decidió participar en ese momento exacto para que colectivamente se eligiera otra forma de resolver el conflicto que la escena representaba. Al final decidieron terminar la escena juntándose todas/os, tanto las mujeres que compraron como las y los que vendían el alimento, y protestar con pancartas por el uso de los agrotóxicos. Como se puede ver con este acontecimiento pedagógico, las *místicas* son organizadas por las/os estudiantes, pero la presencia de la educadora o educador también cobra importancia para que sin imponer, puedan abrir la reflexión en torno a una temática o guiar en el trabajo que el grupo estudiantil esté elaborando. Además, es un ejemplo en donde ya se escenifica y se construye una mirada crítica hacia un problema, se crea una solución colectiva, “ensayando” así una sociedad futura en donde, entre otros aspectos, ya no se cultive con agrotóxicos.

En este sentido, a pesar de los desafíos que llevar a cabo una auto-organización estudiantil en las escuelas supone, es importante ver cómo ésta sí surge en diversos momentos, y se realiza a partir de los intereses de la infancia y la juventud. Pero es importante reconocer que no surge sin el trabajo del profesorado y equipo pedagógico de incentivarla. Además, también influye la propia metodología de estas escuelas, que a partir de los diferentes Tiempos Educativos, la incorporación del Trabajo Socialmente Necesario, de los Componentes Curriculares Integradores como PSC y la organización en Núcleos de Base o Núcleos Sectoriales, permiten que surja, tome fuerza y presencia dicha auto-organización en las escuelas y otros espacios educativos.

Pero para comprender cómo la escuela se “conduce colectivamente”, como habíamos comentado anteriormente, es necesario reconocer también el papel de la comunidad en la escuela. En cada asentamiento o campamento se crea un equipo, colectivo o Sector de Educación con personas de la comunidad, que acompaña cualquier proceso educativo o cultural (que no sólo abarca a la escuela) y de esa forma, son el vínculo que permite esta *organicidad* de la escuela con el Movimiento. Además, la comunidad entera, y no sólo las familias de las/os estudiantes, pueden participar en el Colegiado de Gestión de las escuelas, que evalúa y reorienta el proyecto político-pedagógico de las escuelas. Todas las familias del asentamiento/campamento ayudan de forma voluntaria a la mejora de las instalaciones de la escuela, promueven los trabajos de investigación sobre la memoria de la lucha de la comunidad que las/os estudiantes realizan para sus clases, fomentan la inserción del profesorado y del equipo de dirección escolar en los eventos organizados por la comunidad, y finalmente, usan la escuela también como espacio para las reuniones, eventos o formaciones del Movimiento o de la cooperativa del asentamiento. “La escuela es una conquista del asentamiento y del campamento. Por lo tanto, hacen parte de ella todas las familias y no apenas aquellas que actualmente tienen ahí a sus hijos” (MST, 2005: 210).<sup>247</sup>

Cómo señala Eudes Araújo, director de la EEM Florestan Fernandes, la organización política atraviesa las escuelas porque éstas están ubicadas en asentamientos o campamentos que son frutos de esa organización. “Al ver las experiencias concretas en nuestro asentamiento, queremos fortalecer ese proceso de las familias asentadas, y para ello fomentamos que la infancia trabaje de manera organizada y de forma colectiva” (Entrevista a Eudes Araújo, 29 de enero del 2018, Santana).

Existe una intencionalidad pedagógica en la *organicidad* y en las formas de auto-organización estudiantil para que éstas refuercen el vínculo de las escuelas del MST con la realidad, que, como veremos a continuación, impulsa procesos de formación política de las y los sujetos Sin Tierra y de construcción del conocimiento que tiene sus raíces en cada asentamiento y campamento, pero amplía sus ramas a todo el Movimiento.

---

<sup>247</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

### 4.3 Vínculo de las escuelas con la Realidad: formación política y conocimiento

*Dessa história*

*Nós somos os sujeitos*

*Lutamos pela vida*

*Pelo que é de direito*

*As nossas marcas*

*Se espalham pelo chão*

*A nossa escola*

*Ela vem do coração*

“**Educação do Campo**” de Gilvan Santos.<sup>248</sup>

Uno de los principios pedagógicos del MST desde los inicios<sup>249</sup> ha sido que el proceso de enseñanza debe partir de su realidad y este fragmento de la canción “Educación del Campo” nos lo muestra: la infancia y juventud Sin Tierra son sujetos de la historia de lucha por la tierra y por las escuelas a las que asisten. El conocer la historia, la organización política, el trabajo, la producción local agroecológica y la lucha por la tierra en sus campamentos y asentamientos es un primer paso para comprender los fenómenos que ocurren en su realidad, y al mismo tiempo reconocer su papel en esos procesos. Como veremos en este apartado, la idea que se defiende es que el conocimiento generado en las escuelas del MST debe ofrecer herramientas para conocer, comprender y transformar su realidad: “Todos los conocimientos que la infancia va produciendo en la escuela debe servir para entender mejor el mundo en el que viven; el mundo de su escuela, de su familia, de su asentamiento, del municipio, del

---

<sup>248</sup> Se decidió presentar la canción en portugués para mantener la rima. La traducción sería: “De esta historia/ Nosotros somos los sujetos/ Luchamos por la vida/ Por lo que es correcto/ Nuestras marcas/ Se extienden por el suelo/ Nuestra escuela/ Ella viene del corazón”. Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>249</sup> Aparece señalado como principio pedagógico en el Cuaderno de Formación nº 8 publicado en 1991, y en Boletín de Educación nº 1 publicado en 1992 (MST, 2005).

MST, del país; y para que participen en la solución de los problemas que estos mundos van presentado” (MST, 2005: 51-52).<sup>250</sup>

En este sentido, el enseñar en las escuelas del MST temas vinculados a la **realidad** permite la construcción de conocimiento desde la vida social, política, histórica y cultural del campo, para así desde ahí ser sujetos de cambio y de transformación.<sup>251</sup> El primer Cuaderno de Educación del MST, publicado en 1992, dedica una gran parte del texto en presentar reflexiones y metodologías en torno al proceso de aprendizaje y producción de conocimiento dentro de las escuelas del Movimiento. La propuesta, en primer lugar, incluía siempre la práctica, para que las educandas/os **aprendieran haciendo**, y que ese hacer estuviera basado en la realidad próxima de la escuela, la vida del asentamiento o campamento del MST. En segundo lugar, tenían como objetivo que el estudio de los elementos de la realidad local estuviera vinculado con problemas más globales. Por ejemplo, a partir del trabajo en un huerto escolar, estudiar primero las características y desafíos de la producción de su propio asentamiento, para abordar después la producción a nivel de la región, y acabar analizando el problema del hambre en Brasil o en el mundo sin dejar de lado una mirada crítica al agronegocio y las corporaciones multinacionales que lucran con ello.

Cuando el MST habla de incorporar la realidad dentro del proceso formativo, busca crear un vínculo entre lo local y lo global, ya que algo particular del contexto se puede utilizar para comprender procesos más amplios y viceversa, analizar cómo problemas estructurales e históricos tienen su reflejo en situaciones cotidianas y locales.

La comprensión de la realidad, y la construcción de conocimiento que se realiza, están permeadas por las condiciones históricas, políticas y sociales. Por ello, el Movimiento puntualiza que el vincular la realidad con la producción y transmisión del conocimiento, no es una acción despolitizada. El conocimiento de la escuela que se enseña, aprende y genera

---

<sup>250</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>251</sup> Para Orlando Fals Borda, para comprender la realidad desde el método dialéctico, es necesario partir de que no puede haber realidad sin historia ya que los hechos no son puros y estáticos, “la realidad es un complejo de procesos” (Fals Borda, 2009: 269). Es decir, que cualquier tendencia que se pudiera observar en la sociedad, tiene que ser comprendida desde los procesos que influyen del pasado e interconectados. Por ejemplo, si vemos en la realidad la lucha y ocupación por las tierras, es necesario para profundizar y comprenderla, partir de los procesos históricos de la estructura latifundista y tomar en cuenta las profundas raíces que esta tiene en un sistema capitalista-colonial que toma determinadas formas en América Latina.

busca “ayudar a la formación de sujetos colectivos, en las luchas sociales emancipadoras, en la solución de los problemas enfrentados en la cotidianeidad, y en desear la transformación del mundo” (MST, 2017a: 156).<sup>252</sup> En este sentido es fundamental puntualizar los valores que defiende el Movimiento desde la comprensión crítica de la realidad. Por ejemplo, en el PPP de la EEM Florestan Fernandes (en Ceará) se señala como:

la escuela del campo concebida en este proyecto pretende contribuir con la formación de un hombre nuevo y de una mujer nueva, capaz de comprender críticamente la realidad en la cual está inserta, para en ella intervenir como sujetos constructores de la nueva sociedad, superando los valores del individualismo, del egoísmo, del consumismo e incorporando los valores de la solidaridad, el compañerismo, la colectividad y la lucha social (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2017: 10).

<sup>253</sup>

Es decir que se busca llevar a cabo una formación que trabaje por el desarrollo humano integral, que no vea de forma separada el contenido escolar de una formación ética-política y de un trabajo colectivo y político vinculado al Movimiento.

---

<sup>252</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>253</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

Figura 8: La educación es un acto político



Como veremos a continuación, este vínculo de los procesos educativos y de la escuela con su realidad toma como base algunos de las propuestas pedagógicas de Paulo Freire, como el que la “lectura del mundo” se realiza desde una dimensión ética-política. Desde ahí, el MST busca construir colectivamente el conocimiento necesario para que la infancia y juventud Sin Tierra comprenda la realidad y consiga transformar la realidad desde ese conocimiento, formas de organizarse y luchas cotidianas del Movimiento Sin Tierra.

#### *“La lectura del mundo” de Freire y la “actualidad” de Pistrak*

El vínculo con la realidad, desde los procesos formativos del Movimiento, puede ser reflexionado desde la pedagogía de Paulo Freire. Este autor contribuyó a plantear como lo educativo no sucede fuera de un contexto concreto, en tanto que comprendemos la realidad al formar parte de su transformación. Para Freire, la educación es una característica específicamente humana, porque como seres humanos tenemos la capacidad de “aprehender”



la realidad, y en ese proceso podemos no asumir las cosas ya dadas, sino al aprenderlas podemos “construir, reconstruir y comprobar para cambiar” (Freire, 1997a: 68). Esto hace que la educación demande la existencia de sujetos y supone también un carácter directivo, una intención de conseguir determinados objetivos e ideales. Es decir que somos capaces de aprender para intervenir en la realidad y por lo tanto, el proceso de aprender no es ni un acto pasivo, ni neutral; la educación es un acto político. Comprendemos el mundo no sólo observándolo, sino también interactuando en él.

El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él. Al fin al cabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan solo un *objeto*, sino también un sujeto de la Historia (Freire, 1997a: 53, cursivas originales).

Freire habla así de “una lectura del mundo” que a partir de un pensamiento crítico permitiera cuestionar el mundo y “re-escribirlo”. Es decir que, al conocer la realidad, habría un acto consciente de insertarse en esa realidad para intervenir en ella. Esto solo sería posible desde un proceso político-pedagógico que construya un conocimiento emancipador, que permita a los sujetos comprender la realidad dialécticamente, y en ese proceso, al “pronunciar el mundo” (Freire, 2005), se pueda transformarlo.

Siguiendo esta idea, Freire señala que, al no quedarse en silencio, al usar la palabra con intencionalidad de transformar el mundo, ésta va acompañada de la acción y de la reflexión, que son bases del proceso dialógico. Esta acción dialógica es necesaria dentro de un proceso educativo liberador que se posicione en contra del adiestramiento, del control y de la opresión, y busque un pensar crítico que desarrolle relaciones horizontales basadas en el compromiso, en la justicia, en la esperanza y la humildad (Freire, 2005: 105-113).

En unión a estas nociones de Freire, dentro del MST algunos proyectos educativos, como las Escuelas Itinerantes de Paraná y las EEM de Ceará han retomado también como referencia el concepto de **actualidad** de Moisey Pistrak para debatir en torno al vínculo de la escuela con su realidad. Se considera que este concepto ha sido de utilidad para el Movimiento porque para Pistrak la realidad no debe ser abordada como si fuera un objeto

exterior, sin establecer la relación y postura política que se tiene frente a ella. Para Pistrak, “sin teoría pedagógica revolucionaria, no sería posible una práctica pedagógica revolucionaria” (1975: 42). El concepto de **actualidad** que utiliza este autor significa una comprensión de los fenómenos sociales, históricos, naturales, políticos, económicos y culturales, desde un posicionamiento teórico y político, que es el de la clase trabajadora y su proceso revolucionario.

En este sentido, la actualidad debía ser estudiada en la escuela, pero al mismo tiempo la escuela misma debía vivir en la actualidad y “reorganizarla activamente” (Pistrak, 1975). Además también era un rasgo de las escuelas del trabajo soviéticas, establecer que esta relación de la escuela con la actualidad debía ir muy vinculada con la auto-organización estudiantil, remarcando la importancia de que los intereses y objetivos de la infancia y juventud fueran ejes centrales en el proceso: “no se puede perder de vista jamás que ellos [*la infancia*] no se preparan para llegar a ser miembros de la sociedad, sino que lo son ya, que tienen ya sus problemas, sus intereses, sus objetivos, sus ideales, que están ya vinculados a la vida de los adultos, de toda la sociedad” (Pistrak, 1975: 57, cursivas más).

La pedagogía soviética de este periodo organizaba la escuela de tal forma que lo educativo no sólo sucedía en la institución escolar, sino también en otros espacios y con otros sujetos interviniendo (como las organizaciones juveniles comunistas). En este sentido, la actualidad se pensaba como un proceso político porque se buscaba que fuera participativo, en el que la juventud y la infancia organizada, desde esa edad y desde sus intereses influían y eran capaces de transformar la realidad.

Además, es importante volver a mencionar, como vimos en el capítulo anterior, que la pedagogía soviética durante un periodo desde 1917 hasta 1931 buscó crear programas escolares, a los que denominaron Complejos,<sup>254</sup> que posibilitaran un cambio en sus escuelas para superar la fragmentación de los conocimientos e introducir un método de estudio ligado

---

<sup>254</sup> Se profundizó más con ejemplos de los Complejos en el apartado 3.2.3 de esta tesis. Pero una breve definición de los Complejos en la educación soviética es la señalada por Pistrak: “La esencia del complejo está en la inter-vinculación de los fenómenos y en la elevación de la consciencia de los alumnos de que los fenómenos examinados no existen independientemente unos de los otros, sino que se entrelazan unos con los otros, interactúan unos con los otros, se transforman unos con los otros” (Pistrak en Freitas, 2009: 53). Traducción del portugués al español por la autora.

con el trabajo como principio educativo. Buscaban evitar que el estudio de la realidad fuera “artificial” en donde se estudiaran temas de la realidad, pero sin una comprensión de las dinámicas y relaciones entre los fenómenos. Como señala la autora Krupskaya, “la finalidad de la escuela es proporcionar a la infancia la comprensión de la realidad viva” (2017: 125).<sup>255</sup>

Pero esta “comprensión de la realidad viva” conllevó retos en la práctica de las escuelas. Pistrak señala que en la primera etapa (de 1923 a 1927) de los programas que crearon desde el Consejo Estatal Científico del *Narkomprós* se cometieron algunos errores que tuvieron como consecuencia el que “los alumnos se familiarizaban superficialmente con aquello que existía, pero no con su origen, como se desarrolla, hacia donde va, o que es. Ningún estudio marxista (dialéctico) de la ‘realidad viva’ fue realizado” (Pistrak en Freitas, 2009: 50).<sup>256</sup> A partir de estas evaluaciones, entre 1927 y 1929 llevaron a cabo alteraciones al programa<sup>257</sup> y crearon unos Complejos que procurasen estudiar la realidad viva sin contraponer ello al estudio de las disciplinas. Para Pistrak era importante que a pesar de su defensa de que los fenómenos debían ser comprendidos de forma interconectada, esto no podía hacerse a expensas de las disciplinas escolares, que eran necesarias para estudiar la vida y sus transformaciones.

Estas ideas de la pedagogía soviética se entroncan con aquello que el MST ya realizaba desde sus inicios al colocar como uno de sus objetivos centrales el vínculo de la escuela con la realidad, cuyas raíces eran las propias experiencias del MST y del movimiento de Educación Popular Brasileño. Pero al traducirse y publicarse en 2009, el libro “*A Escola Comuna*” de Moisey Pistrak<sup>258</sup> en Brasil, hubo una relectura de las obras de la pedagogía

---

<sup>255</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>256</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>257</sup> El programa de los Complejos fue creado en 1923 por el Consejo Estatal Científico del *Narkomprós*, al que luego realizaron alteraciones entre 1927 y 1929. Después de 1929 comienza una nueva etapa en la educación soviética en donde se trabaja por el método de proyectos que desemboca en la reforma educativa de 1931 (Freitas, 2009).

<sup>258</sup> Es importante señalar que antes de la publicación de “*A Escola Comuna*” de Pistrak (2009), se conocía ya la obra “Fundamentos de la Escuela de Trabajo” de Pistrak (1975), que desde 1981 había sido publicada en portugués. Pero, en el libro de “*A Escola Comuna*”, se incluye una extensa introducción realizada por Luiz Carlos de Freitas, en donde presenta un panorama histórico y teórico sobre este periodo de la educación soviética y aparecen las discusiones y críticas que Pistrak realizaba a los programas del *Narkomprós*, además de incluir por primera vez las ideas de Shulgín (cuya obra se traducirá luego al portugués en 2013).

soviética en el Sector de Educación del MST que tuvieron gran impacto, sobre todo en las Escuelas Itinerantes de Paraná.

En una entrevista realizada a Valter de Jesus Leite,<sup>259</sup> profesor en una Escuela Itinerante y miembro del Sector de Educación del MST en Paraná, comentaba que hace años en sus escuelas enfrentaban un problema, en donde la práctica docente de estas escuelas del MST encontraba dificultades en la enseñanza de los contenidos disciplinarios para que estos estuvieran vinculados a la realidad, sin caer en un estudio insustancial de los temas o una comprensión fragmentada. Aunque formaba parte de sus Planes de Estudio la construcción de conocimiento a partir de una relación dialéctica con la realidad, en la práctica encontraban dificultades para llevarlo a cabo. Para Valter, a partir de 2009 en adelante, la lectura de las obras de Pistrak ayudó a las Escuelas Itinerantes en el aspecto metodológico al dar ejemplos de cómo construir un currículum a partir de los Complejos. Y estas lecturas apoyaron al equipo del Sector de Educación de Paraná y a las educadoras/es a construir su propia propuesta político-pedagógica. Como se profundizó en el capítulo anterior, en las Escuelas Itinerantes de Paraná crearon sus propios Complejos de Estudio, en sintonía con la propuesta de los Complejos de la pedagogía soviética pero con sus propias herramientas metodológicas e incorporando las temáticas que conciernen al Movimiento.

Por ejemplo, tanto las Escuelas Itinerantes de Paraná y las EEM de Ceará crean e incorporan los *Inventários da Realidade*, que son un estudio detallado sobre las características locales como la organización, las formas de trabajo, el entorno ambiental, la cultura y la historia, para después poder implementar esa realidad de forma interdisciplinar en las escuelas. Se consigue situar la realidad en el proceso formativo, tanto la local que corresponde a los campamentos y asentamientos particulares, como dimensiones más amplias de la lucha por la tierra a través de las llamadas “porciones de la realidad”. Éstas “porciones” son una parte de ese *Inventário da Realidade*, que se elige colectivamente para que durante un tiempo funcione como engranaje del conocimiento y prácticas generadas desde las diferentes disciplinas y espacios político-pedagógicos (como lo son las *místicas*,

---

<sup>259</sup> Entrevista realizada el 7 de junio del 2018.

trabajo en el Campo Experimental o actividades políticas-sociales-ambientales llevadas a cabo fuera de la escuela).

Este *Inventário da Realidade* del MST puede ser articulado también con aquello que proponían desde la pedagogía soviética, en donde Viktor Shulgin afirmaba que la escuela debía formar parte de la región y responder a las necesidades colectivas, y para conseguirlo, abogaba para que “los programas estuvieran impregnados de contenido etnográfico” (Shulgin, 2013: 77). Para este pedagogo esto suponía que de forma local se debían reformular de nuevo los programas educativos para así conseguir una escuela que fuera parte orgánica de la región. No se trataba entonces de realizar un estudio etnográfico de la región y tomar ejemplos de la vida para ilustrar el contenido de los programas, sino crear los propios programas desde la realidad, para así no “inventar” la conexión con la región, sino que los trabajos, las investigaciones, el contenido que se desarrollara en la escuela surgiera realmente de la realidad y por lo tanto estuviera íntimamente ligada a ella. La propuesta de Shulgin se vincula con la descripción de Pistrak que consideraba los elementos que aparecían en los Complejos como un “pedazo de vida”, que “se estudia multilateralmente en desarrollo y con los vínculos con toda la vida. Para eso, se exige el análisis de los fenómenos estudiados con la ayuda de los conocimientos ya existentes” (Pistrak en Freitas, 2009: 49).<sup>260</sup>

Como veremos a continuación, las escuelas del MST también se cuestionan cómo conseguir que sus programas y contenidos disciplinares surjan de la realidad, y que esa conexión no sea superficial, sino profundamente política. La forma en que ese “estudio multilateral de la realidad” surge en las escuelas del MST pasa indiscutiblemente por la lucha del Movimiento, y por ello los *Inventários da Realidade*, y la forma de interconectar las porciones de la realidad con la práctica educativa están atravesadas por los fenómenos sociales, políticos e históricos de Brasil como también por la experiencia del propio Movimiento en su trayectoria.

---

<sup>260</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

*Una creación colectiva desde la realidad práctica de las escuelas.*

Las obras de Paulo Freire y de la pedagogía soviética nos permiten analizar desde otras miradas lo que el Movimiento propone en torno a la construcción de conocimiento como también en la discusión metodológica de vincular los contenidos escolares con la realidad. Pero realmente es en el propio Movimiento y en cada escuela donde esas ideas son leídas, y por ende transformadas, creándose una nueva forma adaptada a la realidad específica de cada asentamiento o campamento. Esta creación es colectiva, es desde el posicionamiento político y ético del Movimiento y desde la realidad práctica de cada escuela.

Los colectivos de profesoras/es de las escuelas del MST, a partir de estas ideas y de la propia Pedagogía del Movimiento, han tenido que crear algunas metodologías nuevas para incorporar de la mejor forma los elementos de la realidad a sus programas curriculares. Al mismo tiempo, han buscado que en ese proceso de vincular la realidad y las escuelas, surja una concientización acerca de los problemas locales de sus comunidades y la comprensión de esas problemáticas a la luz de las condiciones socio-históricas y políticas.

Un ejemplo de ello son las actividades que se realizan en abril, al que han denominado en el MST como “el mes rojo”, porque se celebra el Día de la Lucha Campesina el 17 de abril, en memoria de las 19 campesinas y campesinos del MST asesinados en Eldorado Dos Carajás, en 1996.<sup>261</sup> En el estado de Ceará se organiza en dicho mes la Jornada Universitaria en Defensa de la Reforma Agraria (JURA), durante la cual se llevan a cabo, en las Universidades Públicas de Ceará, conferencias, mesas de debate, exposiciones de fotografías, proyección de películas, venta de productos de la Reforma Agraria y presentación de libros entre otras cosas. Es común que también se organicen actividades durante ese mes en las Escuelas del Campo, se reciban visitas en dichas escuelas o acudan a participar las y los Sin Tierritas a las acciones y conferencias realizadas en las Universidades.

---

<sup>261</sup> En conmemoración a las y los Sin Tierra asesinados en la masacre de Eldorado dos Carajás, un año después en 1997, el MST organizó una “Marcha Nacional por Reforma Agraria, Empleo y Justicia” que culminó en la llegada a Brasilia el 17 de abril, a partir del cual ese día fue transformado en el Día Internacional de la Lucha Campesina (Caldart, 2012a).

En la EEM Francisco Araújo Barros del Asentamiento Lagoa do Mineiro en Ceará, vinculando este “mes rojo” de Abril y la celebración del Día de la Lucha Campesina, decidieron que la porción de la realidad que trabajarían en su escuela sería “Territorio, Pueblos Indígenas y Reforma Agraria”. Esto suponía que durante todo el mes realizaban actividades en las aulas y fuera de ellas en torno a esta porción de la realidad, incluyéndolo también en las *místicas* que organizaba el colectivo estudiantil. Además, la escuela realizaría durante este mes actividades de apoyo a las familias del cercano campamento Zé Santana, que en ese momento continuaba con las negociaciones con el INCRA, y celebraba en ese mes de abril los 4 años de ocupación de la tierra.<sup>262</sup> Este campamento estaba acompañado durante todo el año por un grupo de la militancia del MST del asentamiento, pero durante este mes, debido a la porción de la realidad elegida, se intensificaba el trabajo de acompañamiento político por parte del colectivo estudiantil. Una de las acciones más relevantes en este sentido consistió en una visita de todo el alumnado de la EEM al campamento para organizar durante toda la jornada talleres y charlas en relación con la lucha por la tierra y los derechos campesinos, finalizando con una velada cultural al atardecer.

Estas actividades son importantes porque, aunque ya existe una parte de la juventud campesina del MST que forma parte activa de las acciones políticas del Movimiento, de apoyar cuando se realizan ocupaciones de tierras u ocupaciones en plazas o instituciones públicas, otra parte de esa misma juventud que acude a las EEM es ajena al Movimiento. Acuden a estas escuelas porque están cercanas a sus poblaciones, pero no viven en asentamientos del MST y no sienten que forman parte del Movimiento. Cuando la escuela organiza no sólo actividades dentro de sus aulas y de su espacio escolar, pero fuera de ella y en contacto con un espacio de lucha por la tierra y resistencia, como lo es un campamento, aquello sobre lo cual se habla en las clases como la Reforma Agraria o la defensa del territorio contra el latifundio y el agronegocio, toma fuerza y sentido. Esto no quiere decir que la politización e incorporación del alumnado a las luchas colectivas del Movimiento sea así de sencilla, pero son, sin duda, actividades que generan una educación ética-política de su juventud.

---

<sup>262</sup> El 12 de agosto del 2021, el campamento pasó a ser el Asentamiento de la Reforma Agraria Zé Santana, después de 7 años de resistencia y lucha.

El incorporar las porciones de la realidad, que influyen tanto en el contenido curricular de cada asignatura<sup>263</sup> como en la realización de actividades como las anteriormente descritas, tiene como objetivo afianzar el conocimiento generado y el protagonismo que las y los Sin Tierritas tienen dentro del asentamiento/campamento y dentro del Movimiento. Pero es importante reconocer también las dificultades a las que estas escuelas se enfrentan. Cosma dos Santos,<sup>264</sup> una de las educadoras del EEM Francisco Araújo Barros señala que uno de los obstáculos a los que se enfrentan es el tener una menor autonomía que otras escuelas de formación política del MST que son autogestionadas por el propio Movimiento. Las EEM de Ceará como las Escuelas Itinerantes de Paraná al ser escuelas públicas, y recibir financiación por parte del Estado deben responder a determinados requisitos y no tienen la total autonomía a la hora de elegir a todo su equipo docente. Esto implica desafíos a la hora de llevar a cabo los PPP de estas escuelas porque significa tener que defender esas propuestas frente a la Secretaría de Educación Estatal (lo que dentro del MST muchas veces denominan como “ocupar la escuela”) y también supone una constante formación del profesorado que llega “nuevo” a dicha propuesta político-pedagógica. Por todo ello, porque son escuelas que se ocupan y se defienden desde el Movimiento, cobra todavía mayor importancia y peso la construcción cotidiana y colectiva dentro de la escuela de un conocimiento vinculado a su realidad y lucha política-social-territorial.

Para finalizar, las escuelas al buscar activamente a través de diversas metodologías pedagógicas estar vinculadas con la realidad, al incorporar los problemas y contradicciones que se viven en los campamentos/asentamientos y al trabajar en sus aulas las porciones de la realidad, transforman su propia práctica pedagógica. Se considera, que en línea con la idea expresada anteriormente de que se conoce la realidad para formar parte de ella como sujetos activos, al generar en las escuelas un conocimiento que surge de su realidad y con la juventud campesina como protagonista, también se consigue transformar al propio Movimiento.

---

<sup>263</sup> En el capítulo 3, especialmente en el apartado 3.1.6 que habla sobre el *Inventario da Realidad* en las EEM de Ceará, y el apartado 3.2.3 que trata sobre los “Complejos de Estudio” en las Escuelas Itinerantes de Paraná, aparecen ejemplos específicos de cómo se incorporan las porciones de la realidad a los contenidos curriculares de cada disciplina.

<sup>264</sup> En una entrevista realizada el 21 de marzo del 2018, Asentamiento Lagoa do Mineiro, Ceará.



Por lo tanto, se considera que el énfasis de incorporar la realidad al trabajo pedagógico del Movimiento se vincula principalmente con una **formación política** que está imbricada con la generación de un **conocimiento emancipador**, y que, enraizada en la identidad y lucha campesina, promueve voces críticas y politizadas en las juventudes campesinas.

Pero esta formación política surge desde una “identidad de clase y de los Sin Tierra” y desde los “valores como la solidaridad, el internacionalismo, la indignación frente a las injusticias, y el compañerismo” (MST, 2018).<sup>265</sup> Como veremos en el siguiente apartado, la formación humana que da lugar a replantearse las relaciones intersubjetivas desde la búsqueda de dichos valores y la cultura como una matriz pedagógica que fortalece procesos identitarios y políticos de la formación de las y los sujetos Sin Tierra, son ejes centrales que atraviesan las experiencias político-pedagógicas del Movimiento.

#### **4.4 Cultura y Formación humana**

*Tem que estar fora de moda*

*Criança fora da escola*

*Pois há tempo não vigora*

*O direito de aprender.*

*Criança e adolescente*

*Numa educação decente*

*Pra um novo jeito de ser*

*Pra soletrar a liberdade*

*Na cartilha do abc*

**“Pra soletrar a liberdade”** de Zé Pinto. <sup>266</sup>

---

<sup>265</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>266</sup> Se decidió presentar la canción en portugués para mantener la rima. La traducción sería: “Tiene que estar fuera de moda/ La infancia fuera de la escuela/ Porque hace tiempo que eso no fortalece/ El derecho de aprender/ Infancia y adolescente/ en una educación decente/ para una nueva forma de ser/ para deletrear la libertad/ en el cuaderno del abc.” Traducción del portugués al español por la autora.

En portugués hay una palabra, “*jeito*”, que su esencia es difícil de traducir pero se acercaría a ser “la forma”, o “la manera” en español. Es usada en ocasiones para definir la identidad del Sin Tierra y su manera particular de hacer las cosas, su modo de vida, de organizarse, de relacionarse en colectividad, de hablar y de representar al Movimiento, “*o jeito do ser Sem Terra*” (la forma de ser Sin Tierra). También, cuando se habla de transformar la escuela del MST se busca crear una forma, un “*jeito*” de escuela distinta: “Hemos observado que el funcionamiento de la escuela también forma, capacita, educa. Para hacernos una escuela diferente no basta con cambiar los contenidos de las disciplinas y alterar la metodología en el aula. La forma (*jeito*) de organizar la escuela y las relaciones sociales que esa forma (*jeito*) genera son tan importantes como el contenido y la didáctica” (MST, 2005: 199).<sup>267</sup> Deliberadamente quise dejar en la cita la palabra *jeito* en portugués, porque cuando se dice “*o jeito da escola Sem Terra*” se da por hecho que se comprende que existe una **cultura**, una forma específica que tiene el Movimiento de hacer las cosas y que su proyecto ético-político se condensa no sólo en lo que dicen sino también en la forma de hacerlo y en las relaciones intersubjetivas que surgen por ello.

Como dice la cita, *cómo* funciona y se organiza una escuela también educa, porque las relaciones que se dan en ese espacio, y el pertenecer al MST le otorga características específicas al proceso educativo que ahí se desarrolla. Se crea una cultura y unos valores que proyectan una transformación de la escuela, y en última instancia también una transformación de toda la sociedad.

En este sentido, para el MST esta formación en valores, estas relaciones intersubjetivas que se construyen y esta educación ética-política a la que muchas veces hacen referencia como **formación humana**, va intrínsecamente unida a la lucha por la tierra y por una sociedad distinta, porque es a partir de la propia organización del Movimiento, de su lucha y de las vivencias colectivas como se enseñan determinados valores: “el

---

<sup>267</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

inconformismo, la sensibilidad, la indignación frente a las injusticias, la protesta social, la creatividad ante las situaciones difíciles, y la esperanza” (MST, 2005: 202).<sup>268</sup>

Pero es necesario matizar dos aspectos. En primer lugar, que esa “forma de hacer las cosas” del Movimiento no es estática. La misma historia, los diferentes procesos por los que ha pasado el MST y los propios sujetos colocan “en movimiento” la forma de llevar a cabo la lucha social y la forma en la que se conforma el MST. Y en segundo lugar, que por el hecho de participar en las escuelas del MST o en alguna acción del Movimiento, las y los sujetos no pasan inmediatamente a reconocer esa formación humana o incorporar los valores y el posicionamiento ético-político que se construye colectivamente como Movimiento. El MST se construye desde las subjetividades diversas de campesinos, campesinas de asentamientos con larga trayectoria, como también de personas jóvenes que sus familias migraron a la ciudad y frente a la crudeza de la desigualdad vivida en la ciudad buscan en el Movimiento una alternativa de vida en el campo sin considerarse por ello identitariamente campesinos/as o militantes del MST. Es decir, es una colectividad diversa, no es una comunidad ya instituida y cerrada a pesar de que como Movimiento tengan un proyecto político pedagógico, con principios y ejes que les orientan.

Por esa razón, uno de los desafíos pedagógicos del Movimiento fue pensar de qué formas se podía incluir la formación humana dentro de las escuelas MST, para que así, desde todos los distintos espacios formativos (incluyendo a la escuela), se contribuyera a la construcción de esa “cultura en movimiento” (MST, 2005: 237). Con esto lo que se quiere señalar es que aunque las matrices ético-políticas del Movimiento tenga su raíz en la propia organización social y política entre las familias campesinas, estas ideas y prácticas no se trasladan de forma automática a los espacios de escolarización por el simple hecho de estar ubicados dentro de un asentamiento o campamento. La constatación de este hecho dio lugar a que los colectivos de educadoras/es y en los Sectores de Educación reflexionaran en torno a cómo incorporar una formación ética-política en sus escuelas y el papel de las educadoras/es en ello. En esta línea, resultan especialmente clarificadoras las palabras de Freire:

---

<sup>268</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

Los métodos y las técnicas, naturalmente indispensables, se hacen y se rehacen en la praxis. Lo que me parece fundamental es la claridad con relación a la opción política del educador o de la educadora, que incluye principios y valores que él o ella asume. Claridad en relación con un ‘sueño posible de ser concretizado’. El sueño posible siempre debe estar presente en nuestras reflexiones en torno a los métodos y las técnicas (Paulo Freire, 1975 en Gadotti, 2015: 278-279).

La cita de Freire coloca la mirada sobre cómo los principios y valores que asuman las educadoras/es impactan a la forma en que dentro de una escuela se construyen los métodos y técnicas pedagógicas. Los valores que las profesoras/es defienden se plasman en qué contenidos se imparten, cómo se enseña el conocimiento y en las relaciones sociales que se desarrollan. Ante un proyecto hegemónico de escuela que reproduce la competición entre educandas/os, la figura de autoridad de las educadoras/es, la desvalorización de ciertos conocimientos, y la aceptación acrítica de las injusticias sociales y desigualdades, se vuelve todavía más urgente el imaginar y llevar a cabo una escuela propia, capaz de crear un ambiente educativo que construya otras relaciones intersubjetivas y visiones del mundo.

Para alcanzar ese propósito, para el Movimiento es crucial la formación continua de las educadoras/es como ocurre en las Semanas Pedagógicas de las EEM en Ceará, así como propiciar que las y los militantes del MST accedan a cursos de educación universitaria organizados por el Movimiento, y facilitar de ese modo que a las escuelas acudan profesoras/es formadas por el MST. En relación al profesorado, en el caso de las escuelas del MST que son públicas, también reciben educadoras/es que sin estar en contra del proyecto político-pedagógico de esas escuelas, no consideran que su labor docente implique más allá que enseñar ciertos contenidos curriculares establecidos formalmente. En las escuelas que se conocieron durante esta investigación, esto sólo atañía a una pequeña parte del equipo docente, pero por lo que nombraban la coordinación pedagógica tanto de las Escuelas Itinerantes de Paraná como de las EEM en Ceará, sí sigue siendo uno de los desafíos. A pesar de ello, en general, la mayoría de las educadoras/es forman parte del Movimiento, e incluso había algunos casos de docentes que no vivían en asentamientos/campamentos, pero que sí participaban de las luchas políticas y trasladaban a su práctica educativa los valores y el proyecto ético-político del MST.

Para crear ese ambiente educativo que fomente la formación humana de las y los sujetos Sin Tierra, además de las formaciones para las educadoras/es (que son esenciales), es fundamental comprender que la lucha del Movimiento contiene símbolos, gestos, valores y referencias históricas que están presentes en todas las acciones que realizan, y que por ello también deben incorporarse en las escuelas del MST. De esa forma, el estudio de la historia y de la memoria de las luchas campesinas, las *místicas*, las discusiones sobre los valores, la crítica y la autocrítica, son algunas de las herramientas culturales que se han utilizado en las escuelas para la construcción de la identidad colectiva y personal del Movimiento (MST, 2005: 243).

Un ejemplo de cómo se ha trabajado la memoria dentro de las EEM de Ceará es a través de la creación de Casas de la Memoria en las escuelas, que son espacios construidos por las educandas/os (generalmente son pequeñas casas creadas de forma tradicional con los materiales locales) con la intención de crear un lugar que muestre los elementos de la cultura popular y la historia local. Además, dentro de algunas de las EEM han buscado organizar talleres con las familias y con las educandas/os sobre la memoria, la lucha social y la identidad. Para ello han usado diferentes ejercicios a través de la fotografía o de la realización de videos (ya que cada vez es mayor el acceso de la juventud a los medios digitales), para así incentivar que en las comunidades se busque y se recolecte información sobre la historia local y que ésta luego pueda ser socializada al conjunto de familias a través de proyectos de investigación de las educandas/os expuestos en las Casas de la Memoria.

Estas propuestas se unen a las diversas formas artísticas y culturales que realizan en las escuelas y en los encuentros pedagógicos para celebrar y dar espacio, a través de la música, la danza, el teatro, el muralismo y la poesía, a las distintas expresiones de la cultura popular. Además, estos momentos y espacios culturales también sirven, en numerosas ocasiones, para denunciar las violaciones de los derechos humanos y la impunidad de la violencia ejercida sobre el pueblo campesino en Brasil.

El valor de que las escuelas, como parte del Movimiento, incorporen la formación humana se debe a que, a pesar de no ser el único lugar, sí son espacios privilegiados para incentivar que la infancia y la juventud Sin-Tierra sean sujetos “activos, con iniciativa,

multilateralmente desarrollados, con apropiación de conocimientos científicos relevantes, capaces de vincular teoría y práctica, que aprendan habilidades técnicas, hábitos sociales y valores de convivencia y trabajo colectivo” (Escola Itinerante do estado do Paraná, 2013: 11).

Cuando el MST señala en esta cita que busca que sean “multilateralmente desarrollados”, a lo que hace referencia es al trabajo por un **desarrollo humano integral**, que definen como el desarrollo del ser humano en sus múltiples dimensiones: cognitiva, espiritual, física, política, social, artística, etc.<sup>269</sup> Se considera que en este sentido la principal fuente con la que el Movimiento dialoga para construir esta formación humana es la propia Pedagogía del Movimiento, que a partir del aprendizaje de la lucha social colectiva, ha sabido reconocer el enorme potencial de transformación que contiene el incorporar a la escuela la reflexión de que como sujetos somos interdependientes, por lo que las formas solidarias de relacionarnos colectivamente, a través de esos valores de convivencia y trabajo colectivo, son emancipadoras. Unido a ello, para ese desarrollo de la multidimensionalidad como sujetos, las escuelas del Movimiento buscan tener presente siempre los elementos de la cultura campesina, el arte y la memoria.

Por ejemplo, entre las diferentes escuelas del MST organizaron en 2016 el primer festival de Arte y Cultura de las escuelas en asentamientos de la Reforma Agraria en Ceará. Además de realizar actividades culturales, este evento sirvió como espacio político para conversar y reflexionar sobre la lucha por la democracia, los 25 años de la impunidad de la masacre de Eldorado dos Carajás, la lucha por la tierra y la Reforma Agraria, y en general los 32 años del MST y la cultura campesina. En el segundo festival, en 2017, se volvió a comprobar como el arte y la cultura se incardinan con los procesos identitarios y políticos de la formación del sujeto Sin Tierra, con temáticas en torno a los 30 años de la bandera del MST, el Golpe de Estado contra Dilma Rousseff del 2016, la cultura popular campesina y los 100 años de la Revolución Rusa.

---

<sup>269</sup> El Movimiento, en un documento colectivo elaborado en 2008 por los Sectores de Educación del MST a nivel nacional, establece el desarrollo humano integral como una de las dimensiones de sus escuelas que eran fundamentales mantener (MST, 2017a: 143-159).

Uno de los objetivos de estos eventos culturales es poder llevar al espacio público brasileño el debate sobre cuestiones coyunturales e importantes para el MST y que de esta manera se interpele también al conjunto de la sociedad que acude a los festivales. En los últimos años ha existido una campaña muy agresiva en los medios de comunicación hegemónicos con el fin de deslegitimar el MST y sus acciones político-ideológicas. Los eventos que las escuelas realizan en espacios públicos como estos festivales culturales, o las ferias de producción agroecológicas, facilitan esa aproximación de la población brasileña al Movimiento. De ese modo se pueden romper los prejuicios sobre el MST establecidos por los medios de comunicación y crear la posibilidad de entablar un diálogo sobre cuestiones ambientales, sociales y políticas pertinentes para los asentamientos y la sociedad en su conjunto.

En esta línea, las radios comunitarias del Movimiento también son una iniciativa interesante para contrarrestar la hegemonía de los medios de comunicación, y como señalan en el MST “ocupar el latifundio del aire”. En el asentamiento de Santana (Ceará), han organizado una radio comunitaria en donde la participación de la juventud y de las educandas/os adquiere mucha relevancia, ya que son ellas y ellos los que organizan varios de los programas que se emiten. En esa radio son alrededor de 20 comunicadoras/es los que participan de forma voluntaria para construir un modelo de comunicación popular que abarca diversas temáticas: noticias y coyunturas políticas, agroecología, salud, sobre lo que se hace en la escuela del campo, y también programas con música regional o con lectura de poesías regionales. Por último, buscan la participación de los oyentes para que propongan nuevas temáticas e incluyen algunos programas de la radio universitaria de la Universidad Federal de Ceará (UFC) para incorporar análisis de coyuntura nacional, conferencias de profesoras/es, etc.

La radio tiene un alcance de 60 km a la redonda, que abarca a distintas comunidades, con lo que se logra el objetivo de incorporar en los medios de comunicación distintos debates, conversaciones e información que pueden no estar llegando a través de la televisión o de canales de radio más convencionales. Además, al incorporar a la juventud Sin Tierra dentro de dicho proyecto, se contribuye a construir otra visión sobre la vida en el campo, que generalmente ha estado muy estigmatizada en los medios de comunicación. Como nos señala

Ivanete, educadora de la EEM Florestan Fernandes y participe también de la radio comunitaria, el trabajo con la memoria y con la cultura contribuye a “que la infancia y juventud dé valor al campo, porque queremos rescatar la importancia de la vida del campo, como opción de vida, para que conozcan y les pueda gustar y continuar así el trabajo y la vida en el campo” (Entrevista realizada a Ivanete Fernandes, 28 de noviembre del 2019). En diversas entrevistas realizadas, las educadoras/es consideraban que el arte, las *místicas* y las actividades culturales eran puertas de entrada de la juventud hacia el Movimiento, especialmente de aquellas/os que no estaban tan involucradas desde un inicio.

En este sentido es importante constatar cómo el abordar la cultura campesina y la resistencia política a través de la elaboración colectiva de las *místicas* en las escuelas o en los encuentros organizados por el MST, da también fuerza y sentido político-pedagógico a la relación que se establece con el territorio y con la naturaleza. En esa línea, otro de los ejes del proyecto político-pedagógico del Movimiento pasa por el hecho de que el luchar por la tierra es también tener una relación simbólica y afectiva con ella, en donde la memoria de las luchas campesinas que se han dado en ese lugar se entrelazan con la defensa de una vida digna en el campo y desde/con la tierra como protagonista.

#### **4.5 Tierra y memoria**

*Amar o campo ao fazer a plantação  
Não envenenar o campo é purificar o pão  
Amar a terra e nela botar semente  
A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente  
A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente*

**“Caminhos alternativos” de Zé Pinto.** <sup>270</sup>

---

<sup>270</sup> Se decidió presentar la canción en portugués para mantener la rima. La traducción sería: “Amar el campo al hacer la siembra/ No envenenar el campo es purificar el pan/ Amar la tierra y en ella poner la semilla/ Nosotros la cultivamos, y ella nos cultiva a nosotros/ Nosotros la cultivamos y ella nos cultiva a nosotros”. Traducción del portugués al español por la autora.



Las canciones y poemas del MST narran a partir de los símbolos de su lucha por ocupar y vivir con dignidad en la tierra y nos muestran elementos de las dimensiones políticas e identitarias (Barbosa, 2015) que caracterizan al Movimiento. La estrofa con la que se inicia este apartado forma parte de una de las canciones que frecuentemente se canta en el MST, “*Caminhos alternativos*” de Zé Pinto. En ella se señala como el cuidado hacia la tierra es recíproco, las personas la cultivan y la tierra a su vez cuida a las personas que en ella viven. Se puede decir que en la tierra también estaba la semilla de la organización colectiva del MST, tanto porque el Movimiento surge por la lucha por tierra y por una Reforma Agraria Popular, como por el hecho de que al cuidarla y vivir en esa tierra, se construye un poder popular basado en el trabajo político de organización como colectivo, que hace al MST enraizarse y crecer.

La **tierra** se considera en esta investigación como uno de los ejes del proyecto político-pedagógico del Movimiento porque articula la lucha por vivir en, trabajar y cuidar de la Tierra (comprendida como la Madre Tierra), como también el significado simbólico-político de ser Sin Tierra. Es fundamental el paso que un Movimiento como el MST realizó para establecer que ocupar la tierra era una acción política e ideológica que iba más allá de conseguir tierras para el campesinado, y que tiene su base en construir una relación con la tierra y con la naturaleza que se centre en la defensa de la vida digna, y en oposición a la mercantilización de la tierra y los recursos naturales.

#### *La ocupación de tierras, un proceso político*

La relación con la tierra desde el MST debe comprenderse desde una perspectiva histórica-política en donde el Movimiento se creó y creció vinculado a un proceso de espacialización y territorialización de la lucha por la tierra (Fernandes, 2000). En un país como Brasil, en donde existe una elevada desigualdad en la distribución de la propiedad de la tierra, y en donde las tierras cultivables (y el acceso a agua para esas tierras) siguen todavía concentradas en manos del agronegocio, **la ocupación de tierras** es un proceso político fundamental en

esa territorialización de la lucha por la tierra, que reivindica el acceso a la tierra para aquellas y aquellos que la trabajan, y en esa tierra resistir colectivamente desde la organización campesina popular.

Pero además, las ocupaciones de tierras y los campamentos son espacios de construcción política e identitaria del Movimiento. Durante el tiempo que dura el proceso de las negociaciones con el INCRA, las familias se enfrentan a diversas dificultades a la hora de construir un campamento y crear una organización con vínculos entre familias que a veces puede ser que no se conozcan hasta ese momento. Cada campamento tiene sus particularidades en cuanto a la cantidad de hectáreas que se ocupan y, en relación con ello, el número de familias que forman parte de la ocupación (dependiendo de las hectáreas, se elige la cantidad de familias que vivirán en dicho espacio). Las ocupaciones de tierras generalmente son acciones muy organizadas y por ello, en las primeras semanas, acuden de las diferentes Brigadas del MST a nivel estatal, un gran número de personas para apoyar y acompañar ese proceso. Aunque se mantiene el apoyo de la militancia del MST, que continúa en contacto y los visita regularmente, con el tiempo se quedan tan sólo las familias que van a vivir en el campamento, forjándose en ese proceso muchas decisiones y rumbos a tomar en ese campamento.

Por ello, uno de los primeros pasos es la organización colectiva para que haya un buen funcionamiento. Las formas de llevar a cabo estas acciones crean una **metodología de la lucha popular** (Fernandes, 2000), que se basa en la organización política de esas familias, en las negociaciones que se realicen con las instituciones estatales y en las decisiones que tomen con relación a sus necesidades como colectivo. Estas varían dependiendo del lugar y de la coyuntura política en la que se desarrolle el campamento, en donde influye mucho la relación que se establezca con las entidades políticas estatales y en la propia fuerza de la organización de base en el campamento.

Una de las decisiones que toman en esos momentos iniciales es la distribución espacial de las casas de las familias que formarán parte del asentamiento futuro. En algunos casos los campamentos se organizan de forma que cada familia tenga su propia casa y una parcela anexa para trabajar el cultivo a nivel familiar. En otros casos, una parte de la tierra y

de la cría de animales es organizada de forma colectiva -como vimos en el capítulo 3 con el ejemplo del Asentamiento Santana (Ceará)-. Pero, aún en los casos de que cada familia tenga su propia parcela (es decir, no de forma colectiva con otras familias), no existe titularidad de la tierra ni tampoco una propiedad individual de la misma.

Este aspecto sobre la “**titularización de las tierras**” no es un tema menor, ya que hay un importante posicionamiento crítico desde el MST hacia el proceso iniciado desde unos años por parte del INCRA, para otorgar títulos de propiedad individuales a las familias en asentamientos de la Reforma Agraria. El Movimiento advierte del peligro que acarrea si las campesinas/os asentadas/os pasan a ser “dueñas” o “dueños” legales de la tierra, ya que eso podría permitir que la vendieran o se rentara la tierra en momentos de crisis económicas o hídricas.<sup>271</sup> Para el MST, esta llamada “titularización de tierras” es realmente una forma de privatizar la tierra. Defienden que se mantenga el Contrato del Derecho de Real de Uso (CDRU), en donde las familias asentadas tienen garantizado el derecho de vivir y trabajar esas tierras, como también el acceso a determinados créditos económicos para su producción. Al no ser una propiedad individual con título, el CDRU impide que esa tierra sea usada como aval en créditos bancarios, o que sea rentada o vendida.

Durante el mandato de Dilma Rousseff, además de una reestructuración del INCRA, se impulsó esta “titularización de tierras” bajo la premisa de que era otorgar emancipación y autonomía a los asentamientos, cuando realmente estaba cimentado en un acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo, bajo un paradigma agrario-capitalista (Barbosa, 2020a). Después del Golpe de Estado que resultó en el *impeachment* de Dilma Rousseff, se intensificó el poder del agronegocio con una amplia presencia de congresistas, llamados “bancada ruralista” que, aunque ya estaban presentes durante el mandato de Dilma Rousseff, con Michel Temer consiguieron hacer avanzar todavía más los intereses políticos del agronegocio. Con el posterior gobierno de Jair Bolsonaro, no sólo se disminuyó el control sobre los pesticidas (legalmente se aceptaron el uso de 121 nuevos pesticidas), sino que

---

<sup>271</sup> En el Encuentro Estatal de Mujeres del MST en Ceará del 6 al 9 de marzo del 2017, la “titularización de las tierras” fue uno de los temas debatidos. La militante María de Jesús en su participación comentó, “¿Para qué, después de 5 años de sequía quieren dar títulos de propiedad? Porque saben que, aunque tengas tierras, si no tienes agua, es fácil que la vendas (...) nosotros tenemos que retomar la tierra, no es tomarla de alguien, porque esa tierra es nuestra”.

además se llevaron a cabo decretos que establecen nuevas reglas sobre la regularización de la tierra que atacan especialmente a los territorios indígenas y quilombolas (Barbosa, 2020a).

La repercusión de estas políticas de la “titularización de tierras” es que promueven un proceso de mercantilización de las tierras conquistadas por el Movimiento, que son un bien común, y que cumplen una función social de producir alimentos saludables y libres del agronegocio y el latifundio. También es alarmante que esta “titularización de tierras” pudiese desgarrar el tejido social al romper la toma de decisiones colectiva, que es uno de los pilares de la organización política del MST.

Maria Bia, una de las mujeres veteranas de la lucha por la tierra en el asentamiento Lagoa do Mineiro (Ceará), narra en una entrevista<sup>272</sup> cómo la colectividad de la tierra es importante porque permite que las decisiones también lo sean. Sin una asamblea general donde poder discutir los problemas que acarrearán a cualquier comunidad, como por ejemplo el consumo de alcohol dentro del asentamiento, el respeto a las diferentes religiones, la organización de mercados con productos locales, etc., podrían tomarse decisiones individuales que afectarían a la comunidad sin que hubiera consenso. Puntualiza que, de ese modo, a pesar de las dificultades para llevar a cabo esos procesos de colectividad, se mantiene la cohesión del asentamiento, que no existiría si hubiera titularización de la tierra.

### *La memoria de la tierra*

En esa tierra ocupada por las y los Sin Tierra también hay **memoria**. Forma parte de esa tierra las múltiples historias que cuentan las mujeres y hombres más mayores de los asentamientos, de cómo tuvieron que enfrentarse a los latifundistas que enviaban personas armadas que querían obligarles a dejar la tierra. Esta violencia tuvo en algunos casos víctimas mortales, como en el Asentamiento Lagoa do Mineiro (Ceará), cuando en 1985, tres líderes campesinos de la lucha por la tierra fueron brutalmente asesinados. Uno de ellos fue Francisco Araújo Barros y en su memoria, este asentamiento eligió su nombre para la Escuela

---

<sup>272</sup> Entrevista realizada el 26 de febrero del 2018.

de Enseñanza Media. Aquellas y aquellos que fallecieron en la lucha son recordados frecuentemente cuando se realizan *místicas* en la escuela, en la literatura popular, en las canciones y también en la historia oral. Un fragmento de un cordel,<sup>273</sup> con título “*Nosso Assentamento, Nossa luta, Nossa conquista*”, escrito por Francisca Martins do Nascimento Sousa (una de las mujeres Sin Tierra que lideraron la ocupación desde sus inicios), narra la historia de lucha del asentamiento Lagoa do Mineiro:

*Serve de exemplo a luta  
Pra ninguém desanimar  
Que respeitamos aos mártires  
Que aqui veio doar  
Seu sange por terra libre  
Para nós todos morar.*<sup>274</sup>

También la lucha por la tierra forma parte de la experiencia de la infancia de una gran parte de las y los Sin Tierra, que vivieron desde edad temprana el cambio en sus vidas al formar parte de una ocupación y del Movimiento. En algunos casos, esta infancia Sin Tierra se formó como maestras y maestros, y ocupan ahora puestos dentro de las Escuelas del MST. Por ejemplo, Cosma dos Santos, profesora del EEM Francisco Araújo Barros, narra en una entrevista su primer recuerdo cuando vivía con su familia en una comunidad campesina en Ceará, y lo que significaba para ella las palabras con las que sus abuelos soñaban, la Reforma Agraria.

En esa época, yo tenía como 3 o 4 años y el sueño de mis abuelos era que nosotros tuviéramos tierra para trabajar, que la Reforma Agraria llegara, que la cosa mejoraría en la vida del agricultor, que nosotros tendríamos una vida digna. Y a través de la palabra de Dios, de la Teología de la Liberación, nosotros íbamos a conseguir eso, si íbamos al asentamiento, si nosotros nos uníamos a la lucha por la tierra. Entonces así,

---

<sup>273</sup> La literatura de cordel recibe ese nombre porque se presenta en cuadernos de pocas hojas, con portadas con dibujos realizados con xilografía, y que, para ser vendidos, se exhiben colgados en fila de una cuerda. Esta forma literaria tuvo gran auge en la región del nordeste de Brasil, y se caracterizan por sus relatos populares y sobre la realidad social.

<sup>274</sup> Se decidió presentar este fragmento en portugués para mantener la rima. La traducción sería: “Sirve de ejemplo la lucha/ Para que nadie se desanime/ Que respetamos a los mártires/ Que aquí vinieron a donar/ Su sangre por tierra libre/ Para todos nosotros en ella habitar”. Traducción del portugués al español por la autora.

celebrábamos la palabra de Dios y cantábamos muchas canciones. Y yo me acuerdo de mis abuelos diciendo que era una cosa muy buena la Reforma Agraria, y que la Reforma Agraria iba a llegar. Y yo quedaba soñando como era esa Reforma Agraria que iba a ser una cosa muy bonita. Y yo preguntaba, “Madre, ¿qué es la Reforma Agraria?” (Entrevista a Cosma dos Santos, profesora en la EEM Francisco Araújo Barros y militante del MST, 21 de marzo 2018. Asentamiento Lagoa do Mineiro. Ceará)

Mientras Cosma se preguntaba a temprana edad qué era esa Reforma Agraria sobre la cual hablaba su familia, se imaginaba también como sería. En esa misma entrevista, Cosma narra los grandes problemas de abastecimiento de agua que había en su comunidad y recuerda como desde muy pequeña tenía que ir caminando varias horas para conseguir agua para la familia. En una ocasión fue con su hermano, y después de caminar y llegar al pozo, éste estaba seco. Una vecina al verles volver sin agua, compartió de la suya para que pudieran volver a casa con el preciado líquido. Esa experiencia le marcó mucho, porque durante años tuvieron muchas dificultades debido a la sequía. Recuerda que pensó, al caminar de vuelta a su casa, que en esa Reforma Agraria de la que hablaba su familia, no iba a faltar el agua.

En este sentido es que se comprende la tierra no sólo como aquel territorio que se ocupa de forma política y organizada, sino también de aquel territorio en donde están insertas historias de luchas, narraciones de las abuelas y abuelos, sueños y sentires de la infancia, y memoria de aquellos que ahí murieron, que influyen y dan cuerpo a las construcciones actuales sobre lo que significa la tierra para el Movimiento. “La tierra es al mismo tiempo el lugar para habitar, trabajar, producir, vivir, morir y venerar a los muertos, especialmente a los que regaron la tierra con su sangre para que ella retornara a los que en ella se reconocen” (MST, 2005: 202).<sup>275</sup> Esta tierra que es ocupada, desde la lucha popular y rebelde del pueblo organizado, que “retorna a los que en ella se reconocen”, y en palabras del poema de Francisca, gracias a esa lucha, es tierra libre para todas nosotras/os habitar en ella.

---

<sup>275</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

### *La lucha por la tierra y la espiritualidad*

Las vivencias sobre la lucha por la tierra y lo que significa a nivel personal tienen también un vínculo con experiencias político-espirituales que son colectivas (ya que como vimos se vinculan con la memoria, los sueños de la familia, la pérdida de líderes comunitarios que fueron asesinados, las dificultades de la vida cotidiana, la organización política campesina en torno a la fe católica, que son todas experiencias enraizadas en un contexto histórico-político y compartidas por una comunidad).

Esta dimensión política-espiritual de la tierra debe ser considerada tomando en cuenta que en Brasil, la lucha campesina y los movimientos populares desde los años 70 estuvieron muy vinculados con distintas organizaciones religiosas-políticas de izquierdas y con los procesos de organización de las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs). La lectura emancipadora de la Biblia, basada en “una utopía social-religiosa del Reino de Dios” (Soto, 2015), en donde se denunciaba las condiciones de pobreza y opresión del campesinado y se buscaba construir en el momento actual (y no esperando a un paraíso divino) los cambios políticos y sociales con las y los oprimidos como sujetos protagonistas de la historia, consiguió avivar la organización política necesaria para ocupar tierras de forma colectiva.

Algunos autores dentro de la corriente de la Teología de la Liberación como Leonardo Boff o Frei Betto han hecho hincapié en la espiritualidad que existe en la relación seres humanos-naturaleza al comprender que el ser humano forma parte de la naturaleza y no está por encima de ella o es ajena a ella, lo cual se expresa en lo que estos autores denominan como mística ecológica (Martínez Andrade, 2017). Estas ideas han promulgado una forma de comprender que los seres humanos no sólo se relacionan con la tierra, o luchan por la tierra, sino que son parte sustancial de ella:

El ser humano, en las diversas culturas y fases históricas, tuvo esta intuición segura: pertenecemos a la Tierra; somos hijos e hijas de la Tierra; somos Tierra. De ahí que hombre proviene de humus. Venimos de la Tierra y a ella volveremos. La tierra no está frente a nosotros como algo distinto a nosotros mismos. Tenemos la Tierra dentro de nosotros. Somos la propia Tierra que, en su evolución, llegó al estado de sentimiento, comprensión, voluntad, responsabilidad y veneración: En una palabra: somos la Tierra

en su momento de autorrealización y autoconsciencia (Leonardo Boff, 1999 en Caldart, 2012a: 356).<sup>276</sup>

Esta concepción de la Tierra se basa en verla como un hogar del que formamos parte y al que cuidamos porque es parte de nosotras mismas. Se considera que el proceso de construcción dentro del MST de un sentido de pertenencia a la Tierra y defensa de ella contra los procesos de mercantilización, despojo y extractivismo, ha estado influenciado por esta concepción de la relación ser humano-naturaleza que tiene sus bases en las tradiciones y culturas campesinas y de los pueblos indígenas que han “históricamente enseñado el respeto a la Madre Tierra” y que han animado a recuperar “los saberes ancestrales de la agricultura” para posibilitar formas de vida *con* y *cuidando* a la Madre Tierra (LVC, 2015).

Pero al mismo tiempo, por el contexto histórico del MST, se considera importante tomar en cuenta que la lucha por la tierra fue apoyada y llevada en la práctica a través del acompañamiento religioso y político realizado por las CEBs y por determinados obispos que siguieron las líneas marcadas por la Teología de la Liberación. Es importante resaltar que en Brasil, dentro de la Iglesia Católica históricamente han coexistido cardenales tanto de derechas como de izquierdas, lo que suponía que había miembros de la Iglesia Católica que no necesitaron salirse de ese espacio eclesiástico para continuar formando parte de la lucha (incluso de la lucha armada), porque tenían un superior que los apoyaba (como relata Frei Betto en Margaria, 2012). Esto no quita que la Teología de la Liberación supuso un fuerte quiebre con el rol que la propia Iglesia Católica y protestante hegemónicamente establecía.<sup>277</sup>

Incluso, a nivel local, en algunos casos surgieron confrontaciones fuertes dentro de la Iglesia Católica. Por ejemplo, en la historia del asentamiento Lagoa do Mineiro, en Ceará, previo a la ocupación de esas tierras por el campesinado, el cura de esa localidad, el padre

---

<sup>276</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

<sup>277</sup> Como nos señala Oscar Soto: “La Teología latinoamericana de la Liberación es parte fundamental de una articulación intersubjetiva de prácticas comunitarias reivindicativas de otro modelo de sociedad para América Latina, que alimentan luchas sociales y genera una concientización en lo religioso-cultural-mítico que se desplaza hacia lo socio-político y deriva en la generación de *poder popular insurgente* y crítico (*destituyente*) de las formas de dominación (*instituidas*). Esto le otorga a las Teologías de la Liberación un papel decisivo en los procesos de luchas políticas de la historia latinoamericana, en la que la actuación de lo religioso y su vinculación con lo político han desempeñado predominantemente un rol legitimador del orden vigente, antes que un accionar de cuestionamiento político de la sociedad (Soto, 2015).



Aristides, era el dueño de esas tierras en la región. En una de sus misas, en 1985 comunicó sin previo aviso a las familias campesinas, que había vendido esas tierras a la empresa Ducoco.<sup>278</sup> El campesinado de esa zona, buscó apoyo de un obispo, Don Paulo, la ayuda jurídica de la diócesis de Itapipoca y la experiencia de formación y organización política de las CEBs que ya actuaban en distintos lugares de Ceará para llevar a cabo su lucha por la tierra y no permitir la venta de ella por parte del cura local. Fue central en ese proceso la diócesis de Itapipoca que funcionó como mediadora de las luchas campesinas y asumió una postura política-religiosa-libertadora que unió el mensaje y el lenguaje de la Biblia con los derechos de las y los campesinos a tener su tierra. Como ejemplo de ello, años más tarde, cuando se construyó la Iglesia en este asentamiento, de forma colectiva eligieron cómo querían que fuera la figura de la Virgen, a la que llamaron “Nuestra Señora de la Liberación”. Se decidió que la Virgen fuera una mujer vestida de campesina y con sus dos manos, mostraba una cadena rota, como símbolo de la liberación.

El papel de la iglesia y de la fe católica en las luchas campesinas continúa a ser central en muchos asentamientos y campamentos del MST. Por ejemplo, la iglesia del asentamiento Lagoa do Mineiro es considerado un espacio de reunión importante, donde entre todas/os se leen extractos de la Biblia y se imparte la misa de forma colectiva. Esto permite reflexionar acerca de la lectura de la Biblia y cómo esa lectura se vincula con lo que viven en sus comunidades, para de esa forma hablar de las problemáticas a las que se enfrentan. Al mismo tiempo, las discusiones giran en torno a cómo defender determinados valores como la justicia y la solidaridad, y prácticas como la escucha, y la generación de la palabra.

Además de este trabajo local de las iglesias, es importante resaltar el acompañamiento que realiza en la actualidad la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT) en su defensa de los

---

<sup>278</sup> La empresa Ducoco es la segunda mayor productora de coco de todo el país y está instalada en los municipios de Itapipoca, Itarema y Camocim, en Ceará. Su empresa abarca 10.000 hectáreas en donde se cultivan en monocultivo alrededor de 300.000 cocoteros (Cavalcante, 2017). En el caso del asentamiento Lagoa do Mineiro, la lucha campesina organizada consiguió defender esa tierra y el derecho de permanecer en ella. Pero el asentamiento en la actualidad está rodeada de grandes monocultivos de coco de esa misma empresa. Ducoco ha sido denunciada por diversos conflictos, entre ellos la invasión de territorio del pueblo indígena Tremembé, en una zona muy cercana al Asentamiento Lagoa do Mineiro. Actualmente, en ese territorio que pertenecía al pueblo Tremembé, y cuyo pueblo fue en la década de los 80 violentamente expulsado, fragmentando y reduciendo su territorio, su comunidad y formas de vivir y producir, es donde existe ahora una de las mayores plantaciones de coco de esta empresa (Cavalcante, 2017).

derechos de las campesinas/os, recogiendo las denuncias que se realizan cuando hay una vulneración de derechos humanos para así cada año poder mostrar datos oficiales sobre la explotación laboral y la violencia contra el campesinado en Brasil. De forma concreta, también realizan acompañamientos políticos en campamentos del MST, como en Limoero do Norte (en Ceará), en donde cada año conmemoran al campesino Zé Maria do Tomé, asesinado el 21 de abril del 2010, por su lucha en contra del agronegocio y el uso indebido de aviones para rociar agrotóxicos en las plantaciones de plátanos de la zona Chapada do Apodi. Durante una semana realizan diversas actividades, conferencias y reuniones para denunciar la violencia contra el campesinado, el uso de agrotóxicos en el campo, la contaminación del medio ambiente y el acaparamiento del agronegocio de las tierras fértiles y del uso del agua en esa zona. Esa semana termina con una gran romería, desde el lugar donde el campesino y luchador Zé Maria do Tomé fue asesinado, hasta la Iglesia local. En todo el camino se cantan canciones que hablan sobre la lucha por la tierra, se portan cruces blancas y carteles donde se puede llegar a leer: “Compañero Zé Maria, aquí estamos nosotros, hablando por usted, ya que callaron su voz”.<sup>279</sup>

Esta semana de conferencias, debates y marchas surgidas desde la indignación por el asesinato de Zé Maria do Tomé, como también las reuniones semanales y romerías de las iglesias locales de los asentamientos en Ceará, parten de esa comunidad que se crea desde la fe católica y la espiritualidad. De la lectura emancipadora de la Biblia, y de la liberación como proyecto ético-político, surge una fuerza epistémica-política para nombrar su palabra como campesinas/os y denunciar públicamente las injusticias sociales y la violencia ejercida por el agronegocio en Brasil. Por todo ello en esta investigación se considera a la Teología de la Liberación como una de las fuentes pedagógicas del Movimiento. A pesar de que el MST establece que no tiene adscripción religiosa, la lucha por la tierra del Movimiento está cimentada en todo el trabajo de acompañamiento realizado por las CEBs, en donde la Teología de la Liberación continúa a ser, para muchas y muchos Sin Tierra, un soporte epistémico-político-espiritual para su organización.

---

<sup>279</sup> Traducción del portugués al español por la autora. Nota del diario de campo, Semana Zé Maria do Tomé, 18 a 21 de abril del 2018.

Desde esta mirada política-religiosa la Teología de la Liberación influye también a cómo desde el MST se considera la relación del ser humano con la Tierra, una en donde el ser humano es parte consustancial de ella. Pero en este aspecto, es importante matizar que también tiene peso el que el MST forme parte de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) y de La Vía Campesina (LVC).

### *Cultivar la tierra construye conocimiento*

Como señalamos en el primer capítulo, el MST es miembro activo de la CLOC y LVC, en donde reivindican la defensa de la soberanía de los pueblos y de la soberanía alimentaria, y se incorpora la agroecología como práctica política-organizativa. Es necesario señalar que el MST ha tenido un papel importante en los distintos intercambios formativos entre organizaciones campesinas, y al mismo tiempo se ha nutrido muchísimo de ellos, especialmente en cuanto a incorporar la agroecología como uno de sus principios político-pedagógicos (algo que el MST incluyó de forma más tardía que otras organizaciones campesinas e indígenas que pertenecen a LVC y a la CLOC, como veremos en el siguiente apartado).

Desde estos lugares de intercambios entre organizaciones campesinas, el Movimiento ha generado de forma interna un conocimiento propio, que coloca en el centro los aprendizajes que el cultivar la tierra otorga: la sabiduría de conocerla, la paciencia de esperar a que crezca una planta de una semilla, el ingenio de experimentar y probar diferentes formas de cultivo, el compartir lo aprendido con otras y otros y adaptarlo a las condiciones de tierra, clima, acceso al agua, etc.

El trabajo en la tierra, que acompaña día a día el proceso que hace de una semilla una planta, y de una planta un alimento, enseña de una manera muy adecuada que las cosas no nacen listas, sino que precisan ser cultivadas; son las manos del campesino, de la campesina, las que pueden labrar la tierra para que llegue a producir el pan. Este también es una forma de comprender que *el mundo se va a hacer* y, que la realidad puede ser transformada (MST, 2005: 202, cursivas originales).

Estos aprendizajes que el trabajo en la tierra otorga, están como base de las formaciones político-pedagógicas del MST, y por ende también están muy presentes en sus escuelas. El Movimiento tiene como uno de sus objetivos transformar los discursos que abundan en los medios de comunicación brasileños en donde se muestra un desprecio hacia el campo y hacia las formas de vida y de trabajo que ahí se desarrollan. El campo visto como atraso, como lugar vacío de conocimiento, o como lugar tan sólo aprovechado por las grandes agroindustrias, genera relaciones mercantiles con la tierra y desprecia la cultura y el conocimiento campesino. Por esa razón, cobra tanta importancia que se defiendan y se organicen formaciones de educadoras/es del campo a través de las licenciaturas de Pedagogía de la Tierra y de Educación del campo, como también incorporar en la organización curricular de las escuelas del Movimiento las temáticas en torno a la agroecología, la soberanía alimentaria, la defensa de las semillas, la protección de los bienes comunes y de la naturaleza, la cultura campesina, la lucha por la tierra y la memoria de esas luchas.

#### **4.6 La *praxis* revolucionaria: agroecología y juventud campesina**

“Quien no se mueve, no siente sus cadenas”

Rosa Luxemburgo

La *praxis* revolucionaria se nombra en este apartado porque se considera que nuestras prácticas como seres humanos tienen un carácter indudablemente ético-político, ya que somos capaces con nuestras acciones de intervenir en el mundo para transformarlo. Asumimos “el derecho o el deber de optar, de decidir, de luchar, de hacer política” (Freire, 1997a: 52). En este sentido, Paulo Freire no niega que los seres humanos estén condicionados material, económica, social, política, cultural e ideológicamente, pero afirma que no están determinados. El saberse condicionado, pero no determinado, el “saberse inacabado”, permite a cada sujeto darse cuenta de “la eticidad de nuestra presencia en el mundo” (1997a: 55), para colectivamente reconocernos y ser sujetos de la Historia.

Lo que Freire señala se vincula con la noción de *praxis* en tanto que ésta se comprende como acción política para transformar (Fals Borda, 2009),<sup>280</sup> reconociendo la capacidad (y responsabilidad ética) de los seres humanos de, al comprender la realidad, actuar para transformarla, y al mismo tiempo, al actuar en la realidad y recrearla, ser transformadas por ella. Ricardo Rossato, en referencia al pensamiento de Paulo Freire, señala que:

la *praxis* puede ser comprendida con la relación estrecha que se establece entre un modo de interpretar la realidad y la vida, y la consecuente práctica que proviene de esta comprensión, conduciendo a una acción transformadora (...) la *praxis* implica la teoría como un conjunto de ideas capaces de interpretar un determinado fenómeno o momento histórico que, en un segundo momento, lleva a un nuevo enunciado, en que el sujeto dice su palabra sobre el mundo, y pasa a actuar para transformar esta misma realidad (Rossato, 2015: 407).

La *praxis*, como esa comprensión de la realidad y la vida y la acción política para transformarla, parte de que estar en el mundo es estar con las y los otros, y por ende desde una cultura, unos sujetos políticos, y una historia concreta, que da forma a las raíces del proyecto a futuro que se quiere construir. Desde una interpretación crítica de las condiciones materiales e históricas existentes, como seres humanos nos sabemos influenciados por las condiciones económicas y sociales, pero desde ese lugar de reconocimiento, Freire alienta a no acomodarse o adaptarse a esa realidad, sino intervenir en ella. Aquí radica entonces la diferencia entre reconocer que existen aspectos que condicionan y el decir que éstos determinan al sujeto. Para Freire no se podría explicar las diferentes luchas políticas que existen, si no se aceptara que, a pesar de los condicionamientos materiales de la sociedad, es fundamental “la subjetividad en la historia”. Por ello, siempre queda la posibilidad de construir ese futuro, que no está dado, “somos nosotros quienes nos rehacemos en la lucha para hacer el futuro” (Freire, 2012: 68).

---

<sup>280</sup> Orlando Fals Borda recalca que es Hegel el que reconoce en el trabajo la forma original de *praxis* humana, en el sentido de que el ser humano es resultado de su propio trabajo. Pero es, posteriormente, en las “Tesis sobre Feuerbach” de Marx en donde la *praxis* es desarrollada como aquella “comprometida con la acción para transformar el mundo, en contraposición al paradigma positivista que interpreta la *praxis* como simple manipulación tecnológica y control racional de los procesos naturales y sociales” (Fals Borda, 2009: 274)

En línea con el pensamiento de Freire, el MST construye en su *praxis* un proyecto político-pedagógico, que en base a la denuncia y crítica de las desigualdades e injusticias de la realidad social, busca (con la esperanza como motor) esa posibilidad de cambio, el conseguir colectivamente la transformación social. Esa **esperanza es profundamente política**, porque ante la realidad, las personas pueden no aceptar ser meros espectadores, y al sentir la indignación frente a la deshumanización y la mercantilización de la vida y de la naturaleza, llevar a cabo un proyecto colectivo de utopía.

Los ejes del proyecto político-pedagógico del MST mostrados a lo largo de este capítulo forman parte de esa ***praxis revolucionaria del MST***, porque posibilitan y dan forma, desde diferentes lugares a la construcción de subjetividades campesinas desde la emancipación, a la emergencia de saberes pedagógicos, a la construcción de conocimientos y prácticas educativo-políticas del Movimiento. Pero en esta apartado se considera que para hablar de la *praxis* revolucionaria del MST, que surge de una comprensión crítica de la realidad para realizar ese sueño colectivo, con esa esperanza hacia el futuro para así lograr transformaciones sociales, es necesario centrarse en dos aspectos.

En primer lugar, para reflexionar sobre la *praxis* revolucionaria es fundamental centrarse en la incorporación de la agroecología dentro del MST. No sólo como un modo de producción alternativo al agronegocio, sino también desde los movimientos campesinos de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones Campesinas (CLOC) y a nivel mundial de La Vía Campesina (LVC), la agroecología se asume como principio y como proyecto político (Barbosa y Rosset, 2017). Es decir, funciona como una estrategia política y pedagógica para la defensa de la soberanía alimentaria y de la Reforma Agraria Popular, siendo eje central en la construcción del proyecto que es capaz de enfrentar el modelo capitalista transnacional en el campo (Barbosa y Rosset, 2017). En segundo lugar colocar el foco en la juventud campesina nos permite saber cómo y desde donde la juventud campesina Sin Tierra está incorporándose al MST al mismo tiempo que lo transforma internamente, lo cual nos posibilita mirar diferentes vetas del Movimiento en su proyecto a futuro.

*La agroecología, como principio y proyecto político en el MST*

En vínculo con la CLOC a nivel latinoamericano y LVC a nivel mundial, la agroecología forma parte del posicionamiento político del MST, como un principio y proyecto político de transformación social, que afecte tanto a las estructuras sociales, políticas y económicas, como a la relación del ser humano entre ellos/as y con la naturaleza. Como se comentó más extensamente en el capítulo 1, para la CLOC y LVC, la defensa del territorio, la reforma agraria popular, la soberanía alimentaria y la agroecología son elementos centrales de su lucha.

Es importante remarcar cómo las organizaciones campesinas populares se enfrentan a un modelo de agronegocio (basado en monocultivos, uso de agrotóxicos y semillas genéticamente modificadas, con la agricultura como negocio bajo el control de grandes capitales), que tiene el apoyo de empresas multinacionales que financian campañas de propaganda en los medios de comunicación, siendo el modelo productivo promovido desde las políticas públicas, para que a través de la creación de créditos bancarios el campesinado compre los “paquetes tecnológicos” agrícolas o pecuarios, pague el uso de las semillas transgénicas, compre fertilizantes, pesticidas y maquinaria. Este modelo es el que se enseña en la mayoría de los cursos, formaciones y licenciaturas de agronomía, con lo que termina imponiéndose y se transmite como la forma de producción agrícola y modelo de comercialización más accesible.

En el último Congreso del MST (en 2014), en el Programa Agrario que se acordó, se estableció que el proyecto de Reforma Agraria que se defendía debía ser popular, ya que no era suficiente con sólo una redistribución de la propiedad de la tierra, al estilo de una reforma agraria clásica. Si no que la lucha por la Reforma Agraria era una lucha contra el modelo del capital (MST, 2014). En este sentido, aunque la lucha continúe a ser en contra de los grandes latifundios improductivos en Brasil, debido a la fuerte inversión de capital extranjero en el modelo extractivista y en el agronegocio en América Latina, a la lucha por la democratización de la tierra se ha unido con fuerza la defensa del territorio. Por eso en la lucha por la tierra del Movimiento se incluye la defensa de las semillas, de la biodiversidad y de los bienes de la naturaleza (MST, 2014). Pero además, también el objetivo de incluir la agroecología dentro de su Programa Agrario como Movimiento forma parte del proyecto de transformación de sociedad por el cual lucha el MST, en donde se construyan relaciones sociales de producción

que no estén basadas en la explotación, en las injusticias, y den lugar a otras formas de uso y propiedad de la tierra. Ante las desigualdades y violencia creadas por el modelo de agricultura capitalista, se vuelve central para el MST la defensa de la agroecología como eje de una Reforma Agraria Popular que camina hacia la soberanía alimentaria.

En el proceso de “territorialización de la agroecología” son necesarios los “procesos sociales de transformación agroecológica” (Rosset, 2017: 86) que la impulsen: la existencia de un tejido social organizativo, el que se coloque en el centro el protagonismo del campesinado, la iniciativa de las mujeres (ya que la mayoría de los procesos de agroecología actualmente son liderados por ellas), el trabajo de la juventud que permita impulsar ese proceso, un discurso motivador y que parta de la cultura e historia local, mercados locales donde poder vender los alimentos producidos por el campesinado de forma agroecológica, políticas públicas favorables y por último, pero fundamental, la formación y la educación (Rosset, 2017: 87-88).

En relación a este último punto, las organizaciones campesinas de la CLOC y de LVC (y el MST como parte también de estas redes) reconocen la centralidad de la formación política de las y los sujetos que realizan y realizarán esas transformaciones sociales-productivas-ambientales. Pero además, en la propia defensa de la agroecología, que es una lucha epistémica, teórica y metodológica (Barbosa y Rosset, 2017), surgen procesos político-pedagógicos, que construyen de forma cotidiana esa soberanía alimentaria desde el pueblo campesino organizado:

Al asumir la agroecología como principio y proyecto político, la LVC/CLOC parte del supuesto de que la dialéctica de la agroecología presupone la conformación del sujeto-histórico que se inserta en el campo de la disputa política para defenderla desde una perspectiva multidimensional: en su base epistémica, en su fundamento teórico, en las metodologías implicadas, en la formación de sujetos de la praxis agroecológica y por último, en su intencionalidad política, es decir, con la soberanía alimentaria como emancipación humana (Barbosa y Rosset, 2017: 710).<sup>281</sup>

---

<sup>281</sup> Traducción del portugués al español por la autora.



Es importante señalar que dentro del MST, la agroecología es parte del proyecto político-pedagógico porque es parte de esa formación del sujeto-histórico Sin Tierra. Por eso, la agroecología ha encontrado acogida e impulso en el Sector de Educación y específicamente desde las escuelas (se considera que incluso más que en otros sectores como el productivo), en donde se ha buscado vincularla con la Educación del Campo que ya venía desarrollándose en las escuelas del Movimiento, al mismo tiempo que se han creado formaciones específicas en agroecología del MST.<sup>282</sup>

En estas escuelas y formaciones, tanto de carácter formal como aquellas más autónomas, han incorporado las dimensiones teórico-epistémicas y políticas de la agroecología (Barbosa y Rosset, 2017; Barbosa, 2019b), buscando una transformación social desde la defensa del territorio y desde el proceso pedagógico que surge en el trabajo en la tierra, en esa relación con el territorio. Como indica Simone Aparecida Rezende, coordinadora pedagógica de la Escuela Latinoamericana de Agroecología: “la producción de alimentos para los pueblos del campo tiene su base en la Soberanía Alimentaria, en la relación con el derecho a la tierra, en la autonomía de los medios de producción, en la cultura, es decir, con el territorio en su totalidad” (Viana y Rezende, 2018: 14).<sup>283</sup>

La agroecología también forma parte recientemente de los diversos cursos de educación superior como la licenciatura en Pedagogía de la Tierra y la licenciatura en Educación del Campo que se han desarrollado en varios estados de Brasil, a través del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA) y con la alianza de las universidades públicas. Cada sector estatal de educación del MST tiene una relativa autonomía para organizar y poner en marcha, en unión con las universidades públicas con las que establezca el convenio, su propio programa de la licenciatura. Por ejemplo, en el sur de Brasil, en el estado de Espírito Santo desde 1999 se ha ofrecido el curso de Pedagogía de la Tierra en unión con la Universidad Federal de Espírito Santo, y en el estado de Paraná desde

---

<sup>282</sup> Alguna de las escuelas con formaciones específicas en agroecología son las Escuelas e Institutos de Agroecología (IALAs) de la Vía Campesina –dos de ellas están en Brasil- y otras escuelas del MST como la *Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto* en el estado de Bahía, que están impulsando la agroecología desde el Sector de Educación.

<sup>283</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

2004 con la Universidad del Oeste de Paraná (Unioeste).<sup>284</sup> Uno de los objetivos es formar a educadoras/es del campo, ante la falta de docentes con formación en los asentamientos del Movimiento.

También recientemente a partir de la “Metodología de Campesina a Campesino” (Val y Rosset, 2020; MST, 2019), se han impulsado diversos procesos pedagógicos agroecológicos de transmisión horizontal del conocimiento y de organización política campesina que ha permitido un mayor avance en la transición agroecológica en los asentamientos del MST del nordeste brasileño. Como veremos más adelante, se inició la primera experiencia con la Metodología de Campesina a Campesino en 2018 en el asentamiento Santana, en Ceará (Fernandes y Barbosa, 2020; Fernandes et al., 2021).

#### *Agroecología en las Escuelas Itinerantes y en las EEM*

En las Escuelas Itinerantes de Paraná y en las EEM de Ceará, la agroecología aparece como una de sus matrices pedagógicas dentro de sus PPP. Pero estas escuelas son espacios que impulsan la transformación agroecológica no sólo por hablar y llevar a cabo la agroecología en sus aulas o en los Campos Experimentales, sino que impulsan procesos de transformación agroecológica por la propia propuesta político-pedagógica que llevan a cabo: por el trabajo colectivo y de organización política que ahí se desarrolla, por los debates que se incluyen en las escuelas sobre el feminismo campesino popular y su vínculo con la defensa de la soberanía alimentaria, por la auto-organización de la infancia y juventud campesina que ahí surge y los discursos y prácticas que refuerzan la cultura e historia de la lucha campesina. Todo ello forma parte también de este proceso social de transformación, que es base de una transformación agroecológica, y que no debe ser perdido de vista.

También es interesante ver cómo la agroecología se incorpora como parte del currículum de las diferentes disciplinas y actividades que se realizan dentro de las EEM de

---

<sup>284</sup> En datos del 2015, 69 pedagogas/os fueron formadas dentro de esa licenciatura y 43 de ellas/os forman parte de las actividades del sector de educación del MST, la mayoría de ellas en Paraná, aunque también acudieron al curso militantes Sin Tierra de otros estados. Además, 30 de esas graduadas/os han realizado después algún tipo de especialización, maestría o doctorado.

Ceará, y como es uno de los referentes principales cuando se habla sobre el proyecto productivo y político del MST. Además estas escuelas han creado un componente curricular integrador, la Organización del Trabajo y Técnicas Productivas (OTTP), en donde la agroecología forma parte del contenido curricular. Durante los tres años de OTTP se estudian diversos temas de carácter social y organizativo (la creación de las cooperativas, los movimientos campesinos, la participación social y la gestión democrática en las asociaciones), como también la historia de la agricultura, los métodos usados y los impactos en la ecología y el medioambiente, (en donde se estudian los agroecosistemas, la producción de hortalizas y frutas, el manejo y conservación de los suelos con técnicas agroecológicas, el control alternativo de plagas, la agroindustria y la comercialización).

De este modo, al enseñar agroecología en estas escuelas, se vincula este aprendizaje con la historia de lucha por la tierra y la organización política del campesinado. Como comentaba en una de sus clases la profesora de OTTP de la EEM Francisco Araújo Barros, Hilma Gomes Oliveira, “la agroecología no es sólo estar en contra de los agrotóxicos y el uso de veneno, sino que agroecología es dignidad para los campesinos/as, es estar en contra de los latifundios y de la expropiación de tierras, es estar en contra de la violencia y la explotación laboral, y es la defensa de la cultura y conocimiento campesino”.<sup>285</sup> Es decir, sin organización política, sin un movimiento de base que acompañe esos procesos, sin un lugar de apreciación y reelaboración situada y política del conocimiento campesino, sin un espacio para fortalecer la cultura campesina, no existe la agroecología que definen y defienden desde el MST.

Dentro del componente de OTTP se realiza además un trabajo en las unidades productivas de los Campos Experimentales, que son terrenos al lado de las escuelas que sirven como “lugar de encuentro de la educación con la producción; de la teoría con la práctica, a partir de un área específica de producción, pero también de los otros diversos espacios productivos” (Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2017: 38).<sup>286</sup> En los Campos Experimentales se genera un aprendizaje teórico-práctico, que incluye técnicas de

---

<sup>285</sup> Diario de Campo 28 de febrero del 2018, asentamiento Lagoa do Mineiro.

<sup>286</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

cultivo agroecológicas, pero comprendidas estas desde los procesos históricos, sociales, organizativos y científicos del campo.

El trabajo en el Campo Experimental busca ofrecer herramientas y prácticas útiles para la juventud (como por ejemplo el uso apropiado del agua en una zona de escasez de este bien común, o el uso de las plantas medicinales que ahí se plantan), pero también que a partir de ese espacio disponible, las educandas/os puedan llevar a cabo experimentos y poner en prueba sus conocimientos, como un laboratorio real, al aire libre y adaptado al conocimiento y características del medio local.

Los Campos Experimentales son un campo de posibilidades bilaterales. Por un lado, tienen una potencialidad didáctica, dan sentido concreto a los contenidos que, normalmente, eran tratados de forma abstracta, sin mediación con la realidad, resultando en un aprendizaje restringido, fragmentado y descontextualizado. Por otro lado, posibilitan la apropiación de conocimientos implícitos en los procesos productivos, que no son propensos a ser aprendidos menos en la relación empírica con el trabajo (Silva, 2017: 104).<sup>287</sup>

Los Campos Experimentales están abiertos a ser utilizados como espacio de investigación también desde las otras disciplinas de las EEM, donde al inicio del curso escolar se planea ese trabajo, adaptándolo a cada disciplina y nivel educativo. Por ejemplo, en la EEM de Florestan Fernandes, en la disciplina de matemáticas en el 2º grado, uno de los ejercicios establecidos en el plan de estudios es que a partir de una de las unidades productivas del Campo Experimental (como por ejemplo el huerto “mandala”, las técnicas de recuperación el suelo, el banco de semillas o el cuidado de animales) se reúna información sobre su producción, sobre las medidas necesarias para su desarrollo (agua, abono, alimento para animales, etc.) y con esa información, realizar tablas, gráficas, esquemas, diagramas y sacar conclusiones de ellas. De esta forma, se involucran los conocimientos matemáticos para conocer en la práctica una de las unidades productivas, y así generar un aprendizaje más

---

<sup>287</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

creativo, basado en la investigación y en la vinculación con un proceso productivo de la realidad local.<sup>288</sup>

En otro ejemplo, en la disciplina de química se organizó como actividad el relacionar los conocimientos teóricos de esta disciplina con el conocimiento y prácticas agroecológicas en los Campos Experimentales o en las fincas familiares del asentamiento. Por ejemplo estudiar la calidad del suelo y después investigar los procesos físico-químicos que forman parte de un proceso de degradación del suelo o al contrario, de conservación del suelo. De esta forma al aplicar el conocimiento de química a través del trabajo, de forma práctica el proceso de aprendizaje se vuelve más eficaz, y al mismo tiempo se adquiere una práctica importante para el cultivo de la región, como es la preservación de los nutrientes del suelo al conocer las características locales de este. También, como uno de los talleres propuestos en esta disciplina de química, se llevó a cabo un taller de producción de materiales de limpieza naturales, medicamentos, cosméticos y productos de higiene a partir de plantas del huerto medicinal.

Además de las actividades realizadas en los Campos Experimentales, también se organizan ejercicios que las/os estudiantes realizan fuera de la escuela. Durante el primer año tienen que dibujar un mapa del entorno de sus casas, o de las parcelas familiares, identificando qué cultivos tienen, árboles, animales y acceso y uso del agua. El objetivo es realizar un análisis de su parcela familiar y elegir qué acciones quieren realizar en ellas con base en lo aprendido en OTTP, para así, durante el segundo año, mostrar las innovaciones realizadas. De esta forma la propia creatividad de la infancia y la juventud se coloca en movimiento, retomando aquellas prácticas y conocimientos que sus familias ya conocen y les comparten, con cambios e innovaciones que prueban a partir de lo elaborado dentro de OTTP.

Otro espacio de intercambio son las jornadas de agroecología que se realizan de forma anual en la escuela, en donde se presentan las características de las experiencias agroecológicas campesinas de la región, a la vez que se comparten productos de sus parcelas

---

<sup>288</sup> Es importante destacar que el objetivo de llevar a cabo este trabajo en los Campos Experimentales busca generar habilidades, pero que no es su fin pedagógico central la formación de especialistas en una técnica.

familiares y semillas con lo que se incentiva el intercambio de experiencias y conocimientos. Por último, durante el tercer año, se organiza una visita a una agroindustria campesina y se busca realizar un seminario al final del año sobre la política agraria en Brasil, donde cada estudiante presenta en público los trabajos finales que muestran las acciones y transformaciones llevadas a cabo en sus parcelas familiares.

Estas propuestas de formación son fundamentales porque algunas familias ya realizaban antes alguna práctica agroecológica en sus espacios productivos, y el hecho de que sus hijas/os les muestren en su hogar los proyectos de OTTP, genera un intercambio de conocimientos entre campesinas/os, y un reconocimiento de las propias prácticas familiares que no tendría la misma potencia sin este impulso de la escuela.

También sucede que la incorporación de la agroecología como una de las matrices pedagógicas ha influido y transformado las ideas y prácticas de la comunidad. Por ejemplo, en la Escuela Itinerante *Caminhos do Saber*, en Paraná, poco a poco crecieron los debates desde la escuela sobre la producción agrícola, al poner la mirada sobre el tipo de producción y el nivel de uso de agrotóxicos dentro del campamento. La escuela comenzó a conversar sobre la agroecología, a enseñar formas diferentes de cultivar dentro del espacio de la huerta escolar y debatir sobre ello con las alumnas/os y sus familias.

En la entrevista realizada a Jones Fernandes Jeremias, coordinador pedagógico de la Escuela Itinerante *Caminhos do Saber*, él comentaba que se detectaban cada vez más cambios, al ver que algunas familias utilizaban técnicas agroecológicas en sus parcelas familiares, algo que no sucedía cuatro años antes. Al inicio, cuando la escuela comenzó a conversar sobre la agroecología, a las familias no les gustaba e incluso surgieron conflictos por ello. Pero se continuó el trabajo sobre esas temáticas en la escuela y con el tiempo esas mismas ideas y prácticas fueron ampliándose al resto de la comunidad. “Están agarrando el discurso que era nuestro, y ahora dicen que está muy bien así” (Entrevista a Jones Fernando Jeremias, 29 de mayo del 2018, Ortigueira). Él mismo reconocía que todavía había mucho camino que recorrer, y que en la práctica de su campamento no era tan rápida la transición hacia la agroecología, pero que sin duda las escuelas y las distintas formaciones pedagógicas organizadas por el Movimiento formaban un papel fundamental para incentivar el diálogo.

El cómo incorporar la agroecología a la práctica cotidiana de las escuelas es uno de sus desafíos, para lo cual han desarrollado algunas de estas metodologías escolares presentadas. Estas son centrales al posibilitar desde la escuela formas de intercambio de conocimientos, producción de saberes agroecológicos y defensa de la vida y cultura del campo. Pero es necesario señalar que el introducir la agroecología dentro de la Educación del Campo y de los proyectos educativos del MST tiene un objetivo ético-político, que no se limita a sólo el potencial didáctico.

La agroecología en el Movimiento busca enfatizar la producción de conocimiento desde los sujetos históricos que llevarán a cabo la Reforma Agraria Popular. Se construye de forma cotidiana un proyecto productivo y político en los asentamientos y campamentos, que reconoce y celebra la historia y cultura campesina, defiende la soberanía alimentar y permite un **proyecto de vida digna en el campo con campesinas y campesinos como protagonistas**. Cuando se comprende a la agroecología como eje del proyecto político-pedagógico del MST, es importante colocar a las y los Sin Tierra que la están realizando, procurar mirar hacia esa diversidad de formas de entender y de llevar a cabo la agroecología desde sujetos concretos. En ese sentido la agroecología es medular al posicionamiento político del MST que enfrenta al proyecto neoliberal que en la actualidad está negando a la juventud campesina, indígena y popular, posibilidades de elaborar sus futuros. Es por eso, que aunque la agroecología es un principio y proyecto político del Movimiento en su totalidad y por ende atraviesa diversos espacios pedagógicos y a diversos sujetos, se considera en esta investigación importante pensar la agroecología en vínculo con la juventud campesina, y con este desafío de pensar hacia los posibles proyectos a futuro y transformaciones internas del Movimiento.

*La juventud campesina*

Para iniciar es importante partir de que las juventudes que residen en áreas rurales<sup>289</sup> son heterogéneas. Pero además, es difícil delimitar conceptualmente a la juventud, que puede ser considerada como una etapa marcada por la edad (y variar según el estudio realizado), o considerarse a través de los momentos vivenciales que marcan cambios. Es frecuente que se deje de lado en muchos casos la autopercepción como también la formación de identidades desde aquellos que son definidos como jóvenes (Guaraná de Castro, 2009). Por otro lado la categoría de la ruralidad también es compleja, por la ampliación de las periferias de las ciudades que colindan con espacios rurales y en donde es complicado establecer límites entre uno y el otro a la hora de cuantificar. Unido a ello, que la vida en el campo es frecuentemente estigmatizada o invisibilizada, lo que da lugar a un mayor número de investigaciones enfocadas en las juventudes urbanas (Martins, 2021). El relato del “problema” de la migración de la juventud rural a la ciudad por un “desinterés” de las y los jóvenes por el campo ha formado parte de una narrativa fortalecida por la literatura desde el siglo XIX, por ejemplo con Pestalozzi que ya lo nombraba así (Guaraná de Castro, 2009). A pesar de que sí es cierto que existe una marcada migración en Brasil en las recientes décadas de 1990 y 2000 de la juventud del campo hacia las ciudades principales de sus municipios o hacia las ciudades más grandes del país, las razones de ello son diversas y deben ser comprendidas desde los contextos históricos de las políticas de reforma agraria del país y no por un desinterés juvenil por el campo (Guaraná de Castro, 2009). También para comprender esta migración es necesario tomar en cuenta otras razones sociales-políticas como la búsqueda de autonomía por parte de la juventud, las dificultades de tener control sobre las ganancias productivas de la unidad familiar ya que esta la concentra principalmente la figura paterna (con diferencias de género en cuanto a lo que se espera de los hijos y de las hijas hacia la familia), la escasez de políticas públicas elaboradas para la juventud en el campo, y el no tener acceso a tierra como jóvenes fuera de los lazos familiares (Martins, 2021).

Frente a este panorama, es interesante que se han realizado estudios que demuestran que en la última década se ha registrado una disminución de la migración de la juventud de la ciudad al campo (sigue existiendo pero se ha desacelerado en comparación a periodos

---

<sup>289</sup> Según el último censo realizado en Brasil, en 2010 existen 7,8 millones de jóvenes entre 15 y 29 años viviendo en áreas rurales (Valadares et al., 2016). En agosto del 2022 se realizará un nuevo censo en todo el país que podrá dar un panorama en cifras totales de los cambios en esta última década.



anteriores). Estos estudios recientes, enfocados en la juventud campesina en organizaciones y movimientos sociales (Valadares et al., 2016), han percibido el papel que ha tenido la organización política de la juventud campesina para poder explicar la disminución de la migración de la juventud de la ciudad al campo. Subrayan la importancia de la elaboración de numerosos congresos, encuentros y seminarios para jóvenes dentro de estas organizaciones,<sup>290</sup> como también el impulso realizado desde los movimientos sociales para fortalecer el acceso a la escolarización de la juventud campesina, un factor que consideran importante para analizar las trayectorias de las y los jóvenes del campo. Esto ha llevado a una “reordenación de la categoría” de juventudes rurales, que reafirman ahora fuertemente su identidad como trabajadoras/es, campesinas/os, agricultoras/es familiares que luchan por sus derechos, que dialogan con el mundo globalizado y que se colocan como un actor social (Guaraná de Castro, 2009).

Dentro del MST, en abril del 2022 se realizó, en el estado de Roraima, un “Campamento Pedagógico de la Juventud Sin Tierra”, como un espacio de formación pedagógica y de intercambio de saberes. Fruto de ese encuentro se escribió una carta:

Nosotros, jóvenes trabajadores (as), estudiantes, campesinos, indígenas, migrantes, negros (as), quilombolas, LGBTQIA+, a través de esta carta venimos a DENUNCIAR la desastrosa y oscura realidad en la que vivimos, donde cada vez más jóvenes son incapaces de tener una perspectiva de vida y de futuro, ya que esta necropolítica menosprecia, silencia e invisibiliza lineamientos fundamentales para nuestra sobrevivencia, excluyéndonos de las políticas públicas de educación, cultura, salud, seguridad, soberanía alimentaria y participación política. Ante el actual escenario político de desmantelamiento de estas políticas públicas y el constante retiro de los derechos sociales, la juventud organizada REPUDIA la necropolítica que es resultado del sistema capitalista neoliberal, abiertamente difundida y ejecutada por el gobierno

---

<sup>290</sup> Algunos de estos eventos han sido el I Congreso Nacional de la Juventud Rural (organizado por el MST y la Pastoral de la Juventud Rural); los Encuentros de la Juventud del Campo y la Ciudad (organizados entre 2002 y 2006 por el MST), los Campamentos de la Juventud de la Agricultura Familiar (organizados por la Federación de los Trabajadores de Agricultura Familiar de la región sur en 2003 y 2006); el Seminario del Programa *Jovem Saber* (organizado por la Contag en 2006); el VI Campamento Latinoamericano de Jóvenes y el I Seminario de la Juventud de la Vía Campesina en 2006; las Jornadas Nacionales del Joven Rural realizadas de 2005 al 2015 por la *Rede Jovem Rural*; y por último la ediciones de las Jornadas (Inter) Nacional de la Juventud Rural (realizadas entre 2007 y 2015 por la Contag) (Valadares et al., 2016)

genocida de Jair Bolsonaro. Es con este sentimiento de revuelta e indignación que la juventud del campo y la ciudad venimos a REINVINDICAR y hacernos eco del grito en defensa de nuestras vidas y nuestros territorios (MST, 2022).

Esta carta es un llamado desde la juventud campesina a situarse desde dentro del Movimiento para denunciar la realidad que viven y repudiar el sistema capitalista neoliberal, pero también para reivindicar la posibilidad de construir formas de vida que coloquen la defensa del territorio en el centro. Por ello se considera que la agroecología ocupa un lugar central en el desafío que el Movimiento tiene en relación a la **juventud campesina**. A pesar de existir experiencias importantes de agricultura campesina agroecológica en donde la juventud del asentamiento está involucrada, el MST también reconoce que hay dos importantes problemas: una incidencia fuerte del agronegocio en sus áreas (que influye tanto en la lógica de producción como en el ámbito ideológico), y el peso de los prejuicios sobre el campo que afectan a la juventud (MST, 2017a: 163). Aunque desde las escuelas se procuran crear resistencias frente al agronegocio y los discursos que lo acompañan, reconocen que también es fundamental multiplicar las experiencias agroecológicas en cada asentamiento para involucrar a la juventud en esos procesos.

Una de las experiencias que se han desarrollado desde 2018, que involucra a la juventud campesina y que tiene un papel importante en la territorialización de la agroecología, es la incorporación de la “Metodología de Campesina a Campesino” (CaC) en asentamientos del MST en Ceará (Rosset y Barbosa, 2019; Fernandes y Barbosa, 2020; Fernandes et al., 2021). Esta metodología, que como ya señalamos en el capítulo 1, surge en Nicaragua pero tuvo un gran impacto y fortalecimiento con la ANAP en Cuba, inició su primera experiencia en el MST en el asentamiento Santana, en Ceará. Es una metodología que se basa en la transmisión horizontal del conocimiento, y una de sus características es que no se apoya en el papel del técnico agrícola como el “experto” que enseña a las familias campesinas, sino que busca, a través de un ejercicio participativo y popular, identificar las experiencias agroecológicas ya exitosas en la zona y que determinadas campesinas/os con capacidad e interés para ser “promotoras/es” dentro de esta metodología, sean las que, compartan su conocimiento y experiencia a las demás campesinas/os.

La Metodología de Campesina a Campesino (CaC) refuerza la organización social y política, ya que las redes que ya existen se expanden o se fortalecen por medio de proyectos agroecológicos y de experiencias de intercambio de saberes horizontales. En una conversación, Ivanete Fernandes, militante, miembro de la Coordinación de CaC en Ceará y profesora de una Escuela del Campo que forma parte fundamental de la incorporación de esta metodología en el Asentamiento Santana, afirmó que el CaC en el MST se apoya en la organización y formación política del Movimiento, y que además, ella estaba viendo como el incipiente proyecto de CaC en su asentamiento estaba fortaleciendo los vínculos, sobre todo entre las mujeres. Acompañando el proceso de compartir, conocer y realizar una buena práctica agroecológica, se movían, compartían y transformaban otros conocimientos y prácticas, creándose redes de apoyo que aunque ya movilizadas antes por el MST, se fortalecían con esta metodología.

Además la introducción de “la Metodología de Campesina a Campesino” dentro del MST ha ampliado las experiencias agroecológicas en la zona, y por ende se consigue una territorialización de la agroecología que ayudará a crear alternativas de vida para la juventud campesina. En el asentamiento Santana en donde inició, la presencia de las mujeres jóvenes militantes como coordinadoras de esta iniciativa es notoria (además que dos de ellas son profesoras jóvenes en la EEM Florestan Fernandes de ese asentamiento). Al incorporar a la juventud campesina en esta metodología, se integra desde la base una mirada amplia y crítica de lo que supone introducir la agroecología a sus asentamientos. Como señala Ivanete Fernandes, “para nosotras la agroecología es un modo de vida, es otra concepción de relacionarse con la tierra, con la naturaleza, pero también con el ser humano. Es decir, otro tipo de relaciones. Que superemos el machismo, que tengamos otras relaciones de género, otra perspectiva para construir un nuevo hombre y una nueva mujer” (Entrevista realizada a Ivanete Fernandes, 28 de noviembre del 2019, Encuentro ANAP, Cuba).

Por lo que se comentaba, la organización y la formación política posibilitan tanto la territorialización de la agroecología como la movilización de la juventud campesina. Dentro del Movimiento existen diferentes espacios de formación política, las escuelas son uno de estos espacios, pero sin duda no son los únicos. Para la juventud campesina del MST, el participar en las asambleas del asentamiento, formar parte de los Sectores del Movimiento,

participar en proyectos comunitarios como las radios, y asistir a los diversos encuentros o jornadas que organiza el MST, posibilita e incentiva su participación política en el MST.

Como herramienta frente a los retos que suponen desarrollar esas diferentes funciones, a la juventud campesina del MST se le invita a participar en cursos de formación política, que denominan “Cursos Prolongados”. Acuden durante alrededor de dos meses con el objetivo de iniciarse en el camino de la militancia y aprender las nociones básicas de la formación de base: cómo organizar reuniones y asambleas en los campamentos, cómo escuchar e incentivar la organización, cómo acompañar las distintas luchas en los asentamientos, etc.<sup>291</sup>

Estos cursos de formación política de la juventud campesina facilitan que se incorporen posteriormente al Colectivo de Juventud, en donde luego son responsables de llevar a cabo diferentes actividades formativas y políticas con las y los jóvenes de los asentamientos y campamentos. Además, suele quedar en manos de este Colectivo la tarea de realizar las actividades de animación durante los encuentros o marchas del Movimiento, en donde a través de la música y de las canciones se mantiene y eleva el ánimo de las y los participantes. La juventud campesina puede también formar parte de otros sectores, como en el caso de Ceará en el que una gran parte de las mujeres jóvenes militantes formaban parte activa del Sector de Género, ocupándose de organizar las actividades locales en cada asentamiento de cara al Día Internacional de la Mujer Trabajadora, y de acudir a las escuelas para dar diferentes charlas y hacer actividades con las educandas/os. De esta forma, las jóvenes mujeres militantes están actualmente participando activamente junta a otras en la construcción del feminismo campesino popular del Movimiento.

Estas son distintas formas en las que la juventud campesina forma parte del Movimiento a través de las formaciones políticas, de ser parte de la militancia Sin Tierra y

---

<sup>291</sup> Entre las múltiples actividades colectivas que realizan, tiene que elegir un nombre para su grupo, para su generación (*turma* en portugués). Generalmente escogen nombres de líderes de movimientos campesinos, en Brasil o a nivel internacional, referentes intelectuales o personas que influyeron en la historia de la lucha por la tierra. En el año 2017, fue la primera vez que en Ceará asistieron más mujeres que hombres al Curso Prolongado. Por esa razón, decidieron que tenían que elegir el nombre de una mujer, llamando a su grupo “Turma Rosa Luxemburgo” y eligieron como lema de su *turma* la famosa frase de esta autora “Quien no se mueve, no siente sus cadenas”.

de algún Sector, al participar en las acciones pedagógicas y de comunicación social que organiza el Movimiento o en los distintos proyectos productivos agroecológicos que surgen en las regiones. Frente a una migración juvenil que todavía existe, y que continúa a ser un desafío para el Movimiento, también es importante no limitar la mirada a una dicotomía de campo-ciudad o permanencia-migración ya que también estos son procesos fluidos y no permanentes, con jóvenes que van y vienen y viven, trabajan, estudian por temporadas en el campo y en la ciudad (Martins, 2021). Más bien el foco se coloca en el involucramiento de esa juventud en las prácticas político-pedagógicas del MST.

En una ocasión, durante el trabajo de campo realizado en Ceará, pregunté a Flávio, dirigente del Colectivo de la Juventud a nivel estatal y profesor de la EEM en Lagoa do Mineiro, que era para él la Reforma Agraria. Había realizado ya esa misma pregunta a diversas personas, pero me interesaba escucharle a él porque al ser tan joven, había nacido ya en un asentamiento conquistado por el MST. Lo primero que hizo fue señalar los árboles de alrededor. Después me dijo que para él la Reforma Agraria era poder enseñar aquello por lo que se había luchado, y esos árboles lo representaban, porque antes de la lucha por esa tierra, su familia le contó que los dueños de las tierras no dejaban plantar a las familias campesinas sus propios árboles en sus casas, sólo permitían plantar cultivos que no dejaran rastro después de la cosecha. El prohibirles tener árboles respondía a la intención de no permitir a esas familias enraizarse, para que de esa manera pudieran echarles de esa tierra cuando así lo desearan. Para Flávio, ahora que esa tierra era del pueblo campesino organizado, esos árboles frutales constituían todo un símbolo de la lucha.

Una vez que se conquistó la tierra en el asentamiento Lagoa do Mineiro, el que se plantaran árboles materializaba un proyecto a futuro. “El campo debe ser un buen lugar para vivir. Donde las personas tengan derechos, oportunidades y condiciones de vida dignas” (MST, 2014: 37).<sup>292</sup> Uno de los retos del MST es que la juventud campesina pueda tener esa vida digna en el campo, y es en ese sentido, desde esa historia de lucha por la tierra y defensa del territorio con miras hacia el futuro, es que el MST incluye la agroecología tanto como parte del proyecto político de Reforma Agraria Popular, como también estrategia hacia “el

---

<sup>292</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

camino de defensa, resistencia activa y permanencia en el campo, de transformación de las relaciones sociales y con la naturaleza en una perspectiva campesina y popular” (Fernandes y Barbosa, 2020: 74).

En la historia real que compartía Flávio, había una forma de explicar qué era la Reforma Agraria, y en ella una potente metáfora. La relación con esa tierra partía de enraizarse en ella, de poder plantar un árbol que tardaría años en dar frutos. Ese proyecto a futuro, de vida, de poder vivir en una tierra y mirar hacia el futuro, había sido un proyecto negado hasta que se conquistó la tierra.

## Conclusiones

Esta investigación estuvo atravesada por múltiples acontecimientos, desde terremotos que sacudieron el país en donde se escribió, México, y pandemias que separaron nuestros mundos cotidianos, hasta desplazamientos físicos, epistémicos, políticos y emocionales que me movilizaron profundamente. En todo ese proceso, cuando una investiga-escrivo-investiga (en bucles), es común hacerse una pregunta, ¿por qué escribir? Y ¿para qué investigar este tema específicamente? No son preguntas sencillas, y sin llegar a tener una respuesta única, sí existe una palabra que viene a mi mente: “esperanza”. Esperanza que surge al compartir los saberes y experiencias que un movimiento campesino brasileño como el Movimiento Sin Tierra ha generado. Comprender y compartir desde donde lo han construido, desde qué miradas, con qué interlocuciones, con qué metodologías. Y escuchar esos saberes y experiencias desde las múltiples voces que componen un movimiento campesino, e incluso, sin pertenecer personalmente al MST, conocerlo también atravesado por mi mirada y por mis palabras.

En una ocasión en una sesión de tutoría con la Dra. María Eugenia me hizo la precisa observación de que hasta ese momento no nombraba la “esperanza”, una categoría tan fundamental para un movimiento popular y campesino como lo es el MST. Su observación me hizo reflexionar, al darme cuenta que una palabra que tanto significaba para mí y que expresaba tanto de lo que yo había sentido al estar con el Movimiento en Ceará y en Paraná, hubiera podido pasar escondida entre las letras. Así que decidí nombrarla y darle el espacio que yo sentía que tenía. Por eso ahora digo que la escritura de esta investigación está enraizada en la esperanza, aquella que una tiene al experimentar desde el cuerpo, la mirada, las sensaciones, el aprendizaje y el aprehender el mundo, de que esta realidad puede y debe ser cambiada.

Tengo derecho de sentir rabia, de manifestarla, de tenerla como motivación para mi pelea tal como tengo el derecho de amar, de expresar mi amor al mundo, de tenerlo como motivación para mi pelea porque, histórico, vivo la Historia como tiempo de posibilidad y no de determinación. Si la realidad fuera así porque estuviera dicho que así debe ser no habría siquiera por qué sentir rabia. Mi derecho a la rabia presupone que, en la experiencia histórica de la cual participo, el mañana no es algo pre-dado,

sino un desafío, un problema. Mi rabia, mi justa ira, se funda en mi rebelión frente a la negación del derecho de “ser más” inscrito en la naturaleza de los seres humanos. Por eso no puedo cruzar los brazos fatalistamente ante la miseria, eximiéndome, de esa manera, de mi responsabilidad en el discurso cínico y “tibio” que habla de la imposibilidad de cambiar porque la realidad es así (Freire, 1997a: 73-74).

Estas ideas remiten a pensar la utopía como un elemento de la formación humana, ya que “la utopía exige de un conocimiento crítico” (Freire, 1979), que no sólo se basa en una denuncia de las injusticias sociales o de las desigualdades, sino también en anunciar aquello que deseamos como un proyecto que realizamos en nuestro cotidiano, al que nos comprometemos, “es una tarea en permanente transformación”. Y para ello Freire invita a tener una mirada crítica de nuestras realidades que atraviesan nuestra subjetividad, para así conocer los mitos que nos engañan y mantienen las estructuras dominantes, y desmitificándolos, poder generar cambios y transformarnos junto a otros y otras. Este reconocimiento de nuestra subjetividad en el mundo como posibilidad y no como determinación, va de la mano del reconocimiento de la incertidumbre, en tanto que la esperanza que construimos en poder intervenir en el mundo porque no somos sujetos determinados, se afianza en la idea de que “nadie puede prever lo que puede acontecer mañana” y eso permite darnos cuenta, concientizarnos, de la necesidad vital de articularnos de formas solidarias y de integrar nuestros saberes con la vida (Morin, 2000).

Esa digna rabia ante la realidad y la esperanza por cambiarla está hilada con la *praxis* revolucionaria del Movimiento. En el MST, la lucha por la tierra va íntimamente vinculada con la lucha por la educación: y a la vez que se amplía el acceso de las y los Sin Tierra a las instituciones educativas, desde el nivel infantil hasta la universidad, se va construyendo también una Pedagogía del propio Movimiento que tiene su base en la construcción cotidiana de formas de vida digna del campo en los campamentos y asentamientos. Lo educativo se entiende como un proceso político pedagógico de organización, formación política y construcción de conocimiento, que incluye, pero no se limita, a aquello que sucede en la escuela. Estas formas de ser, pensar, hacer y relacionarse socialmente que se construyen en el MST a través de la educación (ese proyecto político-pedagógico del Movimiento), está formando a los sujetos histórico-sociales que construyen, dan forma, y reelaboran desde sus



prácticas las transformaciones que son sociales, políticas, productivas y epistémicas. Con esa esperanza como motor, esta investigación se centra en los saberes pedagógicos y en las prácticas educativo-políticas del Movimiento Sin Tierra, que se considera que posibilitan una reflexión-acción sobre la realidad.

El poder analizar los ejes del proyecto político-pedagógico del MST en articulación con las fuentes pedagógicas permitió en esta investigación comprender con mayor profundidad los saberes pedagógicos que se generan dentro del Movimiento, y compartir qué sucede en las cotidianidades, qué dificultades y retos se encuentran, qué surge más allá de lo planteado en los programas políticos del Movimiento o en sus líneas de acción, y cómo se llevan a cabo estas propuestas político-pedagógicas en dos espacios educativos distintos, las Escuelas de Enseñanza Media del Campo de Ceará y las Escuelas Itinerantes de Paraná. Partimos en esta investigación entonces en centrarnos en las y los Sin Tierra, como aquellas que tienen la capacidad de constituir realidades históricas y sociales. El objetivo fue poder ver cómo se significan, se apropian, se transmiten, se reelaboran esos saberes pedagógicos del Movimiento en realidades concretas y en articulación con sus fuentes pedagógicas, desde los sujetos que producen esa realidad y la transforman, y al mismo tiempo desde el MST como un sujeto pedagógico colectivo.

En primer lugar, uno de los saberes pedagógicos que se generan en las propias experiencias dentro del Movimiento es que **la lucha social y la lucha por la tierra educa**, el ocupar la tierra es una acción político-pedagógica que tiene un sentido más amplio que el conseguir tierras para el campesinado. Se considera importante en la investigación el haber tomado en cuenta que el escenario político económico brasileño y latinoamericano con el que se han enfrentado el MST ha ido variando a lo largo de las décadas, transformándose como Movimiento también en ese trayecto de resistir a estructuras económicas, sociales e ideológicas de un sistema capitalista, extractivista, patriarcal y colonial. El Movimiento defiende el territorio, la soberanía alimentaria y la vida del campo como lugar de enunciación y fijación de sentido(s), en contra de la mercantilización de la tierra y de los bienes naturales, en contra del latifundio y del agronegocio, y en contra de la negación de la vida de los sujetos de la clase trabajadora y de los pueblos campesinos, indígenas y quilombolas en Brasil.

La lucha por la tierra (que es una lucha por una transformación social y política) es pedagógica, forma a las y los Sin Tierra que son parte de ella, forma una postura política y formas específicas de organizarse colectivamente para llevarla a cabo. Pero también es importante colocar la mirada en las formas identitarias y colectivas que esa lucha por la tierra ha generado. No son las mismas formas las de los inicios en la década de los años 80 a las que ahora surgen dentro del Movimiento. Es por eso que la propuesta de *organicidade* del MST coloca aprendizajes de cómo organizar la lucha social que son aportaciones para las pedagogías latinoamericanas desde los movimientos sociales. Son ejemplos de ello la organización política propia del Movimiento (con los Núcleos de Base, los Sectores, las Coordinaciones locales, estatales y nacionales, etc.), como también la idea de que la **propia colectividad es pedagógica** en tanto que en ella se insertan y se forman los sujetos políticos e históricos del Movimiento Sin Tierra. Como se comentó en la investigación, se considera que el papel de las mujeres Sin Tierra y el Colectivo LGBT Sin Tierra, han movilitado internamente al MST, colocando sobre la mesa que el sistema capitalista es intrínsecamente patriarcal, colonial y heteronormativo, y por ende las alternativas de vida que se construyan frente a ello deben de cuestionarlo. Pensar cómo la colectividad en sí es pedagógica porque transforma las subjetividades (al fin al cabo nos formamos a través de relaciones intersubjetivas), y el cómo una organización campesina se coloca frente a su propia diversidad interna y cómo desde dentro, desde las relaciones intersubjetivas se producen cambios que permiten construir formas de vivir distintas a las marcadas por el capital, es un saber pedagógico fundamental del MST.

La colectividad y la *organicidade* política del Movimiento se vincula con las experiencias de auto-organización estudiantil en las Escuelas del Campo en Ceará y las Escuelas Itinerantes de Paraná. Es importante partir de los desafíos que la **auto-organización estudiantil** conlleva y ver cómo se puede pensarla desde los intereses de la infancia y la juventud para elaborar formas en las que el alumnado se organice para los distintos trabajos dentro de las escuelas, como para la toma de decisiones de ese espacio, desde la autonomía y la capacidad colectiva. Esa auto-organización estudiantil está atravesada por diversas dificultades y no siempre es tan autónoma como el colectivo docente desearía, pero sus experiencias con ella y las propuestas que el Movimiento ha creado, son aportaciones para continuar a pensarla y ensayarla.

En relación a ello, otro de los saberes pedagógicos que el Movimiento comparte es la importancia de **la cultura campesina popular**, que permea las formas propias del Movimiento, y también a sus escuelas. Desde el Movimiento se proponen proyectos políticos de producción y de vida, que tomen en cuenta las formas en las que nos relacionamos con el mundo. Existe una ofensiva ideológica, que minimiza a los sujetos populares, que minimiza al campesinado. Frente a ello es fundamental para el MST pensar en transformar la sociedad, sin eliminar el importante vínculo del campo y la ciudad (la lucha es de la clase trabajadora), pero también reivindicando la cultura y vida campesina.

Las formas de organizar la escuela y de llevar a cabo las relaciones sociales dentro de ese espacio son también características político-pedagógicas del MST, y que toman tanta centralidad como las innovaciones didácticas o las discusiones sobre el contenido de las materias. El Movimiento no sólo puede ser comprendido a partir de lo que dicen o de lo que hacen, sino también en la forma en la que lo hacen. Esto que puede parecer intangible se expresa en ocasiones en las palabras del colectivo de docentes que reconocen que hay una identidad Sin Tierra, **una forma de hacer las cosas (*um jeito*)** y una **Pedagogía del Movimiento** que la acompaña. “La herencia que el MST dejará para sus descendientes será más que la tierra que consiguieron liberar del latifundio: será un *jeito de ser humano* y de tomar posición delante de las cuestiones de su tiempo: serán unos valores que fortalecen y dan identidad a los luchadores del pueblo, de todos los tiempos, de todos los lugares” (MST, 2005: 200-201).<sup>293</sup>

Esa “forma de hacer las cosas” del Movimiento no es estática, nos vamos construyendo (en gerundio) como sujetos y el MST es un sujeto pedagógico que educa, pero no es dogmático, existe diversidad interna y sujetos diversos dentro del Movimiento. Una de las maneras que las Escuelas del Campo de Ceará y las Escuelas Itinerantes de Paraná han buscado generar esos movimientos en sus propios espacios es vinculando **la escuela con la realidad**. Esto supone un posicionamiento metodológico que es político, ya que se busca que los contenidos respondan a las problemáticas locales (y que por ende son cambiantes), es decir plantearse las formas de incorporar lo productivo, político y social del campamento

---

<sup>293</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

o asentamiento a los diferentes espacios y momentos pedagógicos de la escuela. Pero también que aquello que acontece en la escuela, las temáticas que se abordan, los conocimientos que ahí se generan, los proyectos de investigación que se elaboran, las lecturas que se recomiendan, los cuestionamientos y críticas que ahí surgen, impacten también a las familias de esos asentamientos y campamentos. La relación es recíproca entre escuela-realidad-Movimiento.

Aquí se considera que el MST no sólo aporta a la discusión sobre cómo la educación abarca mucho más allá de lo que sucede en el aula y permea otros tiempos educativos y otros espacios pedagógicos y comunitarios, sino también a mostrar las distintas estrategias didácticas que el MST ha construido para generar una inter-relación de distintos contenidos y no ver a las disciplinas escolares separadas. Como se mostró con más profundidad en el capítulo 3 y 4, a través de los Complejos de Estudio y los *Inventarios da Realidade* el Movimiento está generando innovaciones didácticas al mismo tiempo que proyectos de investigación interdisciplinarios desde los intereses del alumnado. Pero lo interesante es que no sólo son metodologías que consiguen aprendizajes de los contenidos de una forma práctica y situada, sino que forman parte de una propuesta ético-política-pedagógica emancipadora porque construyen conocimientos enraizados en un movimiento campesino que defiende la Reforma Agraria Popular. Sin quitar peso a las metodologías e innovaciones curriculares de las escuelas (que además en el caso de las Escuelas del Campo de Ceará construyeron incluso 3 nuevos momentos educativos a los que denominaron componentes curriculares integradores), sí es importante reafirmar el fin político de formar a los y las Sin Tierra que continuarán la lucha por la tierra y por la transformación social. Es por eso que ese vínculo de la escuela con la realidad no puede verse separado de una formación humana y de un trabajo pedagógico que coloca en el centro el valor a la vida del campo.

La lucha por la Educación del Campo nace del campesinado, nace del MST, nace de las otras organizaciones campesinas (...) el proyecto educativo del campo, **del campo**, está vinculado a los intereses de los campesinos y las campesinas (...) Nosotros tenemos una trinchera muy clara, la educación que defendemos es la educación para la

transformación social (Maria de Jesus dos Santos Gomes, militante del Sector de Educación del MST, Ceará).<sup>294</sup>

Otro de los importantes saberes pedagógicos que el MST aporta es cómo pensar el **trabajo como principio educativo** desde un movimiento campesino, que lo considera como un proceso que transforma al sujeto porque es a través del trabajo que construimos nuestras relaciones sociales y nuestra relación con el mundo. Es en ese sentido que el trabajo tiene una gran potencialidad pedagógica, puede producir conocimientos, fortalecer la conciencia social como clase trabajadora y crear vínculos de organización colectiva.

El cómo pensar el trabajo dentro de la escuela ha sido un debate en las pedagogías latinoamericanas desde el siglo pasado (Puiggrós, 2016). Es interesante considerar las formas en las que el Movimiento lo incorpora dentro de sus principios político-pedagógicos y lo pone en práctica en sus Escuelas del Campo y en sus Escuelas Itinerantes a partir de diversas metodologías y propuestas educativas. El trabajo como principio educativo no se limita a tan sólo una labor práctica o a la adquisición de determinadas técnicas (productivas o sociales), sino que hace referencia a cómo a través del trabajo se puede construir un conocimiento interdisciplinar, que consiga vincular (a partir de la idea de actualidad de Moisey Pistrak), un estudio de las diferentes formas de trabajo y comprender su conexión, como una cadena de procesos, que permite tener una mirada amplia, crítica, campesina y popular de los sucesos históricos y políticos que se expresan en nuestras realidades. Es así que el trabajo como principio educativo para el MST se coloca en vínculo con la *organicidade* del Movimiento, para poder llevarla a cabo en su práctica, pero sobre todo para politizar ese trabajo y esa adquisición de conocimientos, que tienen como objetivo la formación de los sujetos Sin Tierra en su proyecto de defensa del territorio y de luchar por una Reforma Agraria Popular.

Es por eso que se considera que la mirada que el MST tiene sobre el trabajo como principio educativo es uno de los importantes saberes pedagógicos que construye el Movimiento, que permite también reflexionar cómo llevar a cabo otras relaciones entre seres

---

<sup>294</sup> Este fragmento ha sido recuperado del Documental “La Educación en Movimiento” (Noguer y Ferrari, 2018). Traducción del portugués al español por la autora.

humanos y con la tierra distintas a las que forman parte del modelo de producción neoliberal capitalista.

Ante este modelo de agricultura capitalista y ante el extractivismo (que no es sólo un modelo productivo que marca pautas en la producción y comercialización, sino que impone formas de trabajo, de vida, de conocer y relacionarse con el mundo), el MST incorpora la **agroecología** como principio ético y proyecto político que orienta al Movimiento. La agroecología es ahora para el MST, y de forma todavía reciente pero que tiene mucho impulso desde el Sector de Educación, eje de la formación del sujeto histórico-político Sin Tierra que realiza la lucha por la tierra y que camina hacia la soberanía alimentaria. La centralidad de ello es que en la agroecología existe una dimensión pedagógica y política en la crítica radical que realiza al paradigma del capital, y es una base para los movimientos campesinos en su construcción de un “paradigma epistémico del campo” (Barbosa, 2019b). Además, el Movimiento ha generado un conocimiento que da lugar y valor a los aprendizajes que el cultivar la tierra otorga. Existe en el propio proceso del trabajo de la tierra una enseñanza política de los frutos que da el trabajo, y cómo es posible a través de este crear esas otras formas de vivir, relacionarse, aprender y trabajar, distintas a las hegemónicas.

En esta investigación se consideró pertinente subrayar cómo ese caminar colectivo de lucha por la tierra, el proyecto político-pedagógico del MST se articuló con diversas **fuentes pedagógicas** que fueron y son insumos en sus experiencias educativas: para elaborar las formas y metodologías apropiadas para poder implementar ese vínculo con la realidad en los contenidos curriculares de sus escuelas; para reapropiarse de métodos didácticos que consiguieran afianzar una organización escolar y estudiantil que promoviera la inserción de las matrices de formación humana en todos los espacios de aprendizaje; para construir modalidades de evaluación que permitieran una relación más horizontal entre educandas/os y educadoras/es; para resignificar el trabajo considerado como principio educativo y como éste puede ser pensado como una forma de transmisión de saberes agroecológicos en las propias escuelas o entre las familias campesinas que viven en los campamentos y asentamientos del MST. Pero también estas articulaciones con las fuentes pedagógicas pueden ser analizadas desde el proyecto ético-político del Movimiento, por ejemplo afianzando valores y/o generando nuevos posicionamientos políticos al cuestionar las formas

patriarcales y coloniales imbricadas en la sociedad, y al aportar a la elaboración de horizontes políticos y epistémicos hacia donde continuar orientando el caminar del Movimiento.

A continuación se presenta un esquema que procura sintetizar de qué forma se considera en esta investigación que las fuentes pedagógicas aportan a los diferentes ejes del proyecto político-pedagógico del Movimiento.

Figura 9: Proyecto político-pedagógico del Movimiento y sus fuentes pedagógicas



Como se puede apreciar en el esquema, aparecen los diferentes ejes del proyecto político-pedagógico del MST que se han elegido como base en el trabajo de campo y de investigación realizado y se puede ver cómo se considera que las diferentes fuentes pedagógicas (en negrita y cursiva) influyen a cada una. Es importante aclarar que el Movimiento no se apropia de ninguna de estas fuentes de forma total y unívoca. Se resignifican y se recrean las ideas y aportes de estas fuentes pedagógicas a partir de cada lugar, o de cada proyecto educativo específico y a partir de las decisiones y acciones del colectivo. Por eso, a lo largo de la investigación se mostraron ejemplos concretos para así demostrar sus características específicas.

Con estas consideraciones y especificidades se puede afirmar que la **pedagogía socialista**, y en especial los autores soviéticos ya nombrados, han sido retomados por el MST en relación a tres ejes. En primer lugar a cómo pensar el trabajo como principio educativo al incorporar el trabajo socialmente necesario y la noción del trabajo desde la perspectiva del materialismo histórico. En segundo lugar a cómo la realidad y su vínculo con la escuela tiene un carácter político (en donde el concepto de Actualidad de Pistrak cobra relevancia) y cómo el reforzar ese estudio de la realidad permite un conocimiento más interdisciplinar a través de los Complejos de Estudio. Por último, con relación a la colectividad y en especial en torno a la auto-organización estudiantil.

Estos tres ejes, el trabajo como principio educativo, la colectividad y la relación con la realidad para la construcción de conocimiento, son núcleos centrales en las escuelas mostradas en esta investigación, pero también lo son para todo el MST, estando constantemente presentes en sus posicionamientos teóricos y políticos, además de en sus prácticas pedagógicas como Movimiento.

También desde los inicios del Movimiento, la **Pedagogía de Paulo Freire** ha sido una fuente pedagógica central para el Movimiento; se considera que en el caso de las escuelas mostradas en este capítulo influye sobre todo en cuanto a cómo pensar el vínculo de la realidad desde el proceso emancipatorio y de transformación social, y en relación a la formación humana y la centralidad de la dimensión ética dentro del proyecto político-pedagógico. A 100 años del natalicio de Paulo Freire, desde diversas organizaciones, instituciones educativas y también desde el MST, se está conmemorando y reconociendo la trascendencia del pensamiento y obras del pedagogo, y su compromiso con los movimientos populares en América Latina y del mundo.

Se considera en esta investigación a la **Teología de la Liberación** como otra fuente pedagógica, en especial para pensar la matriz espiritual de la relación de los seres humanos con la naturaleza, con la Tierra. El camino recorrido por el Movimiento no podría comprenderse sin las acciones de organización y formación política-pedagógica que las Comunidades Eclesiales de Base realizaron en los inicios del MST en la década de los 80. Pero también en la actualidad la Teología de la Liberación y el trabajo eclesial de base



continúa tejiendo redes de apoyo y lucha política (como el ejemplo que se comentó en el capítulo 4, de la Romería en la Semana Zé Maria do Tomé, en Ceará, o como también sucedió que para la 17 Jornada de Agroecología realizada en Paraná durante el 2018, Leonardo Boff fuera el invitado principal como conferencista para la inauguración).

Formó parte del proceso de investigación el darse cuenta a partir del trabajo de campo, que también era necesario incorporar al **feminismo campesino popular** como una fuente pedagógica del MST, en tanto que en la actualidad es desde la lucha organizada de las mujeres Sin Tierra que se están transformando las relaciones intersubjetivas y por ende influyendo desde la raíz a la noción de colectividad del MST, como también a incorporar una mirada crítica hacia la noción de trabajo dentro del Movimiento. Esto se amplía todavía más cuando vemos que el feminismo campesino popular es intrínseco al proyecto ético-político dentro del Movimiento, en donde la construcción del poder popular campesino encuentra en este feminismo un andamiaje para desde ahí pensar la defensa de la Soberanía Alimentaria, la Reforma Agraria Popular y la defensa del territorio desde un modelo de sociedad anticapitalista, antipatriarcal, anticolonial, antiracista y antihomofóbico.

En estrecho vínculo con el feminismo campesino popular, la **agroecología** y el **trabajo colaborativo dentro de la CLOC y LVC** también se consideran en esta investigación como una de las fuentes pedagógicas del Movimiento, en tanto que a su vez la agroecología es uno de los ejes del proyecto político-pedagógico del Movimiento al ser considerado por el MST como uno de sus principios políticos y formar parte, como matriz pedagógica, de los planes de estudio de sus escuelas y diversos procesos formativos en agroecología.

Para finalizar, la fuente pedagógica central y que influye de forma intrínseca a todos los ejes es la **Pedagogía del Movimiento**, ya que la metodología, las epistemes y el conocimiento que el MST ha generado a partir de su propia organización política, y lucha por la tierra y por una Reforma Agraria Popular a lo largo de más de 35 años, son la base del proyecto político-pedagógico del Movimiento. Por esa razón es desde ahí que los 6 ejes señalados en esta investigación son rearticulados y reelaborados por las propias experiencias del Movimiento.

Es interesante constatar cómo los colectivos docentes del Movimiento retoman de cada fuente pedagógica diferentes elementos, y las diferencias en cómo estas fuentes fueron recibidas en cada región estudiada en esta investigación. Se considera que las obras de la pedagogía soviética fueron recibidas y articuladas con mayor impulso en el estado de Paraná y que el foco se centró en incorporar metodológicamente las estrategias de auto-organización estudiantil, de construcción de la currícula escolar en vínculo con la realidad a través de los Complejos de Estudio, y de plantear retomar la categoría de Trabajo Socialmente Necesario de Viktor Shulgin pero desde el trabajo comunitario y de *organicidade* del Movimiento en espacios de lucha por la tierra como lo son los campamentos. Estas ideas están presentes también las Escuelas de Enseñanza Media del Campo de Ceará, pero debido a que existe una mayor presencia de otras fuentes pedagógicas (una base pedagógica freiriana con mayor peso en el nordeste del país), la relación con la pedagogía soviética es algo más alejada que en el sur del país. En ambas experiencias educativo-políticas se coloca en el centro el trabajo como principio educativo, la cual es comprendida desde la lectura de las obras de los autores soviéticos, pero también como parte del pensamiento marxista.

Esto es importante tomarlo en cuenta ya que demuestra la diversidad de un Movimiento como el MST que es heterogéneo, en donde existe principios político-pedagógicos en común, formaciones políticas compartidas y un proyecto de transformación que es colectivo, pero con sus divergencias en las formas y modos de vivirlo cotidianamente.

En otro aspecto en el que se encontró diversidad entre las dos experiencias educativo-políticas presentadas en la investigación fue en cómo se incorpora la agroecología a sus espacios. En ambas escuelas la agroecología forma parte de sus propuestas, tanto como un principio y proyecto político como también parte de su contenido escolar. Pero en Ceará, posiblemente por la propia forma productiva de las familias campesinas nordestinas, que tradicionalmente realizan más una producción de autoabastecimiento familiar y no tanto a través de grandes cooperativas como en el sur, la agroecología pudo encontrar un espacio de mayor recepción dentro de las familias de los asentamientos. Existen propuestas agroecológicas en el sur (un ejemplo claro de ello es la Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA) en Paraná). Pero es en el nordeste y específicamente en Ceará en donde ahora se está impulsando la Metodología de Campesina a Campesino (CaC), lo cual

responde a la organización política del MST en este estado, los vínculos que se han generado en Ceará con otras organizaciones campesinas de LVC y por la cultura campesina nordestina, que se vincula de forma más orgánica a las propuestas de la agroecología.

Aún al tomar en cuenta estas diferencias, en las escuelas y experiencias educativo-políticas aquí presentadas (tanto en Ceará como en Paraná), existe una intención pedagógica del Movimiento de en primer lugar leer dichas fuentes pedagógicas desde sus realidades cotidianas como movimiento campesino popular y en segundo lugar, reapropiarse y resignificar aquello que les funcione para sus necesidades concretas. Se consideran como un movimiento campesino que “son herederas/os de todas las experiencias educativas que la clase trabajadora ha construido históricamente” (en palabras de la militante Maria de Jesus dos Santos Gomes) pero a su vez elaboran y construyen sus propios saberes pedagógicos, los colocan en sus prácticas educativo-políticas en donde se resignifican dichas ideas y dan lugar a nuevas formas, metodológicas y teóricas, de definir la educación y de llevarla a cabo. Y en ese ejercicio se realiza una reflexión crítica y una reelaboración del propio Movimiento. De esta forma la Pedagogía del Movimiento, “en un movimiento de espiral dialéctico, puede ser una llave de análisis para que el propio MST, pero no sólo él, reflexione críticamente sobre sus prácticas educativas, cotejándolas con sus objetivos sociales y formativos más amplios” (Caldart, 2012b: 548).<sup>295</sup>

En este sentido el analizar las contribuciones y los matices de los saberes y las prácticas de las y los Sin Tierra, nos invita a continuar desde el propio Movimiento pero también desde otras experiencias comunitarias y educativas a reflexionar sobre la producción de conocimiento pedagógico desde los movimientos sociales y desde los sujetos que históricamente se les ha negado su papel como sujetos epistémicos. Comprender las formas en las que los sujetos construyen, transmiten y resignifican estos saberes también permite entender y explicar cómo estos saberes tienen impacto en las transformaciones sociales, epistémicas, productivas y políticas que el Movimiento está realizando. Por último, se considera en esta investigación que los saberes y prácticas que se construyen y surgen en y

---

<sup>295</sup> Traducción del portugués al español por la autora.

desde el Movimiento brindan elementos de carácter político, pedagógico y ético que son centrales aportaciones hacia las pedagogías latinoamericanas.

## Bibliografia

- Bahniuk, Caroline. 2015. "Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST". Tesis de Doctorado en Educación. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Bahniuk, Caroline e Isabela Camini. 2012. "Escola Itinerante". En *Dicionário da Educação do Campo*, organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano y Gaudêncio Frigotto. São Paulo: Expressão Popular, pp. 333-339.
- Bahniuk, Caroline, Clésio A. Antonio, Marcos Gerhke y Valter de Jesus Leite. 2015. "O experimento com os Complexos de Estudo: no colectivo escolar e na formação de educadores". En *Caminhos para transformação da Escola 3. Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo*, organizado por Marlene Lucia Sapelli, Luiz Carlos de Freitas y Roseli Salete Caldart. São Paulo: Expressão Popular, pp. 97-114.
- Barbosa, Lia Pinheiro. 2013. "Pedagogías alternativas. El Movimiento de los Sin Tierra y el Movimiento Zapatista". En *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, coordinado por Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, pp. 249-302.
- Barbosa, Lia Pinheiro. 2015. *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barbosa, Lia Pinheiro. 2016. "Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales". *Raíz Diversa* 3, n° 6, pp. 45-79.
- Barbosa, Lia Pinheiro. 2019a. "Florescer dos feminismos na luta das mulheres indígenas e camponesas da America Latina". *Revista Novos Rumos Sociológicos*, vol. 7, n° 11, pp. 205-240.
- Barbosa, Lia Pinheiro. 2019b. "Paradigma epistêmico do campo e a construção do conhecimento na perspectiva dos movimentos indígenas e camponeses na América Latina". En *Educação e movimentos sociais. Análises e Desafios*, organizado por Arlete Ramos dos Santos, Lívia Andrade Coelho y Júlia Maria da Silva Oliveira, vol. 4. Jundiaí, SP: Paco Editorial, pp. 279-299.
- Barbosa, Lia Pinheiro. 2019c. "Movimientos sociales, políticas públicas y reformas educativas en la historia reciente de Brasil". En *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina*, coordinado por Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 293- 331.

- Barbosa, Lia Pinheiro. 2020a. "Challenges Facing Latin American Peasant Movements under Progressive Governments and New Right-Wing Parties. The Case of Brasil". *Latin American Perspectives*, 234, vol. 47, n° 5, septiembre, pp. 94-112.
- Barbosa, Lia Pinheiro. 2020b. "Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales en América Latina". *Revista Colombiana de Educación*, n°80, pp. 269-290.
- Barbosa, Lia Pinheiro. 2022. "Las Mujeres Sin Tierra del MST, la lucha por y en la tierra, y la construcción del Feminismo Campesino y Popular". En *Feminismos, memoria y resistencia en América Latina*, coordinado por Velvet Romero García, Araceli Calderón Cisneros y Ana Gabriela Rincón Rubio. Tomo 3. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, pp. 183-218.
- Barbosa, Lia Pinheiro y Luciana Nogueira Nóbrega. 2022. "Territorio: nuestro cuerpo, nuestro espíritu. Contribuciones del Movimiento de Mujeres Indígenas en Brasil a una Ecología Política Feminista.". En *Senti-pensarnos tierra. Mujeres en lucha, ecologías políticas feministas y ecofeminismos: Palabra y experiencia política en la defensa de la vida*. Segunda parte. Boletín del Grupo de Trabajo Ecología(s) política(s) desde el Sur/Abya-Yala. CLACSO, pp. 68-87.
- Barbosa, Lia Pinheiro y Peter Rosset. 2017. "Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da CLOC". *Educação & Sociedade*, vol. 38, n° 140, pp. 705-724.
- Bercovici, Gilberto. 2015. "Petróleo y Soberanía Energética en Brasil". *Anuario da Faculdade de Direito da Universidade da Coruña (AFDUC)*, n°19, pp. 565-588.
- Brandão, Carlos Rodrigues. 2015. "Prefácio. Hoje, tantos anos depois...". En *Paulo Freire: Vida e obra*, organizado por Ana Inês Souza. São Paulo: Expressão Popular, pp. 7-19.
- Calaça, Michela, Isaura Isabel Conte y Catiane Cinelli. 2018. "Feminismo camponês e popular: uma história de construções coletivas". *Revista Brasileira de Educação do Campo*, vol. 3, n° 4, septiembre-diciembre, pp. 1156-1183.
- Calazans, Julieta Costa. 1993. "Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória". En *Educação e Escola no campo*, coordinado por Jacques Therrien y Maria Nobre Damasceno. Campinas: Papirus, pp. 15-40.
- Caldart, Roseli Salete. 2011. "O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa". En *Caminhos para transformação da Escola. Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo*, organizado por Roseli Salete Caldart, Andréa Rosana Fetzner, Romir Rodrigues y Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, pp. 63-83.
- Caldart, Roseli Salete. 2012a. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.

- Caldart, Roseli Salete. 2012b. “Pedagogia do Movimento”. En *Diccionario da Educaçao do Campo*, organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano y Gaudêncio Frigotto. São Paulo: Expressão Popular, pp. 548-555.
- Caldart, Roseli Salete. 2012c. “Educação do Campo”. En *Diccionario da Educaçao do Campo*, organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano y Gaudêncio Frigotto. São Paulo: Expressão Popular, pp. 259-267.
- Caldart, Roseli Salete. 2015a. “Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular”. En *Caminhos para transformação da escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*, organizado por Roseli Salete Caldart, Miguel Enrique Stedile y Diana Daros. São Paulo: Expressão Popular, pp. 177-219.
- Caldart, Roseli Salete. 2015b. “Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo”. En *Caminhos para transformação da Escola 3. Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo*, organizado por Marlene Lucia Sapelli, Luiz Carlos de Freitas y Roseli Salete Caldart. São Paulo: Expressão Popular, pp. 19-66.
- Caldart, Roseli Salete. 2017. “Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo”. En *Caminhos para transformação da escola 4: Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo*, organizado por Roseli Salete Caldart. São Paulo: Expressão Popular, pp. 115-160.
- Caldart, Roseli Salete, Andréa Rosana Fetzner, Romir Rodrigues y Luiz Carlos de Freitas, (orgs.). 2011. *Caminhos para transformação da Escola. Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular.
- Caldart, Roseli Salete, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano y Gaudêncio Frigotto, (orgs.). 2012. *Diccionario da Educaçao do Campo*, São Paulo: Expressão Popular.
- Caldart, Roseli Salete, Miguel Enrique Stedile y Diana Daros, (orgs.). 2015. *Caminhos para transformação da escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular.
- Caldart, Roseli Salete y Rafael Litvin Villas Bôas, (orgs.). 2017. *Pedagogia socialista. Legado da revolução de 1917 e desafios atuais*. São Paulo: Expressão Popular.
- Camini, Isabela. 2009a. *Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular.
- Camini, Isabela. 2009b. “Escola Itinerante dos Acampamentos do MST: um contraponto à Escola Capitalista?”. En *Cadernos da Escola Itinerante nº3*, MST, año II, abril, pp. 121-139.
- Carvalho, Sandra Maria Gadelha de, Mila Nayane da Silva y Lia Pinheiro Barbosa. 2020. “Enfrentamentos e aprendizados: a insurgência feminina no Acampamento Zé Maria

- do Tomé, Chapada do Apodi-CE”. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 20, n° 67, outubro-diciembre, Curitiba, pp. 1808-1836.
- Castro, Fidel. 1980. *Educación y Revolución*. México D.F: Editorial Nuestro Tiempo.
- Cavalcante, Leandro Vieira. 2017. “Agronegócio do coco e disputas por terra: a Ducoco em território Tremembé (Itarema/CE)”. VIII Simpósio Internacional da Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária, Curitiba, Paraná, 1-5 de noviembre.
- Chaguaceda, Armando y Cassio Brancaleone. 2010. “El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) hoy: desafíos de la izquierda social brasileña”. *Argumentos*, n° 62, Nueva época/año 23, UAM-X. Enero-Abril, pp. 263-279.
- Cumes, Aura. 2012. “Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio”. *Anuario Hoja de Warmi*, n° 17.
- Dalmagro, Sandra Luciana. 2010. “A escola no contexto das lutas do MST”. Tesis de Doctorado en Educación. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes. 2017. *Projeto Político Pedagógico*. Assentamento Santana, Ceará.
- Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros. 2014. *Projeto Político Pedagógico*. Assentamento Lagoa do Mineiro, Ceará.
- Escola Itinerante do estado do Paraná. 2013. *Plano de estudos*. Curitiba, Paraná.
- Fals Borda, Orlando. 2009. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Farias, Alcione Nunes, Alessandro Santos Mariano, Fernando José Martins, Jurema de Fatima Knopf, Silvana Cassia Hoeller. 2015. “Transformação da forma escolar e a formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade”. En *Caminhos para transformação da Escola 3. Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo*, organizado por Marlene Lucia Sapelli, Luiz Carlos de Freitas y Roseli Salette Caldart. São Paulo: Expressão Popular, pp. 143-164.
- Fausto, Boris. 2015. *História concisa do Brasil*. São Paulo: edusp
- Federici, Silvia. 2018. *El patriarcado del salario: notas sobre el género en el capital*. Buenos Aires: Tinta y Limón.
- Fernandes, Bernardo Mançano. 1998. “Gênese e Desenvolvimento do MST”. *Caderno de Formação n° 30*. MST.
- Fernandes, Bernardo Mançano. 2000. *A Formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes.



- Fernandes, Bernardo Mançano. 2008. "O MST e as reformas agrárias do Brasil". *OSAL, Observatorio Social de América Latina*, año IX, n° 24, Buenos Aires: CLACSO.
- Fernandes, Bernardo Mançano. 2012. "Movimiento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)". En *Diccionario da Educação do Campo*, organizado por Roseli Saleté Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano y Gaudêncio Frigotto. São Paulo: Expressão Popular, pp. 498-502.
- Fernandes, Heloísa. 2015. "Florestan Fernandes, un sociólogo socialista". En *Dominación y desigualdad: el dilema social latinoamericano*, Florestan Fernandes. México-Buenos Aires: Siglo XXI- CLACSO, pp. 9-35.
- Fernandes, Ivanete Ferreira y Lia Pinheiro Barbosa. 2020. "A construção da agroecologia no semiárido. A Metodologia de Camponês a Camponês no Assentamento Santana, Ceará, Brasil". En *Senti-pensarnos tierra. Experiencias de transición y r-existencias en tiempos de crisis civilizatoria: voces desde los pueblos de Abya Yala*, coordinado por Felipe Milanez Pereira, Mina Lorena Navarro Trujillo y Denisse Roca-Servat, Boletín del grupo de trabajo "Ecología(s) política(s) desde el Sur/Abya-Yala. Buenos Aires: CLACSO, pp. 72-80.
- Fernandes, Ivanete Ferreira, Lia Pinheiro Barbosa, Cosma dos Santos Damasceno y Peter Rosset. 2021. "Inventário de Práticas Agroecológicas na Metodologia 'de Camponês/a a Camponês/a' no Ceará: um instrumento para descolonizar o território e (re)valorizar o conhecimento camponês", *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, vol. 58, julio-diciembre, UFPR, pp.551-578.
- Freire, Paulo. 1979. *Conscientização: teoría e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, Paulo. 1997a. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 1997b [1969]. *La educación como práctica de la libertad*. México D.F.-Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 2012. *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freitas, Luiz Carlos de. 2009. "A luta por uma pedagogía do meio: revisitando o conceito". En *A Escola-Comuna*, Moisey Pistrak. São Paulo: Expressão Popular, pp. 9-103.
- Freitas, Luiz Carlos de. 2013. "Prefácio". En *Rumo ao politecnismo (artigos e conferências)*, Viktor Shulgin. São Paulo: Expressão Popular, pp. 7-11.
- Freitas, Luiz Carlos de. 2017a. "A pedagogía socialista: devolvendo a voz aos pioneros da educação russa". En *Pedagogia socialista. Legado da revolução de 1917 e desafios*

- atuais*, organizado por Roseli Salette Caldart y Rafael Litvin Villas Bôas. São Paulo: Expressão Popular, pp. 233-259.
- Freitas, Luiz Carlos de. 2017b. “Prefácio”. En *A construção da pedagogia socialista (Escritos seleccionados)*, Nadezhda Krupskaya. São Paulo: Expressão Popular, pp. 7-18.
- Frigotto, Gaudêncio y Maria Ciavatta. 2012. “Trabalho como princípio educativo”. En *Dicionário da Educação do Campo*, organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano y Gaudêncio Frigotto. São Paulo: Expressão Popular, pp. 750-757.
- Gadotti, Moacir. 2015. *Historia de las ideas pedagógicas*. México D.F.: Siglo XXI.
- Garcés, Marina. 2013. *Un mundo común*. Barcelona: Ediciones Bellatera.
- Godinho, Paula, Adelaide Gonçalves y Lourdes Vicente (coords). 2020. *Entre o impossível e o necessário: esperança e rebeldia nos trajetos de Mulheres Sem-Terra do Ceará*. São Paulo: Expressão Popular.
- Gómez Sollano, Marcela. 2018. “Pensar la teoría pedagógica. Configuración, mediación y usos”. *Archivos de Ciencia de la Educación*, vol. 12, nº3.
- Gómez Sollano, Marcela y Lia Pinheiro Barbosa. 2021. “Repensar la educación y la pedagogía. Legado y nuevas articulaciones”. En *Desplazamientos: educación, historia, cultura*, coordinado por María Esther Aguirre Lora. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 95-120.
- Gómez Sollano, Marcela y Martha Corenstein Zaslav (coords.). 2013. *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Gómez Sollano, Marcela, Liz Hamui Sutton y Martha Corenstein Zaslav. 2013. “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”. En *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, coordinado por Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, pp. 33-65.
- González Casanova, Pablo. 2006. “Colonialismo internos [Una redefinición]”. En *La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas*, compilado por Atilio A. Borón, Javier Amadeo y Sabrina González. Buenos Aires: CLACSO, pp. 409-434.
- González Forster, Sara Lua. 2019. “Nadezhda Krupskaya y las mujeres socialistas en la Revolución Rusa, una mirada feminista”. *EntreDiversidades*, vol. 6, nº2, (13), julio-diciembre, pp.43-72.

- Guaraná de Castro, Elisa. 2009. “Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol.7, n°1, enero-junio, pp. 179-208.
- Guber, Rosana. 2001. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guedes Pinto, Luís Fernando, Vinicius Guidotti de Faria, Gerd Sparovek, Bastiaan Philip Reydon, Claudia Azevedo Ramos, Gabriel Pansani Siqueira, Javier Godar, Toby Gardner, Raoni Rajão, Ane Alencar, Tomás Carvalho, Felipe Cerignoni, Isabella Mercuri Granero y Matheus Couto. 2020. “Quem são os poucos donos das terras agrícolas no Brasil- O mapa da desigualdade”. *Sustentabilidade em debate*, n° 10, abril, Imaflora.
- Gutiérrez, Raquel. 2011. “Pistas reflexivas para orientarnos en una turbulenta época de peligro”. En *Palabras para tejernos, resistir y transformar en la época que estamos viviendo*, editado por Raquel Gutiérrez. México: Pez en el árbol, pp. 31-55.
- Hammel, Ana Cristina, Maria Isabel Farias y Marlene Lucia Siebert Sapelli. 2015. “Complexos de Estudo – do inventário ao Plano de Estudos”. En *Caminhos para transformação da Escola 3. Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo*, organizado por Marlene Lucia Sapelli, Luiz Carlos de Freitas y Roseli Salete Caldart. São Paulo: Expressão Popular, pp. 67-96.
- Haraway, Donna J. 1995. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra
- Harvey, David. 2018. “La dialéctica”. *Territorios*, n° 39, Bogotá, pp. 245-272.
- Kolling, Edgar Jorge, Maria Cristina Vargas y Roseli Salete Caldart. 2012. “MST e educação”. En *Dicionário da Educação do Campo*, organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano y Gaudêncio Frigotto. São Paulo: Expressão Popular, pp. 502-509.
- Korol, Claudia (comp.). 2007. *Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo/América Libre.
- Krupskaya, Nadezhda. 1986. *La educación Laboral y la Enseñanza*. Moscú: Progreso.
- Krupskaya, Nadezhda. 2017. *A construção da pedagogía socialista (Escritos seleccionados)*. São Paulo: Expressão Popular.
- Leite, Sergio Pereira y Leonilde Servolo de Medeiros. 2012. “Agronegócio”. En *Dicionário da Educação do Campo*, organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano y Gaudêncio Frigotto. São Paulo: Expressão Popular, pp. 81-87.

- Leite, Valter de Jesus. 2017. “Escola do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná”. Tesis de Maestría en Educación. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- Leite, Valter de Jesus y Marlene Lucia Siebert Sapelli. 2017. “Possibilidades de trabalho pedagógico com a agroecologia no caminho para transformação da escola: reflexões desde práticas do MST/Paraná”. En *Caminhos para transformação da escola 4: Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo*, organizado por Roseli Salet Caldart. São Paulo: Expressão Popular, pp. 57-76.
- Luedemann, Cecília da Silveira. 2017. *Anton Makarenko. Vida e obra- a Pedagogia na Revolução*. São Paulo: Expressão Popular.
- LVC. 2018. *Informe anual 2018*. La Vía Campesina.
- LVC. 2015. *Agroecología campesina por la soberanía alimentaria y la Madre Tierra. Experiencias de La Vía Campesina. Cuaderno n°7*. La Vía Campesina.
- Makárenko, Antón. 1977. *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú: Progreso.
- Makárenko, Antón. 1985. “Conferencias y ensayos”. En *Makárenko y la educación colectivista*, compilado por Margarita Hernández y Luis Miguel Valdivia. México: SEP, pp. 81-155.
- Makárenko, Antón. 2012. *Poema Pedagógico*. Madrid: Ediciones Akal.
- Martí, José. 2016. *Obras completas – Edición crítica*. Tomo 19. 1882-1884 Estados Unidos. v.3. La Habana- Buenos Aires: Centro de Estudios Martianos- Clacso.
- Martínez Andrade, Luis. 2017. “La religiosidad popular y el ecologismo de los pobres. Apuntes sobre el papel de la espiritualidad en los movimientos de resistencia”. *Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais*, n° 6, pp. 7-27.
- Martins, Leonardo Rauta. 2021. “Juventude rural no Brasil: referências para debate”. *Estudos Sociedade e Agricultura*, v. 29, n°1, febrero- mayo, pp. 94-112.
- McLaren, Peter. 2001. *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogia de la revolución*. Ciudad de México: Siglo XXI editores
- Medeiros, Leonilde Servolo de. 1993. *Reforma Agraria: concepções, controvérsias e questões*. Edición en PDF.
- Morin, Edgar. 2000. “Por una reforma del pensamiento”. *Magistralis*, n° 18, enero-junio, pp.61-71.
- Morissawa, Mitsue. 2001. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular.

- MST. 1996. “Princípios da Educação no MST”. *Caderno de Educação n° 8*.
- MST. 1999. “Como fazemos a escola de Educação Fundamental”. *Caderno de Educação n° 9*.
- MST. 2005. *Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990-2001*. ITERRA- Secretaria de estado da Educação do Paraná.
- MST. 2006. “Cantares da Educação do Campo”. Setor de Educação.
- MST. 2008. “Escola Itinerante do MST: História, projeto e experiências”. *Cadernos da Escola Itinerante n°1*.
- MST. 2010. “A Escola da luta pela terra. A Escola Itinerante nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Alagoas e Piauí”. *Cadernos da Escola Itinerante n°5*.
- MST. 2014. “Programa Agrário do MST. Texto em construção para o VI Congresso Nacional do MST”.
- MST. 2017a. “Educação no MST. Mémoira. Documentos 1987-2015”. *Caderno de Educação n° 14*. São Paulo: Expressão Popular.
- MST. 2017b. “Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo”. *En Caminhos para transformação da escola 4: Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo*, organizado por Roseli Salette Caldart. São Paulo: Expressão Popular, pp. 163-182.
- MST. 2018. “VII Semana Pedagógica das escolas de Ensino Médio do Campo das Áreas de Reforma Agrária do MST”. Ceará.
- MST. 2019. “Construindo a agroecologia no semiárido: manual da metodologia Camponês a Camponês”. MST-Ceará/ Cooperativa Central das Áreas de Reforma Agrária do Ceará (CCA).
- Narkomprós. 2017. “Carta Metodológica. Primeira carta: sobre o ensino por complexos”. En *A construção da pedagogía socialista (Escritos seleccionados)*, Nadezhda Krupskaya. São Paulo: Expressão Popular, pp. 309-344.
- Navarro, Mina Lorena. 2015. *Luchas por lo común. Antagonismo social contra el despojo capitalista de los bienes naturales en México*. México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Bajo Tierra A.C.
- Ochoa, Karina. 2014. “El debate sobre las y los amerindios: entre el discurso de la bestialización, la feminización y la racialización”. *El Cotidiano*, n° 184, pp. 13-22.

- Ouviña, Hernán. 2013. “La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las Ciencias Sociales”. *Acta Sociológica*, n° 62, pp. 77-104.
- Palti, Elías José. 2005. *La invención de una legitimidad. Razón y retórica en el pensamiento mexicano del siglo XIX. (Un estudio sobre las formas del discurso político)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pistrak, Moisey. 1975. *Problemas fundamentales de la Escuela del Trabajo*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.
- Pistrak, Moisey. 2009. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular.
- Pistrak, Moisey. 2015. *Ensaio sobre a Escola Politécnica*. São Paulo: Expressão Popular.
- Prado, Adonia Antunes. 1995. “Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo”. *Estudos Sociedade e Agricultura*, vol. 3, n°1, pp. 5-27.
- Pugh, William Howard. 1958. *José Vasconcelos y el Despertar del México Moderno*. México: Editorial Jus.
- Puiggrós, Adriana. 2016. *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, Adriana. 2019. “La Educación Latinoamericana: del liberalismo al neoliberalismo”. En *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina*, coordinado por Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav. Ciudad de México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM, pp. 107-134.
- Rezende, Maria Valéria. 2015. *Vasto mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva/Alfaguara.
- Ribeiro, Marlene. 2012. “Educação Rural”. En *Dicionário da Educação do Campo*, organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano y Gaudêncio Frigotto. São Paulo: Expressão Popular, pp. 295-301.
- Ribeiro, Marlene. 2013. *Movimento camponês, trabalho e educação. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular.
- Ribeiro, Dionara Soares, Cássio Souza Santana, Felipe Otávio Campelo, Lucilânia Alves Bandeira Rossi, Maria de Lima Gil y Maria Hélia de Jesus Nascimento. 2017. “Educação em agroecología: percurso da construção de uma proposta pedagógica para as escolas do Campo do Extremo Sul da Bahia”. En *Caminhos para transformação da escola 4: Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo*, organizado por Roseli Salete Caldart. São Paulo: Expressão Popular, pp. 37-55.
- Rossato, Ricardo. 2015. “Praxis”. En *Dicionario. Paulo Freire*, organizado por Danilo R. Streck, Euclides Redin y Jaime José Zitkoski. Lima: CEAAL, pp. 407-409.

- Rosset, Peter. 2015. “Epistemes rurales y la formación agroecológica en la Vía Campesina”. *Revista Ciência & Tecnologia Social*, vol. 2, n° 1, pp. 4-13.
- Rosset, Peter. 2017. “A territorialização da Agroecologia na disputa de projetos, e os desafios para as escolas do campo”. En *Agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia*, organizado por Dionara Soaras Ribeiro, Elisiani Vitória Tiepolo, Maria Cristina Vargas y Nivia Regina da Silva. São Paulo: Expressão Popular, pp. 83-92.
- Rosset, Peter y Lia Pinheiro Barbosa. 2019. “Territorialização da agroecología na Vía Campesina”. *EcoEco Sociedade Brasileira de Economia Ecológica*, n° 39, pp. 46-52.
- Rosset, Peter y María Elena Martínez Torres. 2013. «La Vía Campesina y Agroecología». *El libro abierto de La Vía Campesina: celebrando 20 años de luchas y esperanzas*.
- Sapelli, Marlene Lucia. 2013. “Escola do Campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina”. Tesis de Doctorado en Educación. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Sapelli, Marlene Lucia, Luiz Carlos de Freitas y Roseli Salete Caldart. 2015. *Caminhos para transformação da Escola 3. Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo*. São Paulo: Expressão Popular.
- Shulgin, Viktor. 2013. *Rumo ao politecnismo (artigos e conferências)*. São Paulo: Expressão Popular.
- Silva, Paolo Roberto de Sousa. 2013. “Trabalho e educação do campo nas Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no estado do Ceará”. Tesis de Especialización en Trabajo, Educación y Movimientos Sociales. Escuela Nacional Florestan Fernandes.
- Silva, Paolo Roberto de Sousa. 2016. “Trabalho e educação do campo: o MST e as escolas de ensino médio dos assentamentos de Reforma Agrária do Ceará”. Tesis de Maestría en Educación Brasileña. Universidade Federal do Ceará.
- Silva, Paolo Roberto de Sousa. 2017. “Trabalho, educação e agroecologia nos campos experimentais das escolas de Ensino Médio dos assentamentos do Ceará”. En *Caminhos para transformação da Escola 4. Trabalho, agroecologia e estudio nas escolas do campo*, organizado por Roseli Salete Caldart. Expressão Popular: São Paulo, pp. 95-113.
- Soto, Óscar. 2015. “Los desafíos de los movimientos populares en la coyuntura sociopolítica latinoamericana. El caso del MST y la influencia de la Teología de la Liberación”. Tesis de Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

- Souza, Ana Inês. 2015. “Educação e atualidade brasileira: a emersão do povo na história”. En *Paulo Freire: Vida e obra*, organizado por Ana Inês Souza. São Paulo: Expressão Popular, pp. 31-63.
- Stedile, João Pedro. 2008. “El capital internacional está dominando la agricultura brasileña”. *OSAL Observatorio Social de América Latina*, año 9, n° 24, octubre, Buenos Aires: CLACSO.
- Stedile, João Pedro y Bernardo Mançano Fernandes. 2005. *Brava gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Torres Carrillo, Alfonso. 2016. ”‘La palabra verdadera es la que transforma el mundo’: Paulo Freire y las pedagogías críticas”. En *Pedagogías críticas y emancipadoras. Un homenaje a Paulo Freire*, compilado por William Javier Díaz Ramírez y Yaneth Patricia Sanabria. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pp. 95-102.
- Val, Valentín y Peter Rosset. 2020. “Campesina a Campesino: Educación campesina para la resistencia y la transformación agroecológica”. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, vol. 5, e10904, pp. 1-25.
- Val, Valentín, Peter Rosset, Carla Zamora Lomelí, Omar Felipe Giraldo y Dianne Rocheleau. 2019. “Agroecology and La Via Campesina I. The symbolic and material construction of agroecology through the dispositive of ‘peasant-to-peasant’ processes”. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, vol. 43, n° 7-8, pp. 872-894.
- Valadares, Alexandre Arbex, Brancolina Ferreira, Guilherme Berse R. Lambais, Leonardo Rauta Martins y Marcelo Galiza. 2016. “Os significados da permanência no campo: vozes da juventude rural organizada”. En *Dimensões da Experiência Juvenil Brasileira e Novos Desafios às Políticas Públicas*, organizado por Enid Rocha Andrade da Silva y Rosana Ulhôa Botelho. Brasília: Ipea, pp. 59-94.
- Viana, Nilton y Simone Aparecida Rezende. 2018. “A agroecologia como perspectiva de vida e de novas relações humanas”. *Revista Cultivares. Caderno de Experiências Cultivar*, n° 5. São Paulo, pp. 12-18.
- Zemelman, Hugo. 2006. *El conocimiento como desafío posible*. Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional/ Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C.
- Zemelman, Hugo. 2010. “Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible”. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 9, n°27, pp. 355-366.

## **CIBERGRAFIA**



- Amnistía Internacional. 2019. “Por qué tenemos que salir en defensa de los defensores y defensoras de la Tierra en este Día Mundial del Medio Ambiente”. <https://www.amnesty.org/es/latest/campaigns/2019/06/why-we-need-to-stand-up-for-earth-defenders-this-world-environment-day/>
- Canções de libertação. 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=gTo05FgT-0c>
- Centro de Estudios para el Cambio en el Campo Mexicano. 2015. “Confirmado: la OMS ratificó que el glifosato de las fumigaciones puede provocar cáncer”. <http://www.ceccam.org/node/1697>.
- Conamuri. 2019. “Semilla Róga: recuperando semillas con Conamuri”. <https://www.youtube.com/watch?v=n-rqCvwL2QU>
- Constitución Política de la República Federativa. 1988. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0507.pdf>
- CPT. 2018. “Conflitos no Campo Brasil 2018”. <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes-2/destaque/4687-conflitos-no-campo-brasil-2018>
- CPT. 2010. “Missão”. <https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/missao>
- Lima, Wesley. 2019. “Nós não voltaremos para o armário”. 27 de marzo. <https://mst.org.br/2019/03/27/nos-nao-voltaremos-para-o-armario/>
- Löwy, Michael. 2007. “La Teología de la Liberación: Leonardo Boff y Frei Betto”, traducido por Caty. R. *Rebelión*. <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=48447>
- LVC. 2021. “La Vía Campesina: La voz de las campesinas y los campesinos del mundo”. <https://viacampesina.org/es/la-via-campesina-la-voz-las-campesinas-los-campesinos-del-mundo/>
- Margaria, Paulo. 2012. “La fe no es una ideología y el marxismo no es una fe - Entrevista a Frei Betto (Sao Paulo, Brasil, octubre 2011)”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. 29 de marzo. <http://journals.openedition.org/nuevomundo/62990>
- MST. 2007. *Linhas políticas reafirmadas no V Congresso Nacional do MST. Carta do 5º Congresso Nacional do MST*. <https://mst.org.br/2007/09/12/linhas-politicas-reafirmadas-no-v-congresso-nacional-do-mst-2007/>
- MST. 2022 *Carta das Juventudes para a Sociedade e o Poder Público de Roraima*. <https://mst.org.br/2022/04/26/io-acampamento-pedagogico-da-juventude-sem-terra-em-roraima-lanca-carta-aberta-em-defesa-da-vida/>
- Noguer, Malena y Martín Ferrari. 2018. «La Educación em Movimiento». <https://www.youtube.com/watch?v=FNsli3lzhg&t=1211s>

United Nations- Human Rights Council. 2017. “Report of the Special Rapporteur on the right to food”. 24 de enero. <https://reliefweb.int/report/world/report-special-rapporteur-right-food-ahrc3448>

Zibechi, Raúl. 2015. “Ley antiterrorista contra movimientos sociales”. *Desinformémonos. En Movimiento*. 2 de noviembre. <https://desinformemonos.org/ley-antiterrorista-contra-movimientos-sociales/>