



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

EDUCACIÓN POPULAR Y MOVIMIENTOS
SOCIALES. EL CASO DE LA PROPUESTA
PEDAGÓGICA DEL MOVIMIENTO DE LOS
TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA
(BRASIL)

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE

MAESTRA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

P R E S E N T A

ANA YESICA MARTÍNEZ VILLALBA

DIRECTOR DE TESIS: DR. RODRIGO PÁEZ MONTALBÁN

MÉXICO, D.F.

NOVIEMBRE, 2007



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.

Agradecimientos

Agradezco a todos los que me ayudaron o acompañaron en el proceso de construcción de este trabajo. Expreso mi más profundo y sincero agradecimiento a la UNAM por acogerme una vez más en sus aulas y al Dr. Rodrigo Páez por su guía, comentarios y acompañamiento constante. Con especial afecto manifiesto mi gratitud a la Dra. Marlene Ribeiro por mostrarme la importancia de la formación académica pero, sobre todo, por ser ejemplo de disciplina, trabajo, coherencia y compromiso social. A la Dra. Lisete Gomes Arelaro, gracias por ser elemento clave en mi paso por la Universidad de São Paulo. Agradezco especialmente la amistad, guía e infinita ayuda que he recibido del Dr. Jaime Giolo. Marlene, Lisete y Jaime gracias por facilitar mi estancia en Brasil y por enseñarme el camino hacia el MST.

Con profunda admiración y cariño, no me alcanzan las palabras para agradecer a los Sin Tierra que compartieron conmigo sus ideales, su corazón y sus casas. Gracias a los asentados de la Hacienda Anoni por la hospitalidad; gracias a los funcionarios y estudiantes del Instituto Educar por educarme un poco y compartirme hierba mate en las horas de estudio; gracias a los niños de la Escuela Estatal Fundamental 29 de Octubre y a los de la Escuela Paulo Freire por los juegos y los dibujos; gracias a todos los que dejaron grabados sus nombres en mi cabeza y en mi corazón: Salete, Cleber, Edna, Maria Cristina, Ana Rita, Tiago, Gildete, Juliana, Vanusa, Isabela, Isaura y Marcia.

Agradezco a todos aquellos que me brindaron una palabra, un consejo y su compañía, porque siempre habrá una parte de esta tesis que me haga recordarlos.

Por sus comentarios y sugerencias para el mejoramiento de este trabajo, agradezco a quienes aceptaron formar parte del jurado: Dr. Jorge Cadena, Dra. Regina Crespo, Dr. Lucio Oliver y Dr. Severo de Salles.

El esfuerzo hecho en este trabajo está dedicado a mi familia

Mamá

Gracias por darme tu cariño, apoyo y consejo, por ser ejemplo de dedicación y disciplina y por no dejarme morir de hambre durante las horas de estudio.

Papá

No cabe duda que tu fortaleza siempre me sorprenderá, espero un día darme cuenta que he heredado la cualidad de enfrentar las dificultades con entereza.

Víctor, Ana Laura, Gerardo e Isaías

Soy feliz de no haber nacido en tiempos de la imperante planificación familiar porque me dio la oportunidad de tener cuatro compañeros de sufrimiento y de felicidad, cuatro ejemplos a seguir, cuatro consejeros y cuatro formas de ver el mundo.

A mis sobrinos Paulina y Leonardo

Gracias por sus juegos, sus risas, sus ocurrencias y sus auténticas muestras de cariño. Espero poder estar cerca de ustedes siempre.

Francisco

Mi compañero de vida, gracias por estar a mi lado, gracias por inspirarme y darme tanto amor. Espero que el viaje que hacemos juntos se prolongue largo tiempo.

*No podemos solucionar los problemas
que hemos generado, con la misma forma de pensar
con la que los hemos generado*

Albert Einstein

ÍNDICE

Introducción.....	1
CAPÍTULO 1. Educación popular y Movimientos sociales. El MST, un acercamiento teórico contextual	
1.1. Contexto histórico del MST.....	10
1.2. Teorías sobre los Movimientos Sociales. Una disputa de paradigmas.....	20
1.3. Movimientos sociales y transformación social.....	24
1.4. Lucha social, educación y transformación.....	29
CAPÍTULO 2. Breve historia de la educación rural en Brasil	
2.1. Consolidación del modelo capitalista industrial dependiente y su impacto en el sistema educativo brasileño.....	38
2.2. La nueva configuración del mundo rural.....	44
2.3. El advenimiento de la Educación Popular.....	48
2.3.1. La cuna de la educación contra-hegemónica.....	49
2.3.2. Movimientos de Educación Popular.....	52
2.3.2.1. La educación liberadora de Paulo Freire.....	54
CAPITULO 3. Fundamentos filosófico-pedagógicos del proyecto educativo del MST	
3.1. La historia.....	59
3.2. La evolución del proyecto educativo del MST a través de sus principios filosófico-pedagógicos.....	68
3.2.1. La formación de la conciencia crítica. Una lucha político-pedagógica.....	70
3.2.2. Desvelar al mundo o la desnaturalización de la opresión.....	73
3.2.3. Unión de teoría y praxis como método transformador.....	77
3.2.4. El trabajo colectivo y la construcción del hombre nuevo.....	80
CAPÍTULO 4. Intencionalidad y práctica pedagógica. El día a día del MST	
4.1. Ocupando un lugar en el mundo.....	98
4.2. El campamento y la organización de la vida.....	103
4.2.1. Límites y contradicciones.....	107
4.2.2. La Escuela Itinerante.....	111
4.2.2.1. Prácticas pedagógicas.....	115

4.3. Asentamiento. Educación y organización de la producción.....	118
4.3.1. La Escuela.....	122
4.3.2. Las cooperativas.....	130

CAPÍTULO 5. Educación Técnica. Instituto Educar (RS)

5.1. Su historia.....	136
5.2. Público y objetivos.....	139
5.3. Recursos financieros y reconocimiento legal.....	140
5.4. Un día común.....	143
5.5. El método pedagógico.....	146
5.5.1. La alternancia.....	148
5.5.1.1. Antecedentes.....	148
5.5.1.2. El principio de alternancia en el Instituto Educar.....	150
5.6. Currículo.....	153
5.7. El sentido profundo de la agroecología.....	157
5.8. Los aportes.....	161
5.8.1. Dimensión pedagógica y conocimiento científico.....	161
5.8.2. Vínculo entre educación y movimiento social.....	162
Conclusiones	164
Referencias	170

Introducción

Tradicionalmente se ha pensado en la educación como una herramienta poseedora de dos cualidades contradictorias. Por un lado, se considera como uno de los Aparatos del Estado que sirven para garantizar su existencia, esto es, para reproducir el orden de cosas (tanto subjetivas como objetivas) que lo legitiman y perpetúan (Althusser, 1974). Por otro lado, se piensa también que la educación puede constituir uno de los pivotes más importantes para la transformación social a través de la formación de individuos capaces de distinguir los vicios del orden de cosas imperante y, al mismo tiempo, de proponer y ejecutar nuevas relaciones sociales que superen tales vicios (Freire, 2005b; Freire, 2004). Este trabajo de investigación pretende analizar la propuesta y la práctica educativa del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y responder si constituye o no una propuesta de educación transformadora. En el fondo, la pregunta intenta contribuir a resolver una inquietud mayor: ¿pueden ser los Movimientos Sociales agentes efectivos de cambio social?

El proyecto pedagógico del MST, que se ha ido perfeccionando por aproximadamente veinte años, mezcla distintas tradiciones: la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (2005b), la propuesta de educación socialista fundamentada en la pedagogía de la praxis (Marx, 1985), la pedagogía del trabajo desarrollada después de la Revolución Rusa por personajes como Makarenko (2005) o Pistrak (2005) y el principio de alternancia surgido en el campo francés hacia la década de 1930 (Begnami, 2004). Aquí se plantea como hipótesis que la combinación de tales principios pedagógicos unidos a la lucha por la Reforma Agraria hace de la propuesta educativa del MST una herramienta efectiva de transformación social. En otras palabras, la educación formal a través de las escuelas adheridas al plan pedagógico del Movimiento y la no-formal que es la lucha misma, tienen la intencionalidad de desarrollar valores, capacidades y actitudes que coadyuven a fundar la estructura social a la que el Movimiento aspira, esto es, una estructura social diferente a la capitalista hegemónica.

Según la visión del MST, una educación transformadora es aquella capaz de formar hombres y mujeres con conciencia crítica sobre la realidad, sujetos convencidos que son ellos mismos motores de la historia. Hombres y mujeres que fundamenten sus relaciones privadas y públicas en valores como la justicia, la solidaridad y la igualdad, quitando centralidad (no anulando) las necesidades meramente individuales y desterrando las relaciones de opresión y explotación del hombre por el hombre y del hombre sobre la naturaleza.

Por otro lado, la educación propuesta por el MST es vista como una herramienta para la apropiación de conocimientos que, unidos al conocimiento popular que sus bases han generado durante la propia lucha, ayude a construir propuestas de desarrollo social, en general, y de desarrollo agrícola y de comercialización y distribución, en particular.

La presente tesis tiene como uno de sus principales objetivos ofrecer a los interesados en el tema un panorama histórico y evolutivo del proyecto pedagógico del MST, en vista del poco material bibliográfico al que se puede acceder físicamente e, incluso, electrónicamente desde este país.¹ Asimismo, sin pretender ser un análisis antropológico, ilustra el día a día de escuelas de varios niveles educativos ubicadas en campamentos y asentamientos del MST dentro de los estados de Río Grande del Sur (RS) y São Paulo (SP), ilustración que pretende ofrecer al lector un mayor entendimiento sobre la práctica pedagógica dentro de las escuelas ocupadas por el Movimiento.

Varios son los motivos que me llevaron a interesarme por el estudio de la educación popular en general y por aquella propuesta desde los Movimientos Sociales (MS), en particular. Después de analizar el desempeño de las universidades públicas latinoamericanas durante la segunda mitad del siglo XX (lo cual constituyó mi trabajo de tesis de licenciatura), me quedó la sensación de que, si bien las universidades latinoamericanas y algunos de sus intelectuales habían jugado un papel importante en intensas luchas sociales (las revueltas de la década

¹ Me refiero, estrictamente, a materiales bibliográficos o hemerográficos que discutan acerca de la propuesta pedagógica del MST. En México, el número de libros publicados (o traducidos) sobre el tema es nulo y, excepto por algunas revistas brasileñas electrónicas, los artículos que pueden ser consultados en revistas indexadas son escasos, situación que está muy lejos de reflejar la cantidad de estudios, especialmente de posgrado, que sobre la cuestión se han desarrollado en numerosas universidades brasileñas.

de 1960, por mencionar el ejemplo más conocido), responden, cada vez más a las necesidades institucionales y de las elites a las que éstas representan, que a producir conocimiento en pro del mejoramiento-transformación de las condiciones sociales de las masas populares.

Es más, si se mira la historia de la universidad desde sus más antiguos ancestros (aquellas universidades europeas surgidas alrededor del siglo XII), pasando por los modelos de universidad española de corte profundamente religioso y conservador (Universidad de Salamanca y Alcalá de Henares) que sirvieron de inspiración a las excluyentes universidades coloniales americanas (Universidad de Santo Domingo, Real y Pontificia Universidad de México y Universidad de San Marcos, en Lima); la renovación de la universidad latinoamericana surgida con la Reforma de Córdoba, Argentina, en 1918 y aquella que durante las décadas de 1960 y 1970 apoyaron importantes movimientos sindicales y campesinos,² se muestra más como excepción que como regla, especialmente si consideramos que desde 1980, después del *boom* de la privatización de la educación, la universidad (y en general toda la educación formal pública y privada de nivel básico, medio y superior) se acomoda cada vez más en su papel de reproductor del *statu quo* que de agente de transformación social.

Los hallazgos de la tesis de licenciatura me mostraron la fuerza de la educación superior en el mantenimiento del orden de cosas existente, lo que me llevó a preguntarme ¿cuál es y quién ejecuta un tipo de educación transformadora? Después de algunas lecturas, me empezaron a llamar la atención los casos de las Universidades Comunitarias, pero, definitivamente, atraieron mi interés los proyectos de educación formal y no-formal propuestos desde las camadas populares, práctica que en América Latina se conoció genéricamente, desde la década de 1960, como educación popular. Así, pasé de hacer un ejercicio de historia de las instituciones a otro que sólo puede ser entendido a partir de la historia de la lucha popular.

² Apoyo que les costó ocupaciones militares, bombardeos, clausuras, persecución y desaparición de profesores y estudiantes, repartición de las rectorías entre unidades militares (Chile, 1973), etcétera.

Aun cuando la educación popular ha sido echada adelante en América Latina por los MS desde hace casi medio siglo, hasta ahora existe una escasa definición teórica del fenómeno, lo que, en consecuencia, no ha permitido su sistematización y teorización (Jara, 1994). Por otro lado, en lo que se refiere a teorías pedagógicas tradicionales, los MS no han sido figuras muy presentes, ni como sujetos educativos, ni como interlocutores de la reflexión sobre la educación (Caldart, 2004).

En este tenor, el análisis y discusión sobre el proyecto pedagógico del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra es una oportunidad, tanto de hacer el ejercicio de contextualizar una experiencia de educación propuesta por las camadas populares, como de acompañar el esfuerzo de algunos intelectuales del MST por teorizar sobre el carácter pedagógico de los movimientos sociales y el papel educativo de la lucha popular organizada.

Aunque durante la maestría trabajé un año y medio sobre el mismo proyecto, quiero decir, sobre una misma visión y objetivos, la estancia de investigación en Brasil (marzo-julio de 2006) ocasionó profundas modificaciones. La numerosa bibliografía y, sobre todo, las entrevistas y convivencia directa con militantes del MST, me mostraron que algunas herramientas teóricas que había considerado útiles durante el planteamiento de la investigación eran poco explicativas de la realidad que observaba. Me refiero, específicamente, a los planteamientos de la llamada Teoría de los Nuevos Movimientos Sociales -NMSs- (Melucci, 1980; Santos, 2001; Melucci, 2002; Touraine, 1985) y la de las Oportunidades Políticas encabezada por los estudios que sobre el Estado nacional desarrolló Sidney Tarrow (1994).

La primera señala la primacía de la nueva y heterogénea identidad cultural de los MS (diferente a la identidad determinada por la clase social), así como la diversificación de sus demandas y cuya “novedad más grande [...] reside en que constituyen tanto una crítica de la regulación social capitalista, como una crítica de la emancipación social socialista tal como fue definida por el marxismo” (Santos, 2001: p. 178). Por su parte, Tarrow (1994) propone al Estado nacional como el

marco adecuado para interpretar o predecir las acciones de los MS, lo que obliga a hacer más un análisis institucional que de la lucha misma de los MS.

Entonces, bajo esta óptica ¿cómo interpretar las acciones de un MS que cada mañana canta la Primera Internacional y basa parte importante de su acción pedagógica en la filosofía de la praxis y la pedagogía del trabajo propuesta por el marxismo? ¿cómo interpretar a un MS que se considera a sí mismo como un movimiento socialista? ¿cómo hablar desde la teoría de los NMSs de un MS que identifica la lucha de clases como el motor de la historia y considera como su principal adversario a la clase latifundista? ¿cómo hablar de un MS que piensa que la lucha por la igualdad de género y de razas debe estar incluida en la lucha en contra de la explotación de la clase trabajadora?

Por otro lado ¿cómo dar supremacía al análisis de la estructura política institucional cuando en cada documento publicado por el MST y en cada seminario organizado por ellos es notoria la intención de rescatar la memoria sobre la lucha popular, esto es, la reconstrucción de la Historia donde los MS son protagonistas, pues sus acciones propician el cambio político y no siempre viceversa?

En fin, mi objeto de estudio exigió una interpretación a través del materialismo histórico dialéctico de Marx (Marx, 1977; Marx, 1985; Marx, 1999), de algunas ideas de Gramsci sobre la cultura y los intelectuales (Gramsci, 2005), de pedagogos socialistas como Makarenko (2005) y Pistrak (2005) y de la pedagogía ecléctica de Paulo Freire. Asimismo, se da igual importancia para explicar la génesis y éxito del MST a eventos políticos coyunturales como la caída del gobierno militar dictatorial en 1985 o la Constituyente de 1988, que a la lucha campesina desatada en Brasil desde 1950 y de donde el MST adoptó sus más importantes estrategias de lucha.

La primera fase de construcción de este trabajo panorámico sobre la historia y evolución de la propuesta educativa del MST fue la identificación de las fuentes bibliográficas existentes sobre el tema en varias bibliotecas de la Universidad de São Paulo, bajo la orientación de la Dra. Lisete R. Gomes Arelaro, jefe del Departamento de Administración y Economía de la Educación e investigadora en Políticas Públicas en Educación de la Facultad de Educación de

la mencionada universidad. El resultado fue algunos estudios teóricos y de caso de nivel maestría y doctorado (Poker, 1999; Paiva, 2003; Feix, 2001; Duarte, 2005; Beltrame, 2000; Magalhães, 2003; Robinson, 1998; Salgado, 2002), así como un buen número de libros publicados (Andrade, Di Pierro *et al.*, 2004; Begnami, 2004; Bonamigo, 2002; Fernandes, 1999b; Fernandes, 2000a; Fernandes, 1999a; Gimonet, 2004; Gohn, 1997; Gohn, 2001; Grupo de estudos sobre a construção democrática, 1998; Morissawa, 2001; Neves da Silva, 2004; Paludo, 2001; Silva, 2004b; Silva, 2004a; Souza, 2006; Turatti, 2005). Posteriormente, se hizo una recopilación de materiales elaborados por el Sector Educación del MST a través de las secretarías del Movimiento ubicadas en la ciudad de São Paulo y en Brasilia. Se accedió a otras publicaciones del Movimiento en varias de sus escuelas, principalmente, en la Escuela Nacional Florestan Fernandes (SP) y en el *Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária*, ITERRA (RS). Asimismo, las fuentes bibliográficas utilizadas para la elaboración del segundo capítulo, que expone la historia de la educación rural en Brasil, fueron consultadas en la biblioteca personal y bajo la orientación de la Dra. Marlene Ribeiro, profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río Grande del Sur.

Además de la recopilación y análisis bibliográfico, fueron fundamentales las observaciones directas y las entrevistas hechas a profesores, alumnos y funcionarios de varias escuelas del MST, intentando cubrir todos los niveles educativos:

- a) dos escuelas de educación básica de asentamiento: Escuela Estatal Fundamental 29 de Octubre (RS) y Escuela Municipal Engenheiro Maia (SP),
- b) una escuela de educación básica itinerante de campamento: Escuela Dandára (RS),
- c) dos escuelas de nivel medio superior de enseñanza técnica: ITERRA e Instituto Educar (RS)

- d) una escuela de nivel superior: Escuela Nacional Florestan Fernandes - ENFF (SP).³

Finalmente, fueron de gran importancia la observación directa y entrevistas durante el “2º Seminario Nacional sobre Educación del Campo” de Vía Campesina, al cual asistieron los seis MS brasileños que la conforman, y la “Reunión del Colectivo Nacional de Educación del MST”, ambas realizadas en junio de 2006 en la ENFF.

Aunque los principios filosófico-pedagógicos que pregona el Sector Educación del MST constituyen una unidad que no depende de la región geográfica, el escrutinio bibliográfico y el trabajo de campo que se realizó en esta investigación ilustra la situación de la educación formal y no-formal que se observa en la región sur y sureste del país, por ser aquellas que se han acercado más al ideal educativo del Movimiento, sin embargo, la comparación con el estado y evolución en otras regiones (nordeste, norte y centro-oeste) sería un estudio interesante y necesario.

Los resultados de esta investigación se presenta en cinco capítulos. El primero corresponde a un panorama teórico-contextual donde se presentan los principales acontecimientos históricos que explican el surgimiento del MST, poniendo especial atención al proceso de luchas campesinas que se dieron desde la década de 1950 en la región sur del país y que se agudizaron hacia las dos décadas posteriores. La lucha campesina es observada como una respuesta al proceso de transformación y modernización nacional que en Brasil, como en el resto de América Latina, se tradujo en nuevas formas productivas que en el campo favorecieron la concentración de la tierra y el trabajo asalariado.

En este mismo capítulo se discute acerca de las más importantes teorías que interpretan la acción de los MS y la manera en la que éstas han explicado, particularmente, el surgimiento del MST. Asimismo, siendo la idea de transformación la que mueve este trabajo de investigación, se debate acerca del

³ Debido a que mi estancia tenía una duración limitada (5 meses), mi permanencia en cada una de las escuelas fue breve (la más prolongada fue la en el Instituto Educar), así que, cuando fue posible, apoyé mis observaciones en trabajos de tesis o ya publicados sobre las escuelas, campamentos y asentamientos visitados.

carácter transformador que las mismas teorías colocan en la acción del los MS. Finalmente, se presenta un breve estado de la cuestión, esto es, una revisión acerca de los trabajos que han analizado la relación entre la educación popular y los MS.

El capítulo segundo es también de carácter contextual pero, esta vez, ubica la historia de la educación rural en Brasil y el marco político y económico que la acompañó. La importancia de este capítulo es que presenta el modelo educativo al cual el MST se opone y las luchas populares que, con un objetivo también renovador, antecedieron y enriquecieron la propuesta pedagógica del Movimiento. Se exponen aquí el surgimiento y las acciones de la Educación Popular como una propuesta de educación contra-hegemónica, así como la importancia del advenimiento de la *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire.

El siguiente capítulo explica cómo y fundamentado en qué principios filosófico-pedagógicos el MST ha construido su propuesta educativa. Lo anterior se logra a través del análisis del contenido de los documentos más conocidos y de mayor importancia que el Sector Educación del Movimiento ha publicado al respecto. Asimismo, se exponen las ideas pedagógicas de los personajes que más han influido en la construcción de su propuesta educativa, nos referimos a Marx, Makarenko, Pistrak y Paulo Freire. Por último, se explica en qué consisten los principios pedagógicos fundamentales que enmarcan la práctica educativa propuesta por el MST, esto es: la unión de teoría y praxis, el trabajo, el posicionamiento político y la auto-organización.

El capítulo 4 expone los alcances y limitaciones que los principios filosófico-pedagógicos tienen una vez que son aplicados en el día a día del MST. Este capítulo explica los objetivos educativos en cada una de las fases de la lucha por la tierra, esto es: durante la ocupación, en las escuelas itinerantes de los campamentos y en las escuelas de educación básica de los asentamientos.

Finalmente, el quinto capítulo cuenta el caso particular de una escuela de educación técnica, el Instituto Educar, ubicado en el municipio de Pontão (RS). El objetivo de este capítulo es puntualizar cómo funciona una escuela de educación media superior que es completamente dirigida por el MST y donde todos los

alumnos son militantes de este movimiento y de otros que integran Vía Campesina en Brasil.

La importancia de detenerse en el análisis del funcionamiento de una escuela técnica radica en que el modelo de este nivel educativo constituye la unificación plena de varios de los principios filosófico-pedagógicos tales como la pedagogía del trabajo, el principio de alternancia y, una vez que funcionan como internados, la vivencia y construcción cotidiana de valores y hábitos que el Movimiento espera se desarrollen en la nueva sociedad que propone (solidaridad, cooperativismo, diálogo, participación democrática, reflexión crítica, etcétera). La independencia en el diseño curricular de cursos técnicos es también destacable, beneficio que gozan en menor medida los cursos de educación superior, especialmente porque en su mayoría son ofrecidos en convenio con varias universidades públicas en Brasil, razón por la cual tienen que ceñirse a protocolos curriculares y de evaluación que no dejan de ser tradicionales. En resumen, el último capítulo intenta ser un ejemplo claro y concreto sobre los objetivos y aportes de la propuesta pedagógica del MST.

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN POPULAR Y MOVIMIENTOS SOCIALES. EI MST: UN ACERCAMIENTO TEÓRICO CONTEXTUAL

1.1. Contexto histórico del MST

En mayo de 1978, en Río Grande del Sur (RS), Brasil (uno de los países del mundo donde la concentración de la riqueza es más pronunciada: el 40% de la población vive en pobreza extrema, mientras el 1% de la misma detenta el 53% de la riqueza de la nación), 1 200 familias quedaron sin tierra tras su expulsión del municipio de Nonoai. Esta situación fue resultado de lo que ocurrió más de una década atrás. En 1962¹ un movimiento popular logró que se desapropiara parte de la Hacienda Sarandi (24 000 ha) y fuera dividida en lotes que ocuparon varios miles de campesinos sin tierra. No obstante, algunas familias quedaron fuera y se asentaron en Nonoai, un municipio más al norte que formaba parte de una región reconocida desde el siglo anterior como reserva indígena pero, extrañamente, promovida para ser ocupada. Como era de esperarse, años después los indígenas caingangues reclamaron sus tierras y las familias que ahí vivían tuvieron que abandonarlas.

En Brasil, graves conflictos agrarios como los anteriores se gestaron en el periodo de desarrollo industrial iniciado en la década de 1950, proceso que dio como resultado una excesiva concentración de la tierra: 9% de los predios agropecuarios llegaron a ocupar el 75% del territorio cultivable del país (Iokoi, 1991), provocando con ello la continua expulsión de amplios sectores sociales. En el mismo tenor modernizador, se comenzó la construcción de varias plantas

¹ Es importante hacer notar que entonces la desapropiación se hizo a través de una ley estatal sobre utilidad pública, la ley de reforma agraria y el artículo bajo el que hoy se cobija el MST son posteriores.

hidroeléctricas, actividad que originó numerosos grupos sin tierra,² al ser expropiadas áreas de selva y bosque, reservas indígenas y pequeñas propiedades.

Dentro de este contexto, los grupos de campesinos sin tierra expulsados de Nonoai intentaron ocupar parte de la Hacienda Sarandi que no había sido repartida, pero fueron desalojados con violencia. Sin embargo, el conflicto incitó a la organización y no a la fragmentación del grupo. Los sin tierra se unieron a acampados militantes del Comisión Pastoral de la Tierra (CPT)³ y, después de algunos inútiles intentos de negociación con las autoridades, en agosto de 1979 decidieron ocupar Macali y Brilhante, áreas que habían sido parte de la antigua Hacienda Sarandi. Tiempo después, consiguieron que el gobierno legalizara el asentamiento de la mayor parte de las familias acampadas.

Sin embargo, la lucha no pararía mientras no se asentara a todas las familias movilizadas, sin contar los cientos y cientos que se unían con el paso del tiempo. Así, algunas familias disgregadas que también habían estado en Nonoai, ocuparon un lugar llamado Encruzilhada Natalino, conformando en 1979 un campamento con el mismo nombre (Morissawa, 2001), mismo que ha sido considerado como uno de los más importantes que se establecieron en RS desde que fuera instalada la dictadura militar en 1964 y la mecanización de la producción hubiera “liberado” un sinnúmero de mano de obra.

El nombre de Encruzilhada Natalino se debe a que el campamento fue establecido justo en el lugar que une los caminos hacia varias ciudades importantes de la región: Ronda Alta, Sarandi y Passo Fundo. El campamento se conformaba por 500 familias cuya articulación se debió al apoyo del Movimiento de Justicia y Derechos Humanos, las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs) y, sobre todo, a la CPT que enfatizaba la necesidad de que los agentes pastorales no sólo escucharan el sufrimiento de las víctimas de la injusticia, sino que se las acompañara en sus acciones. Siguiendo este principio, llegaron al campamento

² Hoy existe un movimiento llamado Movimiento de los Alcanzados por las Presas -MAB por sus iniciales en Portugués.

³ Para Morissawa, la unión con la CPT sería una de las semillas fundamentales que generarían el gran movimiento de los sin tierra en Brasil.

monjas y misioneros que animaban a los colonos a continuar en movimiento (Iokoi 1991: pp. 55-58).

Después de un año de lucha, de desalojos violentos y de intentos de desagregar al movimiento, en 1982 se entregaron 100 ha donde se ubicaron las 207 familias que habían sobrevivido a todo el proceso. El área fue nombrada Nova Ronda Alta.

Antes, en 1970, entre Passo Fundo y el municipio de Cruz Alta, fueron desalojados indígenas y 300 familias de campesinos para la construcción de la presa Passo Real. En 1972 la Hacienda Anoni (9 500 ha) fue decretada improductiva (sólo había pasto y 1 300 cabezas de ganado) por lo que se inició el proceso de desapropiación, con el fin de reasentar a quienes habían sido desalojados o “ahogados”, como se acostumbró decir, por la construcción de dicha presa (Bonamigo, 2002).

El antiguo dueño de la hacienda comenzó un proceso legal que provocaría una pugna de más de 10 años. Las familias “ahogadas” habían acompañado el movimiento de Encruzilhada. Entonces, una vez ubicados en Nova Ronda Alta, los recién asentados y la CPT reclutaron a las 300 familias para ocupar la Hacienda. Con ese objetivo se crea en mayo de 1982 la Comisión de los Sin Tierra de Passo Real (Iokoi 1991).

Enmarcado en este contexto de movilización, en 1984 se convocó, en forma de seminario diocesano, a un encuentro nacional que reunió a líderes de la lucha por la tierra de todo el país en la ciudad de Cascavel, estado de Paraná. Después de cuatro días de reflexión “se llegó a la conclusión de que el mejor camino para dar continuidad a la lucha en contra de la pobreza y por una sociedad más justa, era constituirse en un movimiento social amplio y de carácter nacional, autónomo de partidos, iglesias y gobiernos” (MST, 2004: p. 9), entonces se fundó el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra.

Para 1985 el contingente de militantes del MST en Río Grande del Sur sumaba 1 500 familias (6 500 personas) lo que les dio confianza para finalmente ocupar la Hacienda Anoni el 29 de octubre de ese año. El contexto daba la esperanza de una lucha breve, ya que el proceso de desapropiación llevaba más

de diez años, por otro lado, el régimen dictatorial había sido derrotado y se aproximaban las primeras elecciones democráticas para gobernadores, senadores y diputados, oportunidad política aparentemente inigualable. Sin embargo, ni el ya comenzado proceso de desapropiación, ni la “renovación” política aceleraron el éxito de la lucha, que vio fin hasta 1993.

Muchas acciones tomaron lugar en 8 años de lucha. En diciembre de 1985 los acampados araron alrededor de 30 ha de tierra, al año siguiente invadieron las instalaciones del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA) en Porto Alegre. Ese mismo año, durante el gobierno democrático de Sarney, se prometió desapropiar 32 mil ha, inclusive se firmó el Plan Regional de Reforma Agraria de Río Grande del Sur, pero nada salió del papel.

En 1986, los acampados organizaron una marcha de 400 Km desde el asentamiento hasta Porto Alegre. Entonces, la Asamblea Legislativa resolvió solucionar el caso del la Hacienda Anoni en treinta días pero, una vez más, la promesa fue incumplida.

Poco después del primer aniversario del Movimiento, el INCRA liberó parte de la Hacienda para ser cultivada. El campamento fue dividido en 16 pequeñas áreas provisionales conformadas por alrededor de 10 familias cada una. Este acto provocó la desarticulación de los acampados y prácticas de cultivo desordenadas, sin contar los conflictos posteriores surgidos a causa de la liberación de nuevas áreas en 1987 que debían alojar a otras 85 familias originarias de Passo Real.

Las primeras familias asentadas de manera provisional en 1986 se negaban a abandonar la tierra, el movimiento estaba fragmentado y su reagrupación no fue fácil. Sin embargo, se logró que cada área designara a un líder que sería miembro de una junta. Este nuevo grupo logró retomar la lucha y exigir espacio para otros cientos de personas (Bonamigo, 2002: pp. 124-134). En 1993 se logró asentar al último grupo de acampados y 232 nuevas familias se organizaron en cuatro asentamientos que aún son conocidos como Hacienda Anoni.⁴

⁴ Aunque los protagonistas de esta historia suelen ser los acontecimientos que se dieron lugar en Río Grande del Sur, movilizaciones similares ocurrían en Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul y São Paulo.

En términos generales, se puede considerar que el MST nace como consecuencia de una “modernización dolorosa” iniciada en la década de 1950. Tal modernización significaba la industrialización del país, incluida la agricultura, lo que resultó en el desplazamiento masivo de campesinos que ya no estaban incluidos en el proceso de producción. De esta forma, se causó una inevitable migración del campo hacia la ciudad; sin embargo, alrededor de la mitad de los expulsados (casi millón y medio de trabajadores rurales, de los tres millones totales) se negaron a la migración, pues, su “vocación por la tierra” -como la llama João Pedro Stédile, uno de los primeros militantes del Movimiento y actual vocero nacional- los empujó a quedarse, a resistir y a luchar. Esta vocación, sin embargo, no es un mero fenómeno metafísico, el MST reconoce que el Movimiento debe ser visto

como fruto de una larga historia realizada por nuestro pueblo [...] sólo existimos hoy porque antes de nosotros el pueblo estableció otras formas de organización y de lucha por la justicia en el medio rural. Somos herederos de las luchas históricas de los pueblos indígenas. Somos herederos de las luchas históricas de los negros por alcanzar la libertad, cuando huían y construían Quilombos. Somos herederos de los primeros movimientos campesinos [...] Somos herederos de la experiencia de organización clasista de los campesinos, que construyeron muchas organizaciones nacionales a partir de la década de 50 del siglo XX y que después fueron masacrados por la dictadura militar, como las ULTABs –Unión de Labradores y Trabajadores Agrícolas de Brasil, las Ligas Campesinas y el Master –Movimiento de los Agricultores Sin Tierra (MST, 2004: pp. 9-10).

Desde su fundación y hasta la fecha, la demanda fundamental del MST es poner la tierra bajo el control de quienes la trabajaban. Respaldados en el artículo 186 de la actual Constitución (1988), -el cual establece que si la tierra no cumple con su responsabilidad de ser productiva, entonces el gobierno federal tiene el poder de expropiar el área de su dueño- el Movimiento exige que se realice la Reforma Agraria en Brasil, el país con mayor concentración de tierra en el planeta.

La génesis del MST ha sido ampliamente estudiada, especialmente por los propios militantes (Fernandes, 1999b; Fernandes, 1999a; Fernandes, 2000b; Fernandes, 2000a; Morissawa, 2001), y por los simpatizantes que se forman en diversas universidades brasileñas y de muchos otros países (Brandford & Rocha, 2002; Harnecker, 2002; Fanelli, 2002; Wright & Wolford, 2003). En la mayor parte de estos trabajos se apuntan tres causas medulares en la formación del

Movimiento, a saber: a) los cambios estructurales en el mundo agrícola resultado del proceso de modernización o industrialización nacional, b) la caída de la dictadura tras las agudas movilizaciones a favor de un sistema político democrático, y c) la intensa movilización religiosa, tanto católica como luterana que, inspirada en la Teología de la Liberación y apoyada en su carácter ecuménico, logró movilizar a centenares de comunidades rurales para luchar por la tierra. Sin contar que, desde inicios del siglo XX, a causa del gran poder detentado por los terratenientes en una sociedad basada en el latifundio, buena parte de la resistencia social -el Partido Comunista Brasileño (PCB), por ejemplo- estaba volcada hacia el campo (Wolford, 2004).

Efectivamente, los 20 años de lucha anteriores al nacimiento del MST corresponden a la etapa inicial del proceso de industrialización nacional, la cual desemboca, en la década de 1980, en su fase neoliberal, hasta hoy caracterizada por la progresiva desactivación del Estado en áreas sociales.

Este no fue un fenómeno aislado, en toda Latinoamérica, desde comienzos de la segunda mitad del siglo XX, el campesinado constituyó uno de los sectores excluidos de los beneficios del proceso de “modernización” y, específicamente, de los ajustes económicos neoliberales. Blanca Rubio opina que:

El Modelo Neoliberal y la fase Agroexportadora trajeron consigo cambios importantes en la visión social sobre los campesinos latinoamericanos. Durante la postguerra eran visualizados como aquellos que alimentaban a la sociedad, los que tenían derecho a la tierra por el solo hecho de cultivarla, los que iban acordes con el progreso, con la modernidad. Ahora, los gobiernos han difundido una visión que los coloca como sectores anacrónicos e ineficientes: los obstáculos a la modernidad (Rubio, 2001: p. 209).

En Brasil, con el golpe militar en contra de João Goulart hacia 1964, se extendía cada vez más la idea de que había un viejo Brasil rural que debería ser sustituido por un Brasil nuevo y urbano. La esperanza era superar la etapa de formación del país para ingresar, por fin, en el tan ansiado periodo de civilización occidental.

El largo periodo en que el proceso de industrialización permaneció bajo el control del Estado durante el periodo populista ayudó a fortalecer la idea de que la sociedad brasileña era atrasada y sólo podría transformarse gracias a la acción

del Estado. Así, tanto los planes de los golpistas, como los de sus adversarios no preveían la posibilidad de que los brasileños comunes desempeñaran una función importante en la construcción de su propio futuro, pues se les consideraba como una “masa” víctima de la ignorancia y, por ello, incompetentes para tomar cualquier decisión que condujera a una transformación social.

1964, año del golpe militar en contra de João Goulart y del establecimiento de un gobierno militar que persistiría dos décadas, fue un año de crisis de acceso al dinero público, había muchos requerimientos y no todos podían ser atendidos. Así, las primeras medidas económicas resultaron en el aumento de precio de alimentos y la disminución de los salarios.

Agudizada por el contexto de represión, 1968 fue un año de efervescencia y descontento social. Sin embargo, las políticas del gobierno siguieron ignorando la voluntad popular, y la única manera de acallar las protestas fue la prohibición pura y simple. El 13 de diciembre de 1968 se firmó el Acto Institucional nº 5 con el cual quedó legalmente prohibido protestar en Brasil. Los políticos de oposición que sobrevivieron a las persecuciones no podían ni siquiera hacer discursos inocentes en el Parlamento, la prensa fue censurada y la persecución política llegó a las universidades. Las reacciones no se hicieron esperar y surgieron importantes luchas armadas.

Durante los primeros cinco años del régimen militar, el gobierno acumuló un enorme volumen de recursos. Entre 1964 y 1969 las inversiones hechas en el país se mantuvieron relativamente constantes. El PIB mostró un crecimiento importante y parte del dinero fue empleado para transformar al propio gobierno en empresario. Entre 1964 y 1969 fueron creadas 46 empresas estatales (más que en toda la historia del país hasta entonces) y en el gobierno Médici fueron fundadas otras 74 (Fausto, 2003).

La mayoría de las inversiones se concentraron en los sectores de energía, siderurgia y telecomunicaciones, los cuales fueron dominados por esas empresas. Sumado al grande número de subsidios y empréstitos especiales, se produjeron efectos sobre la economía como un todo, elevando de manera sin precedentes la tasa de crecimiento: 8.3% en 1970, 11.3% en 1971 12.1% en 1972 y 14% en 1973

(Fausto, 2003: p. 239). El crecimiento económico se convirtió en instrumento de propaganda, ya que, a falta de otras conquistas, los buenos resultados económicos se tornaron en la razón del régimen. De este modo empezó a pensarse en el “Milagro Brasileño” como el mejor fruto de la “revolución”.

Así, mientras un supuesto milagro económico tenía lugar, las condiciones de vida se hacían cada vez más precarias y las desigualdades sociales se acentuaban. En las áreas rurales, cada vez más familias campesinas perdían sus tierras, por su parte, en las áreas urbanas importantes grupos obreros industriales (metalúrgicos especialmente) sufrían un crónico deterioro salarial, jornadas laborales exhaustivas, horas extra forzadas y la intensificación de ritmos y despotismo fabriles y, además, debían enfrentar una ley que prohibía la huelga (ley promulgada durante el periodo militar).

Hacia 1977 el debilitamiento de la legitimidad del gobierno, permite la gestación de un movimiento de trabajadores que realizan actos de sabotaje de producción y paralizaciones generalizadas. Acciones que devendrían en el fortalecimiento de los sindicatos, el reconocimiento de sus bases y la idea del trabajador como sujeto dotado de voluntad propia y de capacidad de luchar por sus intereses.

En 1980 se produjo una huelga generalizada en las empresas metalúrgicas de mayor importancia del país, ubicadas alrededor de la ciudad de São Paulo. Y, aunque la divergencia hacia el interior de los grupos sindicales fue inevitable, la recesión económica de los años 1981-1983 y sus consecuencias: desempleo masivo, inflación, deterioro salarial, etcétera, fortalecieron la organización de base del movimiento sindical y afirmó las negociaciones colectivas. Estas condiciones permitieron la formación de la Central Única de Trabajadores (CUT) en 1983. En resumen, y para remarcar la importancia de la movilización social que este fenómeno significó, hay que decir que para algunos la lucha sindical llevada a cabo entre 1979 y 1982 significó el surgimiento de un verdadero movimiento político de clases.

Entre las consecuencias político-sociales de este periodo, se suelen señalar los impetuosos movimientos de obreros metalúrgicos hacia finales de los años

setenta, así como la formación del Partido de los Trabajadores (PT) –actual partido en el gobierno- y el surgimiento del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). Fenómenos que siguen siendo temas fundamentales en la discusión acerca de la realidad brasileña actual, ya que sin ellos no se podría entender la lucha por la transición hacia la democracia y las presentes demandas sociales, políticas y económicas.

Así, vemos que la intensa movilización social a lo largo de la década de 1970 forzó la apertura política e inició el proceso de acumulación de fuerzas para la lucha por la democracia llevada a cabo en la década posterior.

Una de las características esenciales de este proceso democrático fue el rescate de prácticas sociales que, puestas en práctica años antes del establecimiento del gobierno militar, enfatizaban la importancia del saber popular. Nos referimos a proyectos de educación no formal que se desarrollaron en zonas urbanas, mientras ciertas organizaciones religiosas lo llevaban a cabo en el campo. Por ello, ya en la década de 1980:

podemos identificar algunos marcos importantes en el proceso de construcción de una esfera pública en Brasil, que viene incorporando segmentos plebeyos. Entre ellos destaca la organización de las CEBs, comunidades eclesiales populares, en el que se valoriza el saber popular, construyendo competencias y autonomías que pueden liberar relativamente la acción popular de la autoridad religiosa jerárquica. Se destaca también en este proceso, la contribución de la “educación popular”, conjunto de prácticas político pedagógicas que promueven la constitución de espacios de equivalencia entre educando y educador, equivalencia que se constituye sobre la argumentación, o, como siempre enfatizó Paulo Freire, uno de sus mayores teóricos, por el diálogo (Grupo de estudios sobre a construção democrática, 1998: p. 53).

Inmersas en este contexto, las movilizaciones sociales en contra del régimen militar de la década 1970 e inicios de 1980 iniciaron la construcción de una sociedad brasileña que aspiraba, entre otras cosas, a alcanzar autonomía con respecto al Estado autoritario que los gobernaba. Esto no significa, sin embargo, que estas organizaciones emergieran como mera reacción contra la dictadura, es cierto que la restricción de canales de participación (como la prohibición para crear partidos políticos) incentivó la organización social de resistencia, sin embargo, puede interpretarse también como un proceso de agudización o reactivación de organizaciones anteriores al régimen militar. Desde este punto de vista, el periodo

de la dictadura puede considerarse como un momento de redefinición de importantes sectores sociales -la iglesia católica con la Teología de la Liberación, y el sindicalismo renovado, por ejemplo- así como del resurgimiento de teorías sociales clásicas como el marxismo.

Entre los ejemplos más claros de movilización social se cuentan: el movimiento en contra del aumento de los costos de vida de los años 70; el movimiento de las “Diretas já” al inicio de los años 80; la campaña por la participación popular en la elaboración de la Constitución en 1988, y el movimiento pro-impeachment del presidente Collor en los años 90.

En síntesis, se puede decir que, durante los veinte años de dictadura (1964-1984), la represión ejercida por el régimen militar que pretendía la desaparición de los canales políticos representados por los sindicatos, entre otros, refuerza la desconfianza popular en relación al Estado y sus instituciones, pero, al mismo tiempo, enfatiza el papel de las organizaciones populares como quienes interpelan al Estado, no en busca de favores, sino de cumplimiento de derechos. En otras palabras, hacia finales de la década de 1960, Brasil experimentó una redefinición del espacio político a través de las acciones de los MS, donde la actividad política se volvía un derecho de toda la sociedad.

Durante este periodo, se consolidaron experiencias que intentaban la construcción de relaciones más horizontales. Es el momento de mayor contacto entre bases populares y líderes sindicales o religiosos. Esta nueva relación es considerada como impulsora de una nueva sociabilidad basada en la comunicación dialogal, en la interacción discursiva y, por lo tanto, de una mayor posibilidad de distribución igualitaria de oportunidades de intervención en las decisiones políticas. En este proceso, los MS son estructuras capaces de reorientar el discurso público, es decir, marcar la pauta de los temas principales de debate.

Ejemplo claro del proceso social hasta ahora expuesto es el surgimiento y lucha del MST, movimiento considerado entre los herederos de las luchas que, para hacer frente a las consecuencias de la modernización del campo, realizaban las Ligas Campesinas, la Comisión Pastoral de la Tierra y las Comunidades

Eclesiales de Base (CEBs). Así, el MST surge como un movimiento abierto y abarcador (es decir, popular) que pelea por la reforma agraria; pero que, a lo largo de sus ya más de veinte años de existencia, ha extendido sus demandas hacia la democratización de los medios de producción y comercialización de los productos agrícolas, así como a la democratización del conocimiento. Esto último a través del establecimiento de escuelas de educación básica⁵ en la mayoría de los 2000 asentamientos ganados por el Movimiento que existen hoy en ese país.

1.2. Teorías sobre los Movimientos Sociales. Una disputa de paradigmas

Los clásicos de la sociología estadounidense y los conservadores europeos del siglo XIX como Tarde o Le Bon fueron los primeros que se ocuparon del estudio de la acción colectiva. Su conclusión apuntaba hacia la irracionalidad y caos como génesis de las acciones de la multitud, idea confirmada más tarde por las teorías freudianas. Posteriormente, la Escuela de Chicago, surgida hacia la segunda década del siglo XX, seguía pensando en lo patológico de la acción colectiva. Sin embargo, tiempo después, las teorías que explican la acción colectiva se hacen insuficientes y, hacia la década de 1960, se intensifican los estudios al respecto debido al surgimiento de numerosas luchas en las sociedades del capitalismo avanzado.

Entre las teorías que surgieron en tal periodo, son las principales: la teoría norteamericana de Movilización de Recursos (MR) iniciada por Olson, Zald y McCarthy; la teoría de la Movilización Política (MP) liderada por la discusión acerca de de las “oportunidades políticas” del norteamericano Sydney Tarrow y la teoría europea de los Nuevos Movimientos Sociales (NMS) encabezada por Alain Touraine y Alberto Melucci.

⁵ Hoy existe también una escuela de educación superior, se trata de la Escuela de Formación del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra, Escuela Nacional Florestán Fernández, erigida en el municipio de Guararema en el estado de São Paulo. Otro espacio desde el cual el MST hace educación es el *Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária* (ITERRA) donde se imparten estudios técnicos de agricultura, medicina comunitaria, magisterio y administración de cooperativas, además de la licenciatura de Pedagogía de la Tierra. El ITERRA se ubica en Veranópolis, estado de Río Grande del Sur.

Todas estas teorías se preguntan, básicamente, por qué la gente protesta, aunque en las respuestas va incluida la reflexión sobre cuándo y cómo se protesta. Los resultados son variados, la MR afirma que la afluencia de un medio rico en recursos materiales y humanos, provee un contexto en donde los grupos contenciosos pueden emerger. Pero se necesita más que una experiencia colectiva de privación –como lo afirmaba la teoría del agravio-, pues es requisito indispensable la existencia de una organización de la movilización social, pues: “donde exista una sociedad civil fuerte y ciudadanos libres para unirse a asociaciones voluntarias, habrá una gran propensión a involucrarse en organizaciones de movilización social que organicen actividades de protesta, así como otras formas de acción política” (Dalton & van Sickle, 2005: p. 7). En términos generales, las motivaciones ideológicas eran despreciadas y se hacía un tratamiento de los MS como de grupos empresariales que actuaban basándose en el criterio de costo-beneficio (Gohn, 1997).

En realidad, la teoría de la movilización política, a la cual pertenece la discusión acerca de las “oportunidades políticas” de Tarrow, es una reformulación o evolución de la MR. En este nuevo periodo, se reactiva el tema de la cultura en la interpretación de la acción colectiva, asimismo, se enfatiza la estructura de las oportunidades políticas, el grado de organización de los grupos y el análisis cultural de los discursos de los líderes, pero, sobre todo, se abandona el tema de los recursos económicos y la lógica racional-instrumentista como eje principal (Gohn, 1997).

La idea general de la MP se funda en la afirmación de que la configuración de las instituciones políticas determina la conducta pública. Tarrow afirma que los sistemas políticos abiertos incitan más a la protesta, es decir, los MS son más comunes en los sistemas en los que los individuos pueden hacer demandas y expresar sus opiniones sin miedo y sin ser reprimidos y donde quienes toman las decisiones están dispuestos a escuchar a los grupos demandantes. En un sistema abierto hay menos costos sociales, por lo tanto, surgen más protestas (Dalton & van Sickle, 2005). Para Tarrow, son ejemplo de oportunidades políticas: la apertura del acceso al poder, las divisiones entre las elites dominantes y los

cambios en la alineación gubernamental (Tarrow, 1994). Por otro lado, resulta interesante mencionar que en esta corriente se retoma con fuerza la cuestión del proceso de formación de la conciencia política, basándose en algunas observaciones de Gramsci.⁶

Para la teoría de los NMS, la primacía de la cultura se hace más contundente. Gohn afirma que esta corriente surgió del desencanto que provocaron las lagunas marxistas para explicar las acciones y movimientos colectivos de la época (finales de la década de 1960). El resultado de tal desencanto los volcó hacia la negación del estructuralismo y la eliminación del sujeto histórico. Entonces se enfatizó la importancia de lo microsocio y del actor social. La política (y no la economía y el proceso de acumulación de riqueza) gana centralidad, así como el estudio de la lógica del proceso de formación de la identidad colectiva. Sin embargo, no dejan de afirmar que los MS contemporáneos son una reacción a los cambios estructurales de las sociedades capitalistas occidentales.

Hay que decir también que algunos de los teóricos de los NMS formaron parte de las filas de la Nueva Izquierda caracterizada por el abandono de la idea de transformación social por medio de las revoluciones. No obstante, los autores de esta corriente dejan ver constantemente sus matrices teóricas: Marx, Weber, Foucault, Habermas, entre otros. Por tal razón, afirma Gohn: “las novedades [de las formulaciones teóricas de los NMS] se encuentran más en la composición, en el arreglo y en la disposición de las categorías explicativas, que en la creación de nuevos instrumentos conceptuales” (Gohn, 1997: p. 141). Además, afirma la autora:

La teoría de los NMS está incompleta porque los conceptos no están suficientemente explicitados. Lo que tenemos es un diagnóstico de las manifestaciones colectivas contemporáneas que generan movimientos sociales y la demarcación de sus diferencias en relación al pasado (Gohn, 1997: p. 129).

⁶ Tema retomado por Aldon Morris en *The Origins of Civil Rights Movements: Black Communities Organizing for Change*, New York, The Free Press, 1984. Como seguiremos viendo en el caso de los NMS, el paradigma marxista funda las bases de muchos de quienes se cuentan dentro de las filas de estas “nuevas” teorías explicativas, pues, se recurre casi obligatoriamente al mencionado paradigma, ya sea para afirmar sus proposiciones, ya para negarlas.

En síntesis, puede decirse que, hacia finales de la década de 1960, se gestó un interés casi generalizado por una “nueva” comprensión de los MS. En el camino hacia esa “nueva” comprensión se acuñaron neologismos y se consideraron superadas teorías sociales clásicas, especialmente el marxismo.

Al respecto, Marlene Ribeiro opina que una buena parte de las teorías que utilizan el concepto de Nuevos Movimientos Sociales, lanzan críticas a los conceptos marxistas ortodoxos de clase y conciencia de clase, pues, según ellos, pierden su poder explicativo frente a los MS contemporáneos (Ribeiro, 1999). Resumiendo las nuevas visiones acerca de los MS, Ribeiro señala que: se les ha caracterizado como alianzas anti-productivistas que se colocan contra la racionalización social, la mercantilización y la burocratización del mundo de la vida (Habermas); se afirma que la relación capitalista-obrero se ha complejizado en las sociedades post-industriales, de tal forma que el obrero ha cedido su lugar protagónico a los movimientos sociales liderados por otros actores: mujeres, negros, indios, etcétera (Touraine); se hace énfasis en el surgimiento de nuevos protagonistas que critican, tanto la exacerbación del individualismo capitalista, como la depreciación de la subjetividad por parte de las experiencias socialistas; o se trata de MS que luchan por ampliar el campo de la ciudadanía (Boaventura de Souza Santos).

En otras palabras, estas nuevas corrientes consideran poco explicativo pensar que los MS reflejan el proceso de la lucha histórica de clases, esto es, de la lucha de las camadas sociales en situación de subordinación en contra de las hegemonías detentoras del poder. Asimismo, se niega como principio articulador explicativo que la opresión en la que viven las masas esté fundada en la contradicción capital-trabajo, es decir, en la explotación del trabajo o, lo que es lo mismo, en la apropiación que hace el capitalismo de la riqueza producida por el trabajo.

1.3. Movimientos sociales y transformación social

Según el esbozo teórico dibujado hasta aquí, el surgimiento del MST ha sido explicado, al menos, desde tres puntos de vista: a) desde el punto de vista estructural-marxista que resalta los cambios estructurales del mundo agrícola iniciados en la década de 1960, b) desde la MP, considerando el debilitamiento de la dictadura militar iniciada en la década de 1970 como la oportunidad política que le daría paso al MST y al resto de las organizaciones sociales de la época, y c) desde la MR, si consideramos la fuerza religiosa y de educación popular de la época como organizadores sociales y generadores de recursos humanos. Sin embargo, mirando el panorama general que ofrece cada teoría habría algunas observaciones.

Si bien el debilitamiento de la dictadura militar y su derrumbe abre la puerta al surgimiento formal del MST, las luchas de campesinos sin tierra se inició veinte años antes de que esto aconteciera. Entonces, su génesis no está dada dentro de un sistema político abierto, por el contrario, se trata de un sistema cerrado muy lejos de representar una “sociedad civil fuerte y ciudadanos libres” que pudieran “hacer demandas y expresar sus opiniones sin miedo y sin ser reprimidos” como afirmaría Tarrow. Por ello, la organización social brasileña de la época no podría considerarse como resultado o efecto del debilitamiento del gobierno autoritario, sino como la reactivación de movimientos anteriores al régimen militar, por ejemplo, las ocupaciones campesinas de grandes haciendas del sur en 1962 y las fuertes campañas de educación popular y educación no formal encabezadas por Paulo Freire e interrumpidas por el golpe de 1964.⁷

Es cierto, que dentro de la teoría de MP, no todos estuvieron de acuerdo sobre el sistema político (abierto o cerrado) que más incitaría a la acción colectiva. Antes, la teoría de MR había establecido que ni la existencia abundante de recursos, ni su ausencia absoluta darían paso a la protesta. En el primer caso, porque se trata de una sociedad que, generalmente, tiene resuelta la participación

⁷ En este caso, es más satisfactoria la visión de James Scott, quien habla de discursos ocultos de resistencia de los grupos dominados que se tejen con mayor fuerza en periodos de fuerte represión y que salen a luz en la primera oportunidad. Ver Scott, *Los dominados y el arte de la resistencia*, México, Era, 2000.

de su población por las vías institucionales, por lo cual la protesta no es necesaria. En el segundo caso, la ausencia de recursos humanos y materiales es sinónimo de imposibilidad absoluta de organización social para la protesta. Así, las sociedades de recursos moderados se convierten en las favoritas de los movimientos contenciosos (Dalton & van Sickle, 2005).

No obstante, debe apuntarse como valiosa la insistencia de la corriente de MR sobre la importancia de la organización de la movilización social. Esto es, que no es suficiente un sentimiento colectivo de opresión, injusticia o agravio para que resulte en una acción colectiva de protesta. La organización de la movilización social es requisito mínimo para el surgimiento de los MS. Este señalamiento centra el poder de los MS en ellos mismos y los independiza, de cierto modo, de la configuración institucional, del tipo de sistema político y de la estructura de oportunidades políticas. Condiciones que suelen explicar a la acción colectiva, no desde las características propias del sujeto social en cuestión, sino como una realidad social determinada desde arriba, desde los espacios concedidos por el Estado y por el poder que lo representa.

Así, la configuración institucional no determina, forzosamente, la conducta pública, ni explica por qué ciertos grupos sociales protestan, pues la existencia de oportunidad política no necesariamente deviene en la organización de la movilización social. Si acaso, explica un posible “cuándo” del surgimiento público de un MS, cuya organización tendría que ser, necesariamente, anterior a la apertura política del Estado.

Por todo lo anterior, resulta excesiva la visión de Tarrow, quien propone como eje analítico el cuándo y concluye que el poder de los MS depende de la movilización de las oportunidades externas. Para este autor los MS contemporáneos surgen con la conformación del Estado Moderno acuñado a finales del siglo XVIII, cuya conformación dejó espacio para el desarrollo de los medios impresos comerciales y los nuevos modelos de asociación y socialización, elementos que propiciarían la conformación de la Sociedad Civil o ciudadanía. Por lo tanto, tendríamos que concluir que el Estado Moderno creó las condiciones que

le benefician, tanto como las que le son adversas y para cuya transformación no se puede pensar en fuerzas sociales externas a él.

En general, la teoría de MP, aun con el rescate del campo cultural y de los argumentos psico-sociales, no habla de los MS como agentes de transformación social. Al respecto, María da Gloria Gohn afirma:

La dimensión de la praxis, de la cultura como fuerza social transformadora, constituyente de nuevas identidades sociales, no es trabajada, porque pocos autores de la MP vinculan los propios movimientos a los procesos de cambio y transformación social, prefiriendo abordarlos dentro de marcos teóricos dados por la acción de grupos de intereses en un campo de disputa por el poder. Cuando el proceso de cambio social es destacado, se refiere sólo a cambios institucionales (Gohn, 1997: p. 75).

Lo anterior resulta relevante pues, aunque para el análisis del proyecto educativo del MST la pregunta sobre la génesis del Movimiento no es esencial, al intentar desentrañar la finalidad de su proyecto educativo y si éste constituye una herramienta para llevar a cabo su plan de transformación social, nos estamos preguntando cuándo los MS se pueden considerar como agentes de transformación social y cuáles son los instrumentos de los que se valen. Esto es, no nos preguntamos por qué la gente protesta -cuya respuesta algunos condensan en una afirmación que por lo amplia resulta poco explicativa: “se protesta porque se tienen las condiciones para hacerlo” (Dalton & van Sickle, 2005)-, sino qué tipo de transformaciones se buscan con la protesta y qué instrumentos sirven a esta causa.

En este caso, debemos dejar claro qué entendemos por MS y qué por transformación social.

La teoría de los NMS rescata la “voluntad” de los MS. Todavía alrededor de 1960, antes de distanciarse radicalmente del abordaje marxista y abandonar sus estudios sobre la clase obrera, Alain Touraine afirmaba que los MS son siempre la expresión de un conflicto de clases y que éstos sólo existen donde se combinen tres dimensiones esenciales: clase, nación y modernización, de este modo, todo

MS es al mismo tiempo un movimiento de clase, un movimiento anticapitalista y opuesto a la dominación extranjera.⁸

Alberto Melucci, por su parte, reconoce dos tipos principales de conducta en las acciones colectivas,⁹ a saber:

- a) La acción colectiva que implica la existencia de una lucha entre dos actores que se disputan la apropiación y orientación de valores y recursos sociales.
- b) Cuando la acción colectiva descrita en a) transgrede, además, las normas institucionalizadas en los roles sociales, que van más allá de las reglas del sistema político y/o que ataca la estructura de las relaciones de clase de la sociedad (Melucci, 1980: p. 202).

El caso de la acción colectiva descrita en b) es lo que Melucci considera como MS. Desde esta óptica, mientras el conflicto no cuestione el fundamento de las relaciones sociales de clase, no se puede considerar como un MS, sino apenas como un movimiento organizacional o político, cuyo único objetivo es enfrentar al poder que gobierna el sistema de normas y roles para una división diferente de los recursos, una adaptación funcional de la organización y una redistribución de roles. El MS, en cambio, pretende ensanchar la participación política, así como elevar la posición del actor en el proceso de decisiones y enfrentar la hegemonía de los grupos políticos dominantes. Por ello, los MS de clase generan acciones que transforman el sistema de dominación, asimismo, involucran conflictos sobre el modo de producción y sobre la apropiación y orientación de la riqueza social.

La crítica más interesante que Melucci hace al marxismo no tiene que ver con la centralidad del análisis de la estructura económico-política, sino con su falta de precisión en señalar el origen de la lucha de clases, por lo que propone un análisis de cómo las relaciones de clase son producidas. No obstante, lo que

⁸ Ya en la década de 1990, Touraine afirmaría que la idea de MS era más apropiada para referirse a países que tuvieran experimentado un desarrollo capitalista genuino y cuyas contestaciones no pretendían crear un nuevo tipo de sociedad. Ver Gohn 1997: pp. 151-152.

⁹ Unos años antes (1976) Melucci, siguiendo el ejemplo de Touraine, identificaba tres tipos de movimientos: reivindicatorios, políticos y de clase. Los primeros buscaban imponer cambios en las normas y en los procesos de destinación de los recursos públicos, los políticos pretendían influir en las modalidades de participación política, mientras que los movimientos sociales de clase buscaban subvertir el orden social y transformar el modo de producción y las relaciones de clase (Gohn, 1997: pp. 156-156)

parece ineludible es que, en términos generales (y específicamente en sociedades como las latinoamericanas), debe tomarse en cuenta para el análisis de los MS la naturaleza del sistema político y del Estado y la estructura de la desigualdad, así como los mecanismos que mantienen en la pobreza a nuestros países. Por ello, afirma el propio Melucci:

El análisis de las clases aún es capaz de interpretar los mecanismos y la estructura de muchas de estas desigualdades, y la acción colectiva en tales sociedades necesariamente implica la movilización de todos los grupos sociales marginados y excluidos (Melucci, 1980: p. 19).

Ya que:

Si solamente centráramos nuestra atención en el tema de la democracia (que parece haber tomado el lugar de otros temas predominantes en décadas pasadas, como las clases, la injusticia o la revolución), podríamos perder de vista el hecho de que nuevas formas de dominación y explotación se suman a aquellas otras tan dramáticamente evidentes e irresueltas en las diversas sociedades latinoamericanas (Melucci, 1980: p. 17).

Visto lo anterior, podemos definir al Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra como un Movimiento Social de clases que se ubica a sí mismo en una sociedad fundada en la dominación del capital y que pretende atacar la estructura que mantiene la relación de clases. Su demanda principal no se limita a la mera repartición agraria (o democratización de la tierra, como ellos la llaman), pues ésta no significa, por sí misma, la transformación social que se busca. Por esa razón se exige un proceso de democratización de los medios de producción y comercialización, así como la democratización del conocimiento. Todo ello con el objetivo de:

Construir una sociedad sin explotadores y donde el trabajo tenga supremacía sobre el capital; la tierra es un bien de todos, y debe estar al servicio de toda la sociedad; garantizar trabajo a todos, con justa distribución de la tierra, de los ingresos y de las riquezas, buscar permanentemente la justicia social y la igualdad de derechos económicos, políticos, sociales y culturales, difundir los valores humanistas y socialistas en las relaciones sociales; combatir todas las formas de discriminación social y buscar la participación igualitaria de la mujer (Fernandes, : pp. 39-40).

Dentro este amplio espectro, nos compete discutir el papel que el proyecto educativo tiene en este plan de construcción de una nueva sociedad libre de

relaciones de clase. Asimismo, intentaremos identificar cuáles son los instrumentos de los que se ha valido para llegar a su meta.

1.4. Lucha social, educación y transformación

Raúl Zibechi observa que una de las particularidades actuales de los MS de nuestro continente es tomar en sus manos la educación y la formación de sus dirigentes a través del desarrollo de criterios pedagógicos propios inspirados, generalmente, en la educación popular. Es el caso de la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas, instituida por indígenas ecuatorianos; de la lucha por la construcción de una educación del campo del MST, o las Escuelas Rebeldes Zapatistas en México. Por otro lado, grupos como los piqueteros en Argentina, se plantean hoy tomar medidas sobre la formación escolar de sus miembros. Así, a través de la escolarización, los movimientos populares se han apropiado de herramientas que hasta hoy habían sido utilizadas sólo por las elites (Zibechi, 2003)

Los trabajos que actualmente cruzan movimientos sociales y educación popular son escasos, sin embargo, entre los que es posible consultar, se identifican al menos tres visiones. La primera plantea que la educación propuesta por los MS es parte de la lucha por la conquista de derechos sociales, por la construcción de la ciudadanía y la democracia. Por otro lado, hay quienes hablan de los MS como sujetos pedagógicos, esto es, que la lucha misma es educativa, visión íntimamente ligada con la pedagogía de la praxis. Finalmente, se habla de una educación que busca una nueva articulación social a través de la resignificación de discursos dominantes.

Ubicada en el primer caso, María da Glória Gonh en “Educação, trabalho e lutas sociais” (2001), comparte la idea de que los movimientos sociales populares que surgieron en América Latina desde finales de los años setenta y hasta los ochenta del siglo XX han contribuido decisivamente, vía demandas y presiones organizadas, en la conquista de varios derechos sociales, especialmente aquellos que se gestaron como movimientos de oposición a los regímenes militares

establecidos en varios países de la región. Según la misma autora, hacia los años '90, a medida que las políticas neoliberales avanzaron, fueron surgiendo otros MS contra las reformas estatales, la acción de la ciudadanía contra el hambre, movimientos de desempleados, acciones de retirados, entre otros. En este proceso:

La educación gana importancia en la nueva coyuntura de la era de la globalización porque el alto nivel de competitividad amplió la demanda por conocimientos e información. Ella también se transforma en el centro de los discursos y políticas sociales porque será capaz de ser un instrumento de democratización, en un mercado de elección y oportunidades. A la escuela -así como a la ciudad- le es atribuido el espacio para el ejercicio de la democracia y conquista de derechos, de la misma forma que la fábrica fue el espacio de lucha y conquista de los derechos sociales de los trabajadores (Gohn, 2001: p. 107).

La autora asegura que en la actual lucha por la igualdad, la sociedad debe organizarse políticamente para acabar con las distorsiones del mercado (y no apenas corregir sus desigualdades), así como exigir una democracia participativa a través de una combinación de luchas sociales con luchas institucionales, siendo el área de la educación un gran espacio para esas acciones.

En el mismo tenor, puede pensarse en la educación propuesta por los MS como “una práctica pre-organizativa de convivencia democrática, de interrelacionamiento personal” (Bengoa, 1988: p. 17).

En Brasil, específicamente, se reconoce a la educación popular como el legado histórico de los MS, a partir del cual se ha intentado recrear el tipo de sociedad que se persigue. Bajo varios matices (socialistas, comunistas, anarquistas, anarco-sindicalistas, democráticos, populares y otros), la educación popular resultado de los MS pretende construir alternativas emancipadoras, en el sentido de la edificación de una sociedad más humana y más justa. En esta lucha, los MS se han destacado como el *locus* originario de las iniciativas de una educación popular, esto es, de una educación comprometida con la construcción de una sociedad vinculada a los intereses de las clases populares.

Adherido a la idea de los MS como sujetos pedagógicos, Miguel Arroyo habla de ellos como reeducadores del pensamiento y como formadores de conciencia sobre los derechos. Para el autor, ésta es una época de

deshumanización caracterizada por la negación de derechos básicos. Frente a ello, la lucha por los derechos humanos, por la democracia y la emancipación es lo que identifica a los MS. Por lo anterior, se puede hablar de una pedagogía de los MS, al respecto Arroyo afirma:

“la teoría pedagógica crecerá si se alimenta de las virtualidades educativas presentes en los movimientos sociales por el hecho de que ellos vuelven a plantear los cuestionamientos de la condición humana. Nuestras acciones e intervenciones escolares son poco radicales para alimentar y dinamizar la teoría pedagógica. Ésta tuvo sus tiempos más densos cuando se tornó hacia las grandes cuestiones existenciales de emancipación, libertad, igualdad, diversidad...” (Arroyo, 2003: p. 43)

El autor enfatiza la idea de que los MS tienen su propia forma de conocer la realidad y que se puede captar en ellos maneras diferenciadas de entender la cuestión urbana, la cuestión agraria, el empleo, el desempleo, así como modos de conocer la escuela, la educación, la salud, etcétera. Es decir, que cada uno de los MS tiene una forma particular de conocer la lógica social. Por esa razón, afirma Arroyo, los MS han sido educativos no tanto a través de la propagación de discursos y lecciones concientizadoras, sino por las formas como se han agregado y movilizado en torno a luchas a favor de la sobrevivencia, por la tierra o por la inserción a la ciudad. Ante este panorama, la propuesta de Arroyo es estar atentos a los colectivos en movimiento, a las vivencias y a los cuestionamientos existenciales y culturales que ellos nos traen, en tanto considera que de alguna forma los MS reeducan el pensamiento educacional y la teoría pedagógica.

Esta perspectiva tiene su base primaria en la pedagogía de la praxis, esto es, en la idea de que la acción es el principal instrumento educativo. Desde este punto de vista, el centro de la discusión estaría ubicado más en los aspectos educativos no formales de los MS (la propia lucha, el trabajo colectivo, entre otros) que en los espacios educativos formales (la escuela propiamente dicha).

Siguiendo la idea de Miguel Arroyo, Roseli Salete Caldart¹⁰ ha dedicado sus estudios al MST y, en general, a la construcción de una escuela del campo. En “A escola do campo em movimento” (2003), Roseli se pregunta dos cuestiones

¹⁰ La autora se desempeña como miembro del Colectivo Nacional de Educación del MST, además de formar parte de la plantilla docente del Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, ITERRA.

básicas: a) ¿qué escuela el movimiento social está produciendo en Brasil? y b) ¿cuál es el lugar de la escuela en la dinámica de organizaciones y movimientos que participan en la lucha por un nuevo proyecto de desarrollo del campo? Caldart trata de responder a dichas cuestiones a través de la experiencia del MST.

La autora señala que para el MST la escuela ha pasado a ser vista como una cuestión política y estratégica en la lucha por la tierra, vinculada a las preocupaciones generales del movimiento con respecto a la formación de sus sujetos. La escuela es vista, entonces, como un agente muy importante de la formación de la conciencia de las personas sobre su propia necesidad de movilizarse y organizarse para la lucha. Sin embargo, subraya que:

No existe un modelo o un tipo de escuela que sea propio para un grupo u otro, o que sea revolucionario en sí mismo. Se trata de alterar la postura de los educadores y la forma de ser de la escuela como un todo; se trata de cultivar una disposición y una sensibilidad pedagógica de entrar en movimiento, abrirse al movimiento social y al movimiento de la historia (Caldart, 2003:p. 62).

La escuela es, según Caldart, el lugar en el que se construyen nuevas relaciones sociales y una vida más digna, sólo en la medida en que todas las dimensiones y partes del MS se muevan juntas. Desde este punto de vista, la autora identifica tres niveles en los que se puede hablar de un movimiento pedagógico producido por los MS: a) **movimiento de la realidad**. Se trata de no perder de vista la historia y la dinámica de las luchas sociales por la obtención de derechos, b) **movimiento de las relaciones sociales**. Existe una dinámica propia del ambiente educativo que precisa ser observada, interpretada e intencionalizada por el colectivo de los educadores con el objetivo de poner en práctica relaciones sociales diferentes a las dominantes, y c) **movimiento de la formación humana**. Debe existir en el colectivo y en cada persona, se trata de crear el ambiente educativo de modo que el colectivo sea presionado a querer educarse.

En general, desde los inicios de la década de 1990, amplios sectores de la sociedad -en especial los excluidos por las políticas neoliberales vigentes-, comienzan a percibir que la democracia liberal no garantiza la concreción automática de un mundo que pueda ser vivido con dignidad por las mayorías

populares. Frente a esto, a través de la autoorganización popular se empieza a impulsar un nuevo modelo de construcción política.

Desde la perspectiva de Datri y Trpin (2005) podemos identificar al menos dos modelos de educación posibles: el actual (educación para el mercado) y la educación para la emancipación o educación popular, en donde esta última se ocupa de que nuevos valores se ejerciten y abre el juego a la participación real en tanto se preocupa por la construcción de un sujeto pedagógico autónomo y por la reconstrucción de la trama del tejido social. En ese sentido, la educación popular es un componente vital para cambiar el actual estado de cosas. Su práctica cotidiana permite recuperar la dimensión crítica del sujeto y el proceso de “hominización”.¹¹ Si esto es así, entonces la educación popular es también educación para la emancipación, la libertad y la justicia. Y, además, educación para un nuevo reordenamiento de las dimensiones socioculturales de las mayorías populares (Datri & Trpin, 2005).

La radicalización sobre el poder transformador de la educación popular va siendo palpable. Primero se le mostró como una trinchera desde donde se exigen derechos que el diseño de democracia vigente ha establecido como tales. Después se piensa más allá y se coloca a la educación popular resultado de los MS como el lugar desde donde se “aprenden” modos de relaciones sociales que no están basadas en la dominación, sino en la igualdad y la justicia. El siguiente paso puede parecer tenue pero es contundente: entender a la educación popular como instrumento de transformación social que permite a las poblaciones marginadas movilizadas, no sólo la obtención de derechos, sino su diseño y efectivo ejercicio (Ribeiro, 2002).

Marlene Ribeiro asegura que los movimientos sociales populares crean nuevas formas de producir, de convivir y de educarse. En ese sentido, afirma que los MS:

gestan nuevos conceptos cuyos contenidos, marcados por las prácticas de cooperación y solidaridad, parecen proyectar la emancipación social en un sentido

¹¹ Para Freire: *La “hominización se opera en el momento en que la conciencia gana la dimensión de trascendencia: En ese instante, liberada del medio envolvente, se despega de él, lo enfrenta en un comportamiento que la constituye como conciencia del mundo* (Freire, 2005b: p. 24).

más amplio que el propuesto por los principios formales de libertad e igualdad en el que se asienta la ciudadanía burguesa (Ribeiro, 2002: p. 113).

Ribeiro diferencia entre proyectos educativos populares y burgueses y, por lo tanto, entre una ciudadanía burguesa y una popular. Así, para la autora los movimientos sociales populares amplían el horizonte y trascienden el concepto burgués de ciudadanía o democracia.

Haciendo una revisión de los conceptos de ciudadanía y educación de los griegos (Platón, Aristóteles) y de las ideas modernas de Hobbes, Locke, Rousseau, Kant y Hegel, la autora resalta que en ambos casos la ciudadanía es concedida a las clases en el poder (Atenas) o que aspiran al poder (burguesía europea). Así, Ribeiro resalta que aun cuando desde la constitución del Estado-nación (al cual está vinculada la noción moderna de ciudadanía) reconoce que la educación es un bien que debe estar accesible a todos los individuos, de modo que proporcionen las condiciones para el ejercicio de una efectiva ciudadanía, pues el número de individuos que hoy quedan fuera es inmenso.

Y aunque el Estado social que emerge en siglo XX en tiempos de la posguerra luchó por la democratización de la educación, ésta se encuentra todavía lejos de abarcar a la totalidad de los segmentos sociales de las clases subalternas y, por lo tanto, de propiciar la participación política y el ejercicio de los derechos que la ciudadanía procura. En ese sentido es que Ribeiro encuentra fundamental preguntarse cómo hoy las poblaciones indígenas, de negros, agricultores o analfabetas organizados en movimientos sociales, tan alejados de la proyectos educativos del Estado moderno pueden proponerse ejercer una efectiva ciudadanía.

Por su parte, Heidi Mirza y Diane Reay en “Spaces and Places of Black Educational Desire: Rethinking Black Supplementary Schools as a New Social Movement” (Mirza & Reay, 2000) nos dejan ver como un proyecto educativo popular (las escuelas suplementarias negras en Inglaterra)¹² puede impulsar el

¹² Estas escuelas surgieron en un primer momento con un carácter remedial ante los malos resultados de estudiantes negros. Se trataba de clases durante las tardes o en fines de semana impartidas por las propias madres de familia u otros miembros de la comunidad negra. En realidad, según las autoras, se convirtieron en una respuesta a la continua exclusión de la gente negra de las principales esferas públicas.

reforzamiento de organizaciones comunitarias, constituyéndose en espacios donde se generen “significados opuestos” a los hegemónicos que hacen prosperar a las comunidades que las conforman, desarrollar capital social y diseñar complejas pedagogías.

Mirza y Reay muestran que los oprimidos padecen una grave auto-desvalorización, pues tienen fuertemente internalizada la visión que de ellos tienen los opresores. Se creen efectivamente inferiores, más torpes, ignorantes, perezosos, etcétera. Según las observaciones de las autoras, las escuelas suplementarias negras, creadas por madres de familia en 1950, han sido capaces de producir marcos culturales alternativos al blanco, a través de la resignificación del discurso dominante sobre la negritud.

Tal resignificación de la identidad hace que la escuela sea vista como un espacio disruptivo, de generación de pertenencia y colectividad, un espacio alternativo y autónomo donde se crean narrativas sobre una negritud empoderada y, en general, opuesta al concepto de negritud creado por la cultura hegemónica blanca.

Si bien hablamos de un caso fuera de América Latina, esta experiencia educativa retoma la idea freiriana de educación como sinónimo de lucha contra la desigualdad y la asimetría política y social, lo que resulta sólo de la aplicación de una pedagogía centrada en el individuo. Así, las escuelas negras pueden ser consideradas como lugares políticos, sociales y simbólicos de enfrentamiento y transformación de significados de un amplio rango de valores educativos hegemónicos. De este modo, podríamos pensar que la educación propuesta por los MS busca, principalmente, la generación de nuevos sentidos, como requisito previo a la transformación social.

Por otro lado, desde la psicología social, María Teresa Sirvent propone como principales metas de la educación popular que hoy emerge de algunos movimientos sociales argentinos (especialmente los barriales) la lucha en el campo de la cultura cotidiana, “entendiendo ésta como un campo de lucha entre significados diferentes y a veces contradictorios del mismo fenómeno” (Sirvent, 2005: p. 43). En otras palabras, propone combatir el proceso de aprendizaje

conservador y tradicionalista que se ha erigido como conocimiento único, con un proceso de aprendizaje alternativo proveniente de las clases populares. Es decir una educación para la generación de contrasentidos.

En su trabajo, Sirvent identifica avances en la cultura popular generada por movimientos sociales argentinos (movimientos urbanos principalmente. Por ejemplo, el Movimiento de Barrios en Pie), a saber:

- a) La desnaturalización el modelo injusto de dominación, hambre y pobreza. Es decir, enfrentar la tendencia a pensar la realidad actual como la única posible.
- b) El reconocimiento de necesidades no tan obvias como la necesidad de participación.
- c) El crecimiento del reconocimiento del proceso educativo en el espacio de la lucha y el movimiento social. Esto unido a un reconocimiento explícito de la importancia de la educación y del lugar de la educación en el proceso de lucha y organización de los MS.

En resumen, la autora da cuenta del crecimiento entre los protagonistas de los MS del reconocimiento del saber propio y de la capacidad de la reconstrucción colectiva del conocimiento.

Finalmente, terminamos afirmando que considerar a los MS como sujetos pedagógicos, así como ver a la educación popular producida por éstos como la posibilidad y/o el ensayo de una nueva articulación social, producto de la desnaturalización de los discursos dominantes, son las miradas que nos ayudan a desentrañar la dinámica político-pedagógica del proyecto educativo del MST. Dos visiones que, enmarcadas en el pensamiento de Paulo Freire, concuerdan con la idea de que la educación juega un papel fundamental en el proceso de liberación por considerarla una fuerza capaz de conducir al cambio.

Para Freire, la reflexión crítica o la conciencia de ser oprimido –paso previo a la acción de liberarse-, es producto, necesariamente, de un trabajo pedagógico colectivo, a través de una “educación dialogal y activa, orientada hacia la

responsabilidad social y política [que] se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas” (Freire, 2005a: p. 55).

De este modo, la escuela dialogal popular puede transformar el sentimiento de agravio -resultado de los cambios en la estructura económica- en la conciencia de que algo puede hacerse al respecto. Siguiendo el pensamiento de Gramsci, el surgimiento de la conciencia, al no ser resultado de “el brutal estímulo de las necesidades fisiológicas”, se alcanza sólo a través de la “reflexión inteligente” cuya creación sólo puede ser histórica y no natural (Gramsci, 2005). Retomaremos y profundizaremos estas cuestiones en el capítulo tercero.

CAPÍTULO 2

BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN RURAL EN BRASIL

2.1. Consolidación del modelo capitalista industrial dependiente y su impacto en el sistema educativo brasileño

Hacia finales de la década de 1930 la aristocracia rural del café iba en descenso y con ello comenzaba la gestación de nuevas fuerzas económico-sociales vinculadas, principalmente, a actividades urbano-industriales.

Hasta entonces, la educación para el campo había sido sistemáticamente ignorada. Los latifundistas, por naturaleza, ni entonces ni hoy, parecen tener ningún interés por la educación de quienes trabajan para ellos. Incluso, hay una fuerte relación entre analfabetismo y latifundio (Ferraro & Kreidlow, 2004). Como ilustración, basta recordar que durante el periodo de auge de la exportación de café, la región productora más importante (grandes extensiones del estado São Paulo) se mostraba evidentemente desinteresada por la cuestión educativa, pues:

Siendo abundante la mano de obra –prácticamente inagotable por la presencia de enormes áreas de economía de subsistencia- y siendo, por lo tanto, barato el trabajo, la producción se hacía intensiva de mano de obra, con métodos rudimentarios y arcaicos. Además, la población ligada a ese tipo de economía no veía utilidad práctica en la educación formal administrada por las escuelas (Romanelli, 1998 p. 60).

En contraste, las tasas más bajas de analfabetismo se verifican en donde predomina la pequeña propiedad familiar. Por ejemplo, en el estado de Río Grande del Sur, los más bajos índices de analfabetismo se han registrado en las llamadas regiones coloniales, es decir, en las áreas de colonias de familias europeas donde ha prevalecido la pequeña propiedad (Ferraro & Kreidlow, 2004).

Haciendo una síntesis de la situación, Ferraro señala que:

En Brasil, el latifundio siempre fue y continúa siendo el mayor obstáculo al cultivo de las letras. En el final del siglo XIX, una inversión malabarista de causa y efecto, hizo del analfabetismo, en vez del latifundio, la gran vergüenza nacional. Y, para lavar la honra nacional, se quitó al analfabeto el derecho al voto por más de un siglo. De forma semejante, desde la época del “milagro brasileño” en la dictadura militar, se viene insistiendo en que la mejor forma de redistribuir la renta sería invertir en la educación del pueblo. Es evidente que afirmar que la redistribución de renta sería la mejor forma de optimizar la educación del pueblo, colocaría en la mira los factores concentradores de renta, entre ellos, el latifundio. [Entonces] ¿No sería teóricamente mejor fundamentada y políticamente más esclarecida la posición de los movimientos sociales que hoy luchan simultáneamente por la tierra y la escuela? [...] La larga historia de constitución y agravamiento de las desigualdades regionales en el campo de la educación evidencia que, dejadas a la merced de la ley implacable del mercado, esas desigualdades sólo tenderán a profundizarse todavía más (Ferraro & Kreidlow, 2004: p. 191).

Hasta aquí, es preciso reiterar lo obvio: la educación siempre ha estado vinculada con el tipo de trabajo y de producción desarrollado por las sociedades. Así, en la historia brasileña –como en cualquier otra- los periodos de esclavitud primero, y del latifundio después, están directamente relacionados con el tipo de educación que se ofrece a una población determinada. En este sentido es en el que István Mészáros nos dice: “díganme dónde está el trabajo en un tipo de sociedad y les diré dónde está la educación” (Mészáros, 2005: p. 17).

En el campo brasileño, antes de 1930, lo que existía en términos educativos era un grupo de pioneros del “ruralismo pedagógico” en el que predominaban ideas propias de una nación que aún luchaba por la construcción de un “espíritu” brasileño. Era una visión romántica de la conquista de una tierra dadivosa que señalaba la profunda vocación rural de este país (Calazans, 1993), ideas que respondían a la imagen del Brasil agrícola que, desde tiempos de la Primera Guerra Mundial y junto con el resto de los países de América Latina, tomaba importancia como nación productora de alimentos.

Entonces, una educación fragmentada y profundamente dual cubría los objetivos nacionales y la propia demanda social por educación. Es sólo hasta que se presenta la necesidad de una mudanza en el tipo de producción, que la escuela toma mayor fuerza en el campo, pues la población campesina deja de ser la fuerza bruta de producción agrícola, para convertirse en un agente del desarrollo

nacional y en el medio de explotación de la naturaleza, lo que exigía, entre otras cosas, la especialización de su fuerza brazal.

Por ello, el final de una larga crisis del modelo agrario comercial exportador dependiente, que reinaba desde 1880, provocó que a finales de la década de 1930 se debilitara la aristocracia cafetalera y diera paso al modelo capitalista industrial dependiente que privilegiaría, desde entonces, las actividades urbano-industriales.

Esta transformación económica traería una transformación en el horizonte cultural y en el nivel de aspiraciones de la población –especialmente aquella ligada a los centros urbano-industriales. El giro cultural más drástico se dio en lo que se refiere al valor de la instrucción. Mientras que, desde la colonia hasta los años de 1920, la educación como preparación para el trabajo estaba dirigida sólo a clases sociales inferiores, el proceso “civilizatorio” de la industrialización hizo aparecer una camada de clase media, ligada a los centros urbanos, que comenzó a ver la educación como la oportunidad de conseguir un mejor trabajo. De esta manera, junto al proceso de industrialización, se vivió un proceso de transformación de la conciencia social con respecto al valor de la educación, transformación que resultaría en la expansión de la demanda social por educación.

Ante este panorama, la nueva sociedad industrial –en Brasil, como en todos los países que pasaban por tal transformación- exigía un Estado que se responsabilizara de la oferta educativa. Esto se debía a que el estadio capitalista de industrialización ampliaba la oferta de trabajo asalariado, lo que causaba, a su vez, el crecimiento de la demanda social de educación. En este contexto, hacia la década de 1930, se establece la primera legislación y planeación educativas en Brasil y sólo entonces podemos hablar de un sistema de educación ligado al poder central.

De manera precisa Otaíza Romanelli sintetiza:

Las exigencias de la sociedad industrial imponían modificaciones profundas en la forma de encarar la educación y, en consecuencia, en la actuación del Estado como responsable de la educación del pueblo. Los cambios introducidos en las relaciones de producción y, sobre todo, en la concentración cada vez más amplia de la población en los centros urbanos volvieron imperiosa la necesidad de eliminar el analfabetismo y dar un mínimo de calificación para el trabajo a un máximo de personas. El capitalismo, especialmente el capitalismo industrial, engendra la necesidad de proveer conocimientos a camadas cada vez más

numerosas, ya sea por las exigencias propias de la producción, o por las necesidades de consumo que esa propia producción acarrea. Ampliar el área social de actuación del sistema capitalista industrial es condición de sobrevivencia de éste. Ahora, eso sólo es posible en la medida en que las poblaciones posean condiciones mínimas de competir en el mercado de trabajo y de consumir. Donde se desarrollan relaciones capitalistas nace la necesidad de la lectura y la escritura como prerrequisito de una mejor condición para la competencia en el mercado de trabajo (Romanelli, 1998: p. 59).

Sin embargo, aunque aparentemente la educación se transformaba de manera radical, la concepción de una educación diferenciada según la clase social siguió siendo una constante. Así lo muestran los objetivos fundamentales de la educación trazados en la 4ª Constitución Republicana (1946) la cual, en su artículo 128, declara la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria, la cual incluía con el carácter de obligatoria la enseñanza de trabajos manuales. La educación primaria pública, explícitamente, estaba dirigida a las clases menos favorecidas, mientras que la educación secundaria –gratuita sólo en caso de comprobar escasos recursos:

se destina a la preparación de las individualidades conductoras, esto es, de los hombres que deberán asumir las responsabilidades mayores dentro de la sociedad y de la nación, de los hombres portadores de las concepciones y actitudes espirituales que es preciso infundir en la masa, que es preciso tornar habituales entre el pueblo... (Ribeiro, 1987: p. 132)

Así, vemos que una de las características más notorias de la educación brasileña desde la época colonial hasta hoy día es el dualismo educacional, esto es, una educación diferenciada entre clase dominante y clase popular. En la época colonial, mientras que el pueblo se educaba en las escuelas primarias vinculadas a la enseñanza de oficios, la clase dominante asistía a las escuelas superiores creadas por la Familia Real que preparaba a los hijos de los nobles para ingresar en la Universidad de Coimbra o Montpellier. Así, mientras la educación primaria estaba volcada hacia el trabajo, la educación de los “señores” se dedicaba más bien al “ocio de la cultura ornamental” (Speyer, 1983). Ya en siglo XX, tal dualismo se reflejaba, por un lado, en la presencia del analfabetismo y la ausencia de educación primaria gratuita y universal y, por el otro, en una educación sofisticada pero profundamente elitista.

En este tenor, para Maria Luisa Ribeiro, en el texto de la legislación educativa de 1946:

Queda explicitada la orientación político-educacional capitalista de preparación de un mayor contingente de mano-de-obra para las nuevas funciones abiertas por el mercado. Mientras tanto, queda también explicitado que tal orientación no pretende contribuir directamente para la superación de la dicotomía entre trabajo intelectual y manual, una vez que se destina “a las clases menos favorecidas.” Esto equivale al simple reconocimiento de que el estadio que pretenden alcanzar exige una mano-de-obra calificada de origen social predeterminado (desfavorecida) (Ribeiro, 1987: p. 115).

A luz de lo anterior, el dualismo educacional puede ser considerado como producto o reflejo de una profunda lucha de clases y de una sociedad heterogénea marcada por una herencia cultural aristocrática que ha sufrido, por un lado, la presión social que exige la democratización de la enseñanza y, por otro, el control de la elites en el poder que buscan por todos los medios contener la presión popular y mantener el carácter elitista de la educación.

Con estas características, durante la década de 1940 se consolidó una política educativa brasileña representada por la recién creada legislación educativa y la creación del Ministerio de Educación y Salud (MES). Esta política educativa tuvo como su gran meta el crecimiento de la enseñanza industrial y comercial,¹ mientras que en el campo no hubo mejoras sustanciales en infraestructura o contenidos escolares, pues, aunque hacia 1946 fue fundada por el Ministerio de Agricultura la Red Nacional de Escuelas Agrícolas de nivel medio y superior, y por el MES la Red de Escuelas Primarias Rurales y cursos normales regionales; en la práctica, la enseñanza en el campo no se distinguía de la urbana, excepto por la insuficiencia cualitativa y cuantitativa (Speyer, 1983). Insuficiencia que, aún hoy, se refleja en sus precarias instalaciones y en el mobiliario de medio uso –en el mejor de los casos- desechado por las escuelas urbanas más cercanas.

También en la década de 1940, se consolidó la Comisión Brasileño-Americana de Educación de las Poblaciones Rurales (CBAR), basada en la

¹ Mientras que en 1935 había 143 escuelas de enseñanza industrial, en 1945 existían ya 1368. El caso de la enseñanza comercial es similar: en 1935 se contaban 512 escuelas y para 1945 ya eran 1014. Ver: Ribeiro, Maria Luisa. *Historia da educação brasileira: a organização Escolar*. São Paulo: Cortez, 1987.

experiencia que los Estados Unidos había vivido a finales del siglo XIX. Bajo este enfoque, la CBAR se proponía el desarrollo del pequeño productor brasileño al estilo del “farmer” norteamericano. Para ello, se desarrollaron instrumentos como los centros de entrenamiento, las semanas ruralistas y los clubes agrícolas (Calazans, 1993).

En términos generales, lo que se pretende enfatizar es que la consolidación de la política educativa brasileña nació como una necesidad de formación de recursos humanos que el proceso de industrialización-modernización requería. En este contexto, las labores urbanas tenían supremacía absoluta sobre las rurales, por lo que el campo dejó de tener sentido autónomo y se le consideraba útil y valioso sólo en la medida en que apoyaba la consolidación del perfil urbano de la “modernidad”. Entonces:

Lo que se puede observar es que fueron, a lo largo del tiempo, creados planes y programas de expansión de la enseñanza primaria que tenían como objetivo la escolarización del hombre rural. A la escuela rural le fue atribuida, históricamente, la responsabilidad de incorporar al hombre y al medio rural a los planes de desarrollo de la sociedad capitalista, urbano-industrial (Gritti, 2003: p. 92).

Desde entonces, la educación fue vista como un arma poderosa que permitiría el “progreso” material y espiritual del trabajador rural quien, obligado a operar instrumentos de mecanización de la parcela, debía abandonar viejas e ineficientes técnicas y sustituirlas por nuevos y avanzados conocimientos.

Sin embargo, con todo y sus “buenas intenciones”, la nueva y moderna política educativa brasileña de la década de 1940 no desterró al analfabetismo del campo y sí gestó las características del tipo de educación rural que hoy rechazan algunos sectores populares. Nos referimos a una educación que:

- a) Se acuñó bajo la lógica de la acumulación de capital.
- b) Desenraizó del campo a los agricultores.
- c) Construyó la escuela del campo bajo la luz de las necesidades urbanas.
- d) Eliminó el saber del campo bajo el pretexto de su inferioridad con respecto al urbano.
- e) Construyó la fantasía del hombre del campo como un ser culturalmente vacío.

2.2. La nueva configuración del mundo rural

Ya para la mitad de la década de 1950, aunque todavía el 63.84% de la población estaba en el campo (Romanelli, 1998), el protagonismo del desarrollo urbano-industrial era evidente. Durante este periodo estaba a toda marcha el modelo nacional desarrollista. Se gestaba el capital especulativo. Capital extranjero participaba de forma directa en el sector industrial. La producción de bienes de consumo de lujo -automóviles, por ejemplo- iba en vertiginoso ascenso. Sin embargo, se fortalecía una competencia desigual entre la industria nacional e internacional, lo que ocasionó la insolvencia de las pequeñas empresas y la definitiva desnacionalización de la burguesía. A todo esto se unió un proceso de concentración de la tierra (Ribeiro, 1987).

Siguiendo la idea del desarrollismo, el hombre del campo era un agente propulsor del desarrollo y su educación significaba una inversión para dicho desenvolvimiento. En este sentido, la escuela se convirtió en aparato educativo organizado en función de la producción (Calazans, 1993).

Sin embargo, conseguir que el campesino se instruyera y organizara en función de una productividad mayor, significó la sustitución de sus saberes originales, por aquellos que se creían más funcionales, así como el alejamiento de sus características fundamentales y de sus necesidades específicas.

En este panorama, el sistema educativo en su conjunto, siguiendo la antigua herencia colonial, transplantó en la sociedad brasileña un proyecto de desarrollo económico, social y cultural que no nacía de sus características particulares y, sin afinidad cultural,² el único aprendizaje al que se podía aspirar era al de tipo imitativo, memorístico, vacío de toda significación y promotor de mentes alienadas. Así, el proyecto educacional se alejaba de la idea de educación como proceso en el que, después de aceptar los desafíos que la realidad concreta le coloca, el hombre se transforma a sí mismo y a su comunidad a través de las acciones que toma según el desafío que se le presenta. En los términos más elementales, la escuela surge:

² Entiéndase como cultural el conjunto de significaciones sociales, económicas y de cualquier otro espacio de la vida cotidiana.

de la necesidad de las generaciones más viejas de transmitir a las más jóvenes los resultados de su experiencia y, también, con el objetivo de preservar y recrear esos productos [sin embargo] en la cultura transplantada sufren una minimización de sus funciones. Y lo que se tiene en cuenta en la cultura transplantada es la imposición y preservación de modelos culturales importados siendo, pues, diminuta la posibilidad de creación e innovación culturales (Romanelli, 1998: p. 23).

Entonces, un sistema educativo que resguarda una cultura transplantada no hace sino imponer y preservar dicha cultura, generando una escuela que hace comunicados y que enaltece el espíritu ilustrado por encima del espíritu creador, una escuela que participa de la naturalización de aquellas creencias que legitiman el proyecto político-económico hegemónico como el único o el mejor posible.

En esta época, uno de los valores fundamentales de dicho proyecto era la productividad, valor que se convirtió en uno de los ejes conductores de la educación en general y de la educación rural en particular. Fundado en el falso supuesto de que los conocimientos que aumentaban la productividad mejoraban automáticamente las condiciones de vida de las comunidades, este nuevo valor se convirtió en la clave del “bien estar”. Bajo esta óptica, era claro que la imagen de una comunidad campesina sencilla y sus “rudimentarios” conocimientos acerca de la agricultura, quedaban fuera del futuro deseable. En su lugar, debía pensarse en un campo brasileño industrializado y en campesinos modernos poseedores de conocimientos y tecnologías irradiados de los centros urbano-industriales.

Desde esta perspectiva, las casas pobres del campo, la ausencia de servicios de salud y de educación y el aislamiento de las poblaciones rurales eran el enemigo a vencer. Sin embargo, como si se tratara simplemente de sustituir un cuadro de la sala que ya nos parece anticuado, la pobreza del campo no era vista como producto de procesos sociales concretos, sino como consecuencia de una inferioridad natural del “ser campesino”. En otras palabras:

Las peculiaridades del espacio rural no eran tratadas como resultado de una política injusta de la apropiación y ocupación de las tierras, pero sí, como una limitación propia de la naturaleza, cuyas condiciones restringen el proceso civilizatorio del trabajador rural. Así, lo rural no es visto como un espacio diferente con peculiaridades propias, ni su localización no privilegiada como consecuencia de factores sociales, políticos y económicos y no naturales. Se consagra de ese modo, la inferioridad natural del medio rural. Siendo inferior, puede tener una educación inferior, realizada por profesionales con una formación inferior. Vemos

que la inferiorización rural resulta de una concepción históricamente construida (Gritti, 2003: p. 103).

Concretamente, la construcción del currículo escolar rural muestra con claridad cuáles son los nuevos valores que quieren desarrollarse y, especialmente, se nota la eliminación de los valores, las actividades productivas y la cultura propios de los grupos campesinos. Es en el currículo donde se concretizan los conocimientos y actividades que se consideran indispensables.

Hemos señalado ya, que en un proceso de este tipo la sustitución de costumbres y saberes es inevitable, ya que, es sólo a partir del uso de nuevas herramientas, maquinaria, venenos, fertilizantes y del consumo de nuevas materias primas, que el ejercicio de la agricultura se ajusta al perfil productivo deseado. Esto es, en la medida en la que las poblaciones crean dependencia hacia bienes de consumo del más variado tipo –bienes antes prescindibles- es que éstos se vuelven “indispensables” para alcanzar la idea pre-construida de desarrollo y de “bien estar”. De este modo, las nuevas generaciones dejan de aprender los métodos que utilizaban padres y abuelos y, en su lugar, aprenden técnicas y usan productos cuya compra pasará a ser necesaria en el futuro.³

Como prueba de lo anterior, en sus investigaciones, Silvana Gritti encuentra en el currículo de la escuela rural la priorización de las necesidades impuestas por el capital y la reproducción del conocimiento urbano-industrial en detrimento de las relaciones de trabajo y de propiedad de la tierra inherentes al trabajador rural.

La inferioridad y limitada tarea del agricultor es también reflejada en el diseño curricular. La formación estética es casi nula. El dibujo, por ejemplo, es visto como una actividad auxiliar e imitativa, útil para diseñar jardineras, gallineros o palomares. No se alienta la expresión libre, ni la exteriorización de sentimientos y emociones a través de éste. La educación musical o de cualquier otra arte es inexistente ¿cómo un campesino lograría ser pintor, músico o bailarín? Y no se piense, necesariamente, en pintura impresionista, ballet o formar parte de una filarmónica, recordemos, simplemente, que actividades artísticas son

³ No debe entenderse todo esto como una defensa al no cambio, simplemente, se pretende cuestionar el modelo de desarrollo que fue impuesto hacia la primera mitad del siglo XX, apoyando, en contraste la idea de desarrollo para las clases populares pensado por las clases populares.

desarrolladas dentro de las costumbres propias de grupos humanos rurales no occidentales, por ejemplo, grupos indígenas.

Como ejemplo concreto, Gritti apunta:

El conocimiento matemático gana relevancia en la enseñanza rural a través de la introducción de unidades homogéneas y “universales” de medida, de forma, de peso, etc. A través de esa práctica concreta de los conocimientos matemáticos, la escuela opera la sustitución de los más diversos instrumentos de medida como, el cesto, la cuerda, la lata y otros propios del trabajador rural. Tales conocimientos e instrumentos contruidos en el cotidiano de su trabajo práctico, resultado de su conocimiento científico, denominados “instrumentos-patrón” (Gritti, 2003: p. 141).

Y, a manera de conclusión, la autora agrega:

La no-afirmación de la identidad del trabajador rural lo desfigura y lo descalifica, tornándolo más susceptible a la dominación y a la explotación. Se constata que la expropiación de la tierra y de los instrumentos de trabajo es un proceso constante y característico de la sociedad capitalista que, permanentemente, dispone de ese proceso para garantizar su manutención y perpetuación. La expropiación no ocurre solamente en el nivel material, sino, paralelamente, en el plano cultural (Gritti, 2003: p. 150).

Con lo anterior lo que se intenta reiterar es que:

- a) En el proceso de transplante cultural se lleva a cabo una sustitución de saberes originales que elimina la capacidad creadora de los participantes – los campesinos en este caso- y se implantan técnicas y costumbres que impulsan el nuevo valor “productividad”. Valor que se presenta, además, como panacea de la “natural” inferioridad de los saberes de los campesinos y, en consecuencia, de su castigada situación.
- b) El valor “productividad” tiene su base en el principio de acumulación de capital. En este código, a mayor acumulación, mayor desarrollo y, demagógicamente, mayor bienestar para todos. Sin embargo, debemos señalar que bajo esta óptica la acumulación se convierte en una cadena infinita: acumular dos millones de dólares siempre será mejor que acumular uno, pero acumular tres es mejor que dos y así sucesivamente. Además, habría que recordar que esta lógica, muy al contrario de beneficiar a todos, es causa de una injusta e inevitable concentración de riqueza.
- c) Vista la agricultura desde el principio de acumulación de capital, la naturaleza se convierte en agente de producción de riqueza, lo que ha

llevado a la explotación indiscriminada de los recursos naturales. Diferente a la visión de algunos grupos humanos que, históricamente, ven a la tierra como dadora de vida y sustento, razón por la que debe ser preservada.

2.3. El advenimiento de la Educación Popular

El proyecto de modernidad, al cual América Latina se encuentra adherido, y el sistema económico por él propuesto: el capitalismo, desarrollan una gradual y permanente violencia al sector campesino y, en general, a los trabajadores libres pobres, pues los obliga, poco a poco, a tener como única forma de sobrevivencia la venta de su fuerza de trabajo, lo que beneficia la tendencia incorregible del capitalista a apropiarse de la riqueza producida por el trabajo de otros.

En la era moderna, especialmente durante el periodo de la Revolución Industrial, la ciencia penetró en el medio productivo y provocó la gradual importancia de la educación. “La consecuencia es que, a partir de la modernidad, educar es asociado a la escolarización, razón por la cual [...] es justamente la sociedad burguesa [sociedad moderna por antonomasia] quien levanta la bandera de escuela pública, gratuita, universal, obligatoria y laica” (Paludo, 2001: p. 69). Sin embargo, una vez que la labor de la escuela es reducida al entrenamiento de mano de obra, la educación se convierte en mercancía al ser vista como un bien al que puede acceder un grupo reducido y, por otro lado, en un instrumento de control de las clases subalternas, esto es, en una agente que tiende a perpetuar la situación de explotación.

Desde hace más de un siglo, el socialismo científico con las obras de Marx y Engels evidenció que las promesas modernas de libertad e igualdad no han sido ni serán cumplidas mientras que su estructura económica⁴ sea de tipo capitalista y señaló la necesidad de la organización e intervención política de las masas populares como requisito indispensable en la lucha contra la explotación.

⁴ Según los economistas liberales, el problema de la desigualdad no se ubica en la esfera de la producción, es decir, en la estructura económica, sino en la política (legislación e instituciones).

Enmarcados en este contexto teórico, en la década de 1960 quienes pretendían desarrollar un modelo educativo alternativo al oficial hegemónico se preguntaban: ¿cómo la educación puede contribuir a la emancipación de las clases subalternas? Entre otras respuestas, se afirmó que la diferencia entre educación alienante y educación liberadora es la práctica pedagógica concreta, pues:

Es ésta la que dice en qué medida la educación –calificación humana- está efectivamente “con” las clases subalternas. Es lo que dice cuándo la escuela, a partir de su especificidad, contribuye en la profundización de la democracia cultural, política y económica y para la construcción de subjetividades que expresen racionalidades capaces de construir una nueva hegemonía, que concretice una nueva forma de relación de los hombres consigo mismos, entre sí y con la naturaleza (Paludo, 2001: p. 75).

Por esta razón, la década de 1960 y las dos posteriores, son cuna de nuevas prácticas pedagógicas que reaccionan en contra de la forma autoritaria en la que hasta entonces se forzaba la viabilidad del desarrollo y, específicamente, en contra de la idea oficial de educación concebida como simple herramienta de preparación de recursos humanos, idea que nutriría la después llamada Teoría del Capital Humano.

2.3.1. La cuna de una educación contra-hegemónica

Empezada la década de 1960, la población rural representaba el 55% y la tasa nacional de analfabetismo era de 39.4% (Romanelli, 1998), tasa sensiblemente menor al 50.5% de la década anterior. Aparentemente, la alfabetización como herramienta de una mejor preparación de la mano de obra, había surtido algún efecto. Sin embargo, “las grandes masas rurales que a partir de 1960 migran para las ciudades [...] ahí permanecerán analfabetas, formando el colosal contingente de marginados en la periferia de las metrópolis” (Ribeiro, 1987: p. 140). Puede decirse, entonces, que la alfabetización se presentará especialmente en aquellas poblaciones que están incluidas en el sistema de producción. Sin embargo, hay una faja poblacional excluida de las oportunidades laborales que, generalmente, permanecerá analfabeta. Con ello, volvemos a la idea de Mézáros: sólo en una

sociedad donde el trabajo esté universalizado, la educación será también universal.

La fuerte migración hacia las ciudades y la aún alta tasa de analfabetismo obligó a que diversos grupos vieran la necesidad de formular programas educativos que atendieran tal demanda. La Educación Popular entra entonces en escena, sin embargo, no se trata de una corriente homogénea. Según Speyer se pueden identificar al menos tres visiones de Educación Popular: a) para el pueblo, en el sentido de la escuela pública, universal y gratuita, b) abierta a las camadas populares, pero al estilo de una educación para desvalidos, y c) una educación popular de autogestión pedagógica que coloca al educando como el centro del proceso enseñanza-aprendizaje (Speyer, 1983).

En este tenor, citando a Brandão, a la misma Speyer apunta que los programas de educación popular:

podrían ser agrupados en tres categorías. El primer conjunto de programas sería aquel que sirve directamente “a la manutención de un orden social según los términos e intereses de grupos sociales dominantes”; el segundo conjunto sería el que congrega programas en que las personas y los grupos interesados en la promoción de educación popular realicen trabajos de “actualización del saber del pueblo y de redemocratización efectiva de la sociedad nacional”; y el tercer conjunto contreraría las formas de educación popular que son instituidas por los propios grupos por medio de sus agencias específicas como, por ejemplo, los sindicatos y otras asociaciones de clase o de barrio. Estos últimos “reproducen valores de clase y (...) tienden a ser un conocimiento popular de la sociedad y de sus relaciones” (Speyer, 1983: pp. 82-83).

Haciendo una oposición más radical, Paludo hace diferencia entre Educación Popular y educación de lo popular. Mientras la última se refiere a cualquier tipo de educación llevada a cabo junto a este sector de la población, la Educación Popular se entiende “como una práctica educativa que se propone la diferenciación y se compromete con los intereses y la emancipación de las clases subalternas” (Paludo, 2001: p. 82). Desde esta perspectiva, no hay que perder de vista la importancia de la autogestión de los grupos subalternos en los procesos educativos como signo de una educación genuinamente popular.

En este sentido, podemos afirmar que la mayoría de los esfuerzos del gobierno brasileño por universalizar la educación, por alfabetizar a todos los grupos populares, se enmarca en aquella que pretende la manutención del *Statu*

Quo y que ve a esta faja de la población como inválidos intelectuales, que no pueden, por lo tanto, poseer ningún conocimiento valioso para la construcción de la ciudadanía y del ciudadano, esto es, del hombre nuevo propuesto por la modernidad.

Esta concepción, esencialmente asistencialista, dará un giro de 180 grados con el surgimiento de algunas prácticas pedagógicas que colocaron al educando como el sujeto de construcción del conocimiento y como agente de transformación social.

Sin embargo, como bien señala Paludo, los esfuerzos por la construcción y ejecución de un modelo educativo emancipador en Brasil, no surge en la década de 1960, su existencia es anterior. Desde finales del siglo XIX -durante la Primera República entre los años 1889 y 1909- los socialistas brasileños defendían los ideales de justicia, igualdad y distribución de renta. Se preocupaban por una educación técnica, profesional, laica y gratuita, así como por la extensión de la enseñanza básica, demandas que eran parte de su plataforma partidaria. Algunos triunfos de este grupo fueron la creación de las Bibliotecas Populares y las Escuelas Obreras para niños y adultos.

Entonces, surgieron algunas discusiones pedagógicas sobre cómo educar, sobre los contenidos curriculares, la relación entre educación y política, así como de educación y trabajo. Ya hacia la segunda década del siglo XX, como en el resto de América Latina, la importancia del anarcosindicalismo inunda el escenario social y toma, incluso, mayor visibilidad que los socialistas. Este movimiento se ubicaba como una lucha contra el Estado, contra el capital, contra la Iglesia y a favor de la libertad. En este contexto “los anarquistas desarrollan una práctica pedagógica íntimamente asociada a sus propuestas sobre cómo debería ser la sociedad: autogestiva y libre” (Paludo, 2001: p. 83). Coherente con estos ideales, los anarquistas rechazan la enseñanza pública por responder, desde su creación, a los intereses de la burguesía y del clero.

Los anarquistas son fundadores de una Universidad Popular en Río de Janeiro, de los Centros de Estudios Sociales y de las Escuelas Modernas para la Enseñanza Racionalista, todas éstas iniciativas auto-sustentadas.

Alrededor de 1922, surgió el Partido Comunista Brasileño –periodo que se considera como el segundo momento socialista- que llevó adelante una lucha por una escuela unitaria y no diferenciada: una escuela para todos. A diferencia del primer momento socialista, esta vez el interés no se centraba en la enseñanza técnico-profesional, pero sí reconocía como fundamental el vínculo entre enseñanza y trabajo productivo. Para los comunistas, la politización de las masas era vital, así como la formación de cuadros a través de la educación. Sin embargo, al dar prioridad a las prácticas político partidarias, descuidaron el debate cultural y de ideas pedagógicas.

Lo que en las décadas de 1960, 70 y 80 en Brasil se denomina Educación Popular tiene marcadas diferencias con lo que se acaba de describir, sin embargo, concordamos con Paludo cuando afirma que:

La emergencia de la concepción de Educación Popular puede y debe ser asociada al simple hecho de la existencia de las clases populares y de sus condiciones de vida específicas; a las opciones que las elites tuvieron en cuanto a los rumbos del desarrollo en Brasil; al movimiento internacional de los trabajadores; a las ideas pedagógicas predominantes en un determinado periodo; al deseo y esperanza de la construcción de un mundo mejor; y a las posibilidades, vía educación, de contribuir a la emancipación de las clases subalternas y su entrada en el escenario político. De una forma u otra, estas tres fuerzas políticas [socialistas, anarcosindicalistas y comunistas] estaban preocupadas por la construcción de un poder popular, aunque, para cada una de ellas, el significado de esa construcción y la forma de realizarla fuera diferente (Paludo, 2001: p. 85).

2.3.2. Movimientos de Educación Popular

Algunos años antes de la dictadura de 1964, surge lo que genéricamente se ha denominado Movimientos de Educación Popular (MEP). Entonces, se vivía en un contexto mundial en el que la vida moderna mostraba algunas de sus consecuencias: sobrepoblación, contaminación, así como una intensa revolución tecnológica y la conocida revolución sexual, todo ello obligaba a hacer preguntas sobre cómo educar, cómo diseñar la educación y cómo atender la diversidad (por ejemplo, cómo diseñar una educación específicamente rural).

Las acciones del proyecto de educación del Estado se configuraban dentro de una pedagogía tradicional que concebía al aprendizaje como ejercicio

mecánico de memorización, además de anular la necesidad de participación de la inteligencia y de la voluntad del hombre (Speyer, 1983), ante lo cual son, precisamente, los MEP los que proponen una nueva práctica pedagógica.

Estos movimientos surgen, en su mayoría, como programas que concentraban su atención en la alfabetización de jóvenes y adultos con el objetivo de que más gente adulta participara activamente en la política. Son tres los movimientos que se reconocen dentro de los esfuerzos de Educación Popular: a) los Centros Populares de Cultura (CPC), b) los Movimientos de Cultura Popular (MCP) y c) Los Movimientos de Educación de Base (MEB) (Ribeiro, 1987). Hay que mencionar que, aun cuando una de las primeras preocupaciones de los movimientos de este tipo fue la alfabetización, ésta se hizo en un tono que privilegiaba la organización de base y la revalorización de la cultura popular.

Uno de los momentos históricos que se consideran clave para el surgimiento de los MEP es la participación de Paulo Freire en un importante movimiento de alfabetización en la ciudad de Recife y su propuesta para la construcción de una pedagogía del oprimido.

Mientras los CPC organizaban teatro callejero, impartían cursos, montaban exposiciones y filmaban algunos documentales independientes, los MCP pugnaban por la valoración de la expresión cultural del hombre del pueblo, por el impulso de su capacidad creativa, el análisis crítico de la realidad y, sobre todo, por el rechazo al asistencialismo y la “filantropía”. Por su arte, los MEB concebían a la educación como un tipo de comunicación al servicio de la transformación del mundo, la educación debía ser un proceso de concientización que hiciera posible la transformación de las mentalidades y de las estructuras sociales.

A manera de resumen, puede decirse que los MEP partían de al menos dos ideas básicas:

- a) la afirmación y el desempeño del papel que las clases populares deberían desarrollar en el escenario socio político, contrastando con la orientación hegemónica de la educación para la formación profesional, en busca del mejor rendimiento socioeconómico y del progreso, y
- b) el despertar de las energías populares para el desvelamiento de los conflictos sociales y de las tensiones existentes, con el objetivo de construir una fuerza social con presión suficiente para realizar los cambios propuestos, diferenciándose de la orientación educativa que, buscando un mejor funcionamiento de la

sociedad, anulaba las tensiones sociales en nombre del bien común (Paludo, 2001: p. 90).

2.3.2.1. La educación liberadora de Paulo Freire

Aunque recogió las enseñanzas socialista y comunista, la Educación Popular surgida en la década de 1960 en Brasil buscó ser menos dirigista y colocó por primera vez al educando como el agente principal de su propia transformación.

Quien tanto teórica como prácticamente mostró que este proceso era posible fue Paulo Freire, personaje que sembró, dentro y fuera de Brasil, la esperanza de una educación capaz de guiar la liberación de los oprimidos.

Con las limitaciones que pueda tener la comparación, Freire, como lo habían hecho Freud, Marx, Engels, Gramsci o Makarenko, tenía la impresión de que en la escuela tradicional algo no funcionaba, y peor aún, pensaba que ésta dificultaba el aprendizaje en vez de facilitararlo. Cuestionaba, pues, a una escuela con relaciones y métodos autoritarios, cuya realidad estaba al margen de la vida, y se fundamentaba en la disciplina y el castigo y, entre otras cosas, en un método basado en el orden y la programación donde el maestro tenía el papel principal, mientras los alumnos debían acostumbrarse a hacer la voluntad más de otras personas que la suya propia.

Algunas premisas, aparentemente simples, señalan la originalidad y rotunda oposición de la pedagogía propuesta por Freire con respecto a la tradicional. Nos referimos a que para el brasileño:

- a) Todos pueden aprender.
- b) Todos saben algo.
- c) El sujeto es responsable de la construcción de conocimiento y de darle un nuevo significado a lo que aprende.
- d) Se aprende cuando el educando posee un proyecto de vida donde ese conocimiento es significativo.

En este tenor, educar y educarse se convierte en un acto político, en un acto creador, pues significa aprender a hacer una lectura crítica del mundo y, sobre todo, la capacidad de pasar de la inmersión en la realidad hacia el

distanciamiento que nos permita la concientización, acción que precede a la organización y, finalmente, a la transformación social.

Hay que recordar que Freire pretendía el desarrollo de una pedagogía del oprimido, esto es, de la educación de y para los social y económicamente marginados. En esta línea, la concientización significaba el reconocimiento de que se pertenece a una sociedad de opresores y oprimidos, y la posibilidad de desentrañar el tejido social que hace que ese tipo de socialización sea la hegemónica, así como analizar y cuestionar el discurso bajo el cual los opresores legitiman su poder. En síntesis, la pedagogía freiriana se propone desnaturalizar la relación opresor-oprimido.

Sin separarse nunca de sus objetivos político-pedagógicos, Freire desarrolla un sistema de alfabetización de adultos en el que no sólo se trataba de aprender a leer y escribir. En este caso, el aula debía ser un espacio donde se analizara el entorno social en el cual el educando se desenvolvía, es decir, un espacio donde hombres y mujeres aprendieran a dialogar sobre sus experiencias de vida, pues, si no es para compartir mi experiencia y mi visión del mundo ¿qué sentido tiene aprender a leer y escribir? ¿leer y escribir sobre qué? ¿para qué?

Por otro lado, en la medida en la que la propuesta freiriana parte de la relación hombre-mundo y de la relación hombre-hombre a través de la palabra, se habla de una Teoría de la Comunicación Pedagógica. Ésta afirma que la educación es diálogo, es el encuentro entre dos o más sujetos cuyo objetivo es la búsqueda colectiva de los significados sociales. Por ello, la educación no puede ser vista como una mera transmisión de conocimientos de un sujeto que sabe a otro que es ignorante (recordemos que todos sabemos algo), sino la co-participación en el acto de comprender. En otras palabras, la comunicación pedagógica de Freire recuerda que la educación es un acto comunicativo en el que los signos lingüísticos de educandos y educadores deben compartir un mismo universo. Esta comunicación es bilateral y sólo es posible tras la comprensión de los condicionamientos socioculturales del educando. Educar no es invasión cultural, no es mesianismo, no es subestimación, es un proceso en el cual se respeta al educando, es concientizar sin violentar la conciencia del otro.

Asimismo, Freire señala la necesidad de romper con las dicotomías tradicionales, es decir, con los métodos autoritarios. Nos referimos a los binomios que aseguran que el maestro educa mientras el educando aprende, el primero sabe, habla, disciplina y escoge los contenidos programáticos y el segundo ignora, escucha, se disciplina y se adapta a los contenidos. En cambio, la educación para la liberación niega la unilateralidad del aprendizaje entre educador y educando, despierta la creatividad y la reflexión, busca la comunión y la solidaridad, busca una relación horizontal entre profesor y estudiante, pues, no se puede aprender a ser democrático a través de métodos autoritarios.

En este contexto, conocimiento científico y saber popular conviven en armonía, llegando al pleno cumplimiento del ciclo del conocimiento, pues, siguiendo lo propuesto por Freire:

En el proceso educativo, aprender el conocimiento ya existente y producir el conocimiento todavía inexistente, son los dos momentos centrales del ciclo gnoseológico (del proceso de conocimiento), capaces de articular la teoría, entendida como el conocimiento históricamente construido y la práctica (contexto concreto), comprendida como las vivencias, los conocimientos espontáneos, las culturas y los saberes de los educandos (Paludo, 2001: p. 93).

Paulo Freire se había inspirado en obras publicadas por el Instituto Superior de Estudios Brasileños, entre ellas la idea de Álvaro Vieira Pinto de educación como conciencia nacional y otras que giraban en torno a la cultura popular. Fueron influencia también el pensamiento progresista de la Iglesia Católica, así como los movimientos de cultura popular y de alfabetización para adultos. Sus ideas, junto con otras que se desarrollaron en el campo de la educación no-formal, poco a poco irían penetrando en las escuelas. Asimismo, comenzarían a trascender el espacio urbano para penetrar en proyectos de educación alternativa, como es el caso del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y su lucha por una educación pensada por y para el campo.

Sin embargo, la entrada de la pedagogía de Freire en la organización de movimientos campesinos es más bien reciente. Mientras el apogeo de la Educación Popular se daba principalmente en las ciudades atendiendo a los miles de marginados que vivían en la periferia; en el campo, los años de la década de

1960 significaron un intensivo proceso profesionalizante. Ahí, la alfabetización había sido vista, entendida y desarrollada:

como un mero aprender a leer y escribir de forma mecánica, mediante la identificación pura y simple de letras, sílabas, palabras, frases, con la finalidad única de hacer al hombre de la tierra firmar el propio nombre, atender los reclamos electoreros, tal vez leer alguna noticia y, finalmente, en una perspectiva optimista, atender alguna cosa de lo que dicen los documentos de posesión de tierra y los contratos de trabajo, financiamientos y negocios. La verdad, la alfabetización no fue reconocida por los agentes educacionales como una actividad creadora, de crítica, reflexión y recreación de la realidad percibida por el alfabetizado (Rodrigues, 1991: p. 52).

En general, en el ámbito nacional las décadas de 1960 y 1970 fueron de importante proliferación de programas para el medio rural. En 1962 se crea la Superintendencia de la Política para la Reforma Agraria (SUPRA). Dos años después se le sustituye con la creación del Instituto Brasileño de la Reforma Agraria (IBRA) y, a finales de esa década, se establece el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA). Todas ellas instituciones cuyas orientaciones educativas se basaron en:

- a) adquisición de conocimiento que posibilitara al individuo y a la comunidad la comprensión del medio en que vive y les permitiera encontrar la mejor solución para las situaciones que impiden o dificultan su desarrollo;
- b) adquisición de conocimientos que llevan a un aumento de la productividad y, en consecuencia, a una mejoría de las condiciones de vida;
- c) participación de la comunidad en del desarrollo, en la transformación o adaptación de las estructuras de naturaleza económica y social, tales como: cooperativas, escuelas, programas, pelotones de salud, etc.(Calazans, 1993: p. 34)

Sin embargo, prevalecía la idea del desarrollo y del aumento de la productividad como sinónimos del “bien estar” de las comunidades, lo que limitaba una verdadera comprensión del medio y de las necesidades del campesino. Asimismo, al estar basada en la acumulación de capital, las propuestas de cooperativas y escuelas estarían lejos de considerar una organización solidaria e igualitaria. En su lugar, la educación profesionalizante:

pretende preparar al campesino para las nuevas tareas que la división social del trabajo le impone: lo preparan para el cultivo de un producto determinado o lo adiestran para la ejecución de una determinada fase del proceso productivo. Con eso lo especializan y le retiran el antiguo saber [...] llevan a los trabajadores a la creencia en la modernidad como el camino para la mejoría de su nivel de vida [...]

La formación profesional solidifica, pues, una jerarquización entre los trabajadores, acabando por encubrir sus similitudes y acentuando sus diferencias [...] Nuestro cuestionamiento es en cuanto a los principios metodológicos que muestran amabas prácticas: la concepción de rural como sinónimo de atraso, de obstáculo para el desarrollo, y la imposición de un conjunto de valores, actitudes, comportamientos, sin darse cuenta de los lazos que lo unen al capital y, principalmente, sin considerar los intereses en juego. Con ese sustento, tanto la asistencia técnica y extensión rural, como la formación profesionalizante revelan [a la educación como] instrumento de difusión de nuevas técnicas, transformando la producción agrícola en mercado consumidor de bienes de origen industrial; de estímulo de mudanzas de cultivo, estrechando los lazos que ligan a la producción con el capital (Calazans, 1993: pp. 37-38).

Ante tal panorama, puede decirse que esfuerzos como el de la pedagogía liberadora de Paulo Freire, junto con otras experiencias –la ya vista influencia socialista, anarquista y comunista de principios del siglo XX, la teología de la liberación, y las experiencias concretas de países como Cuba, Chile o Nicaragua, entre otras- se configuran como herramientas que, desde la educación, intentan la construcción de una contra-hegemonía que se concretará en la medida en la que consiga:

- a) La construcción de una educación que no esté supeditada a la acumulación de capital, es decir, que no sea un mero instrumento de profesionalización para la optimización del proceso productivo.
- b) Exigir que la educación responda a la realidad y necesidades concretas de los educandos. Lo que, para el caso de la educación rural, exige una escuela del y para el campo y no una mala copia de la escuela urbana.
- c) Demandar el respeto –y el rescate, cuando así se requiera- de los saberes de los educandos, desmintiendo con ello la idea del hombre, en el caso del campesino y del oprimido en general, como un ser cultural y, por lo tanto, intelectualmente vacío.

Es este el panorama en el que el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, nutrido por la lucha popular descrita, se aventuró, hacia finales de la década de 1980, a proponer un proyecto educativo que dignificara la vida en el campo y que sirviera como experiencia ejemplar en la lucha por la construcción de una sociedad más justa.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICOS DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL MST

3.1. La historia

La historia de la escuela del MST es inherente a la génesis del Movimiento. Desde las primeras movilizaciones campesinas y ocupaciones¹ que precedieron la conformación del MST, la preocupación por la seguridad y escolarización de los hijos de los acampados emergió. Las primeras experiencias de las movilizaciones de campesinos sin tierra muestran la evolución de la lucha por el derecho de niños y niñas acampados de asistir a la escuela, lucha que transitó por diferentes fases.

En 1981, en el campamento Encruzilhada Natalino, ubicado en el municipio de Ronda Alta en el estado de Río Grande del Sur, vivían más de 200 niños. Roseli Caldart revela que, entonces, la primera inquietud era cómo explicar a los niños lo que pasaba y cómo disipar la confusión que les causaba vivir en aquellas tiendas de plástico, levantadas a la orilla de la carretera (FUNDEP/DER/MST/RS, 1990).

Hacia finales de 1985, un par de meses después de la ocupación de la Hacienda Anoni (primera ocupación y campamento organizados una vez constituido el MST), la presencia de 600 niños evidenciaba la necesidad de

¹ Es necesario identificar las tres fases básicas de la lucha del MST: ocupación, campamento y asentamiento. La ocupación es la forma de lucha más importante y requiere de una sólida organización de las familias sin tierra. Se trata del derrumbe (generalmente nocturno) de cercas de una hacienda considerada como ociosa, después del cual las familias entran y se establecen en casas de plástico y palos. Generalmente, el hacendado se queja y las autoridades desalojan a las familias “invasoras”. Entonces, ellas montan un campamento permanente en un lugar cercano. La ocupación, aunque no suele durar mucho tiempo, es simbólicamente importante, es el momento en que se eliminan las cercas que separan a los campesinos de la tierra. Finalmente, la construcción del asentamiento significa la obtención legal de la tierra a través de la expropiación del latifundio por parte del gobierno federal. Aquí comienza el establecimiento regular de los agricultores, la construcción de las viviendas y el inicio de la producción agraria. Ver Morissawa (2001).

mantenerlos ocupados. Bernardete Schwaab, una de las primeras educadoras del campamento, recuerda:

Los niños, siempre ansiosos viviendo en una “ciudad de plástico negro”, como comúnmente se le llamaba, ideaban algunas travesuras, como rasgar las tiendas, bañarse en los lugares donde se lavaba la ropa, en fin, los niños estaban sueltos y se sentía la necesidad de que ellos fueran integrados, participando y entendiendo la forma de organización y las acciones de la lucha por la conquista de la tierra (Schwaab, 2001: p.25).

Así, se empezaron a organizar actividades con ellos, con el fin de hablarles sobre la lucha que sus padres habían iniciado y para cuidarlos de los peligros que significaba vivir en un campamento al lado de la carretera. En esta primera fase no se pensaba en una escuela, sino en el cuidado de los pequeños, así como en idear algunos juegos que los mantuvieran lejos de las travesuras y los peligros.

Sin embargo, el tiempo de campamento puede extenderse indefinidamente. Para lograr la expropiación del latifundio y la delimitación de los asentamientos, pasan meses o años. En el caso de las primeras movilizaciones del MST, comenzadas hacia 1985, el tiempo de campamento iba desde algunos meses hasta 4 años (Tabla 1), tiempo en el que, tratándose de familias completas acampadas, era inevitable preguntarse por el futuro escolar de los cientos o miles de niños.

Desde la experiencia de Encruzilhada Natalino, una vez pasado un año de campamento, surgió la pregunta evidente ¿hasta cuando los niños volverán a la escuela? Aquello ya iba más allá de la preocupación por el cuidado e integración de los niños, se trataba de una preocupación por su escolarización. Además, la falta de escuela para los hijos e hijas de acampados podía significar el abandono del movimiento por parte de aquellas familias con hijos en edad escolar. En cambio, el levantamiento de una escuela haría que los padres estuvieran más estimulados por la certeza de que sus hijos tenían donde estudiar, material educativo, desayuno escolar y atención de los profesores que se esforzaban por organizar el Sector Educación (Morissawa, 2001: p. 239).

TABLA 1

Primeras ocupaciones después de constituido el MST (1984)

	Familias movilizadas en la primera ocupación	Año de la primera ocupación	Año de la primera desapropiación*
Región Sur			
Río Grande del Sur (RS)	1,500	1985	1987
Santa Catarina (SC)	5,000	1985	1985
Paraná (PR)	1,500	1985	—
Sudeste			
São Paulo (SP) ¹	—	1985	—
Minas Gerais (MG)	400	1988	1988
Espiritu Santo (ES)	—	1985	1986
Río de Janeiro (RJ)	—	1994	—
Nordeste			
Bahía (BA)	450	1986	—
Sergipe (SE)	300	1985	1985
Alagoas (AL) ²	66	1987	1988
Pernambuco (PE) ³	100	1985	1986
Paraíba (PB)	200	1989	1993
Maranhão (MA)	537	1985	1987
Río Grande del Norte (RN)	20	1989	1991
Ceará (CE)	300	1989	1989
Piauí (PI)	120	1989	1991
Norte			
Pará (PA)	—	1990	1993
Rondônia(RO)	380	1989	1990
Centro Oeste			
Goiás (GO)	250	1985	1985
Mato Grosso (MT)	1000	1995	1995
Mato Grosso del Sur (MS)	1,200	1986	1986

1. El MST paulista tuvo sus más importantes ocupaciones hasta entrada la década de 1990 con las luchas en Pontal y Paranapanema con alrededor de 700 familias organizadas.

2. El MST de AL se consolidó hasta 1987. Razón por la cual su primera ocupación en 1987 fue poco exitosa.

3. Este es un caso opuesto al de AL. En PE, las luchas llevadas a cabo por la Ligas Campesinas databan de 1950.

* No necesariamente es la desapropiación de la primera hacienda ocupada, considerando que las primeras ocupaciones podían no ser exitosas. Sin embargo, da una idea de cuanto tiempo el MST mantuvo a las familias movilizadas en campamentos.

FUENTE: Mitsue Morissawa, *A História da luta pela terra e o MST*, São Paulo, Expressão Popular, 2001.

La lucha por una escuela oficial pública que atendiera a los hijos de los campesinos sin tierra comenzó desde los campamentos que antecedieron la formación del MST. Ese fue el caso de Passo da Entrada (campamento desprendido de Encruzilhada Natalino) que, con un doble fin, exigir el derecho de los niños de asistir a la escuela y mantener a los padres en la lucha, pide al gobierno municipal la construcción de una escuela de educación básica dentro del campamento. Tal demanda fue sorprendentemente atendida. En 1982, la Secretaría de Educación local autorizó la construcción de una escuela de

educación básica en el nuevo campamento. Sin embargo, ésta fue completamente legalizada en 1984, ya en el asentamiento de Nova Ronda Alta (NRA).

Passo da Entrada tuvo otras ventajas ya que, tal como ocurriría más tarde en Anoni, entre los acampados se encontraban algunas profesoras con formación en pedagogía² y quienes habían participado en encuentros sobre educación popular con el equipo de Paulo Freire, lo cual haría más fácil la tarea (FUNDEP/DER/MST/RS, 1990).

Teniendo como precedente la experiencia del asentamiento de NRA, el equipo de educación del campamento de Anoni comenzó la lucha por una escuela oficial hacia 1987. Sin embargo, su recién constituido Sector de Educación (el primero del MST) ya había organizado la escuela y comenzado clases desde junio del año anterior, trabajando bajo los árboles, rayando en la tierra y aprendiendo a contar con piedritas (Batista, 2002). La Secretaría de Educación local concede la oficialización de una escuela, la cual comienza clases en abril de 1987 impartiendo los primeros 4 grados de la educación básica. Meses más tarde, se logra la desapropiación de una parte de la Hacienda y se organizan 16 asentamientos que, tiempo después, lograrían el establecimiento de 7 escuelas públicas dentro del área.

Una vez establecidas estas primeras escuelas de asentamiento, no pasó mucho tiempo antes de que la idea de ofrecer educación formal a los hijos de los acampados/asentados del MST se extendiera. Casi sin percibirlo, se transitaba de una necesidad emergente de la escolarización de los niños del Movimiento, a la formulación de una pedagogía coherente con la lucha agraria en particular, y con la realidad del campo en general. Muestra de ello, es el surgimiento de nuevas preguntas: ¿Qué educación queremos para nuestros hijos? ¿Qué queremos que nuestros hijos aprendan? ¿Qué función tiene la educación en la lucha por la tierra? ¿Cuáles deben de ser los principios de la educación? ¿Qué principios educativos competen a trabajadores rurales y cómo éstos orientarán la educación en el campamento/asentamiento? (Batista, 2002: p. 14).

² Habría que notar que el Movimiento emergió en una de las regiones de Brasil con mayores niveles de alfabetización y de escolarización en general, lo cual explica, tal vez, la existencia de educadores entre las filas militantes. (ver capítulo 2)

Así, se pasa a una nueva fase cuando se llega a la conclusión de que no se quería cualquier escuela pública, sino una que valorizara la historia de lucha de las familias, “enseñando a leer y escribir a través de experiencias que también desarrollaran el amor a la tierra y al trabajo” (FUNDEP/DER/MST/RS, 1990: p. 13), es decir, una escuela que estuviera volcada hacia la realidad de los campamentos y asentamientos. Aquel cambio sólo podría darse de la comunidad a la escuela y no al revés. Por ello, se fue tornando indispensable la participación y formación de profesores acampados o asentados pertenecientes al Movimiento, por ser ellos los únicos capaces de responder, coherentemente a los principios del MST, cuando los niños preguntaban “-profe ¿por qué existe gente sin tierra?”, “-profe ¿nos vamos a quedar todavía mucho tiempo en estas tiendas de plástico?” (FUNDEP/DER/MST/RS, 1990: p. 16).

Otra de las características más importantes de esta embrionaria escuela vinculada orgánicamente al MST fue el surgimiento de una organización similar a la del Movimiento: se crearon **núcleos de base**, esto es, grupos con representantes de todos los grados, así como de educadores y trabajadores donde se discuten las actividades y tareas que deben cumplirse, ejercicio llevado a cabo como un ejemplo de diálogo democrático.³

Sin embargo no en todos los casos la necesidad de la escuela era una idea unánime. Incluso en Anoni, considerado un caso exitoso, había un grupo que no veía ninguna contribución de la escuela a la lucha por la Reforma Agraria. Además, se pensaba que una escuela oficial en el campamento podía restar autonomía y movilidad. Por otro lado, no siempre se pensó en escuela de campamento/asentamiento, en algunos casos, el primer acuerdo al que se llegó con la estructura de gobierno local fue (y, a veces, lo es todavía) proporcionar transporte que lleve a los niños acampados a las escuelas ubicadas en las ciudades o en las comunidades del interior cercanas al campamento. Desde

³ Hoy, la organización del movimiento es mucho más compleja de lo que era entonces, sin embargo, básicamente se trata de organizarse por grupos que lleven a cabo diferentes tareas de cada uno de los temas-actividades que se consideran indispensables para la reproducción del movimiento. Hoy en día, el MST se organiza en: Frente de masa (formación y concientización de las familias que se unen al movimiento), sector de formación (formación de militantes), sector de educación, sector de producción, sector de finanzas, sector de proyectos, sector de comunicación, sector de relaciones internacionales, sector de género y sector de derechos humanos.

entonces y hasta la fecha, algunos profesores, coordinadores del sector educación y militantes del MST denuncian la discriminación que los niños Sin Tierra sufren en las escuelas urbanas. Discriminación que provoca la deserción escolar de los menores, ya porque el niño pierde confianza y no quiere regresar a estudiar, ya porque el padre decide no enviarlo para evitarle humillaciones.

De este modo, no resulta extraño que el tema de la escuela, por su complejidad y contradicción, sea constantemente discutido dentro del MST. Lo anterior debido a que, si bien resulta indispensable dar a los hijos de acampados y asentados acceso a la educación (que es un derecho constitucional), una escuela pública tradicional dentro del área de conflicto no sólo no respondería a las necesidades concretas de una comunidad campesina en lucha, sino que, además, podría ir en detrimento de la autonomía del movimiento. Autonomía que se puede ver reducida pues, como piensan algunos, una escuela en el campamento/asentamiento, significa un brazo del Estado en el propio territorio ocupado.

Así, la lucha por escuelas es muy compleja debido a que, por un lado, exige que se haga efectivo lo que en sí mismo es un deber del Estado: proporcionar educación básica; mientras que por otro, quiere obtener libertad suficiente para diseñar una escuela que responda a las necesidades del mundo rural y, sobre todo, que sienta las bases para la transformación social. Tal situación obliga a que el MST haga una lucha que tiene la aspiración de un cambio social estructural, sin poder renunciar, totalmente, a una lucha institucional debido a una realidad que demanda soluciones inmediatas, en este caso, dar educación a los miles de niños y jóvenes que forman parte del Movimiento.

La disputa por una educación pública proveída por el Estado puede resultar confusa, especialmente si se parte de los ideales, de la historia de lucha y de los principales objetivos del MST: “1) redistribuir tierra para aquellos que en ella trabajan; 2) construir la Reforma Agraria –que para el MST es algo mucho más complejo que la simple distribución de tierra; 3) construir una sociedad socialista” (Pereira, 2003: p. 7). Objetivos que se consideran resultado directo de una realidad social brasileña caracterizada, según el diagnóstico del propio MST, por

una situación de empobrecimiento y de subordinación al mercado capitalista, situación que tiene que ser enfrentada por los campesinos sin tierra y trabajadores rurales:

con el objetivo de garantizar la manutención de las condiciones para la reproducción de la vida, aun cuando, para eso tuvieran que *buscar nuevas formas sociales que les ofrecieran abrigo*. En esa situación, tampoco había espacio para el diálogo entre “excluidos” y “opresores” capaz de solucionar los efectos de la expansión capitalista. Por ello, solamente a partir de la ruptura con la estructura social que mantiene aquel orden podrían incluirse camadas de campesinos, sin tierra y trabajadores rurales a un nuevo modelo de desarrollo socialmente más “justo” (Neves da Silva, 2004: p. 27).

Bajo esta óptica:

La manutención de de la utopía de la construcción de una sociedad socialista se sustenta fuertemente en el Movimiento porque las personas que de él hacen parte saben que ellas mismas son fruto de una sociedad capitalista extremadamente excluyente e injusta [...] Además, están conscientes de que la injusticia y la exclusión social son inherentes al capitalismo. En esa sociedad perdieron casi todo: sus tierras, sus bienes, su ciudadanía. El Movimiento Sin Tierra surge, entonces, como posibilidad concreta de recuperar su dignidad, su condición como seres humanos, sus sueños. Para esas mujeres y hombres no resta otra salida que luchar por transformaciones profundas y estructurales de esa sociedad. Para ellos, también está claro que la simple ‘reforma’ del modelo actual de sociedad capitalista apenas adelantaría para un futuro próximo su sufrimiento, colocándolos nuevamente, en breve, en la situación de exclusión que les llevó a construir ese movimiento social de masa (Pereira, 2003: p. 7).

Según la visión de Marx (y la visión socialista del propio Movimiento), el establecimiento de un modelo social-económico-político-cultural de tipo socialista no puede convivir con el modelo capitalista, debido a la anarquía de producción social en la que el capitalismo se funda. Sólo la toma de la estructura jurídico-política del Estado capitalista y, por lo tanto, la destrucción de las antiguas clases dominantes devendrían en el surgimiento de las relaciones de producción socialista (Harnecker, 1979). Entonces ¿cómo pretender la desaparición del Estado capitalista y al mismo tiempo hacer convenios con sus instituciones educativas? O, como se pregunta Roseli Caldart para el caso específico que aquí nos ocupa, “¿cómo explicar la oficialización de una institución formal como es la escuela, en un contexto de una supuesta situación de ilegalidad y de conflicto

social abierto, como es un campamento? (FUNDEP/DER/MST/RS, 1990: pp. 14-15)

Es una pregunta compleja, no obstante, hay que tener claro que, aun cuando el MST se considera un movimiento que propone la ruptura con la estructura económica actual, debe resolver “ahora” la demanda social que significa la educación de millones de niños y jóvenes Sin Tierra, para lo cual, no puede crear un sistema educativo paralelo al sistema oficial.

Debemos considerar que la posibilidad de éxito de los levantamientos organizados por el MST con el fin de conseguir la desapropiación de latifundios improductivos, depende, en gran medida, de la cantidad de personas que estén dispuestas a acampar por tiempo indefinido. Generalmente, grupos pequeños no tienen la fuerza para enfrentar y resistir las acciones constantes de desalojo que suele ejecutar la Brigada Militar. Por ello, las movilizaciones del MST, son movilizaciones masivas que dan como resultado el establecimiento de campamentos/asentamientos densamente habitados. El gran número de militantes exige una estricta organización de sus miembros, incluidos los menores, sobre todo si pensamos que son campamentos/asentamientos que reúnen a cientos o miles de familias con una media de 3 a 4 hijos cada una (Schwaab, 2001).

Para ofrecer una idea más clara, basta saber que en 1996 el MST movilizaba 45 218 familias en todo Brasil, de las cuales 22 mil estaban acampadas. Hasta el año 2000, la media anual de ocupaciones era de 50, lo que significaba la movilización de aproximadamente 16 mil familias (Morissawa, 2001). Entonces, imaginemos cuántos niños sin tierra (o los “sin tierrita”, como el Movimiento los llama), deben vivir en los campamentos y asentamientos del MST. Según datos de julio del año 2000, entre escuelas de asentamiento y campamento ligadas al MST, se atendían en todo Brasil a aproximadamente 150 mil niños (Chassot, 2000).

Ante tal situación, la estrategia más clara es exigir que el Estado, como es su obligación, ofrezca educación básica a niños y jóvenes. Lo anterior, unido a una lucha históricamente demandada: el diseño de una educación del y para el campo,

que deje de ser una mala copia de la educación urbana.⁴ Además, como diría Paulo Freire:

Si se quiere un hombre nuevo, libre, no se puede decir que lo será después, en tal momento... porque, además de romper el sentido procesal histórico (en lo que difícilmente caben “antes” y “después” dicotómicos), más que trabajar el liderazgo con la gente, la pondría en un congelador (...para un mejor momento y para después de tomado el poder) (Sáiz Sáez, 2003: p. 55).

Incluso, para el caso específico de la educación, las tesis marxistas consideraban la procuración de una educación adecuada para los hijos de los proletarios adaptada a la vida, no sólo de la sociedad socialista (todavía por alcanzar), sino a la vida concreta de la sociedad presocialista. Por otra parte, la visión de Marx pone de manifiesto:

Cómo no se deben depositar confianzas excesivas en las posibilidades revolucionarias de la transformación de la escuela –y sólo de la escuela- y cómo, al mismo tiempo, debe eliminarse cualquier intento de aplazar esa transformación en espera de cambios revolucionarios en la sociedad global. No antes ni después, sino a la par que la revolución social, la transformación educativa es una condición indispensable del desarrollo total del hombre y del cambio de las relaciones sociales (Marx citado en Palacios 2002: p.349).

En este marco, Marx y Engels defendían una enseñanza estatal pero fuera del control del gobierno, quien no debía inmiscuirse en la enseñanza propiamente dicha.

En el mismo tenor, para Antonio Gramsci, el surgimiento de una cultura crítica (discusión íntimamente ligada a su concepción de educación) debe sustituir a la cultura vista como saber enciclopédico y garantizar la afirmación de la

⁴ Un ejemplo relevante que muestra una estrategia distinta es El Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional instituido por el EZLN en algunas de las comunidades autónomas zapatistas del estado de Chiapas, México. Las escuelas que se encuentran bajo este sistema son escuelas autónomas que, con el apoyo de la sociedad civil, de la comunidad internacional y el trabajo pedagógico de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma Metropolitana, así como de maestros de la sección democrática del sindicato del magisterio y de profesores indígenas, ofrecen educación básica en algunos de los municipios autónomos adheridos al movimiento. En este caso, el financiamiento estatal ha sido enérgicamente rechazado. Sin embargo, la coincidencia medular con el proyecto educativo del MST es la concepción de la educación como herramienta para un proceso de concienciación que conduzca a la transformación social. Para los zapatistas, tanto como para los Sin Tierra, la educación debe ser impartida por miembros de la propia comunidad, por ser ellos los que mejor comprenden la vida cotidiana, las costumbres de los educandos, además de compartir los principios filosóficos del movimiento. Ver Maria del Carmen Álvarez Juárez, *Educación alternativa en el municipio “17 de Noviembre”*, tesina de licenciatura en psicología social, Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana, México, D.F., 1998, 125 p.

personalidad y el adueñamiento del yo trascendental. Ya que, el logro de la conciencia del propio yo, es requisito previo de la libertad política. Por ello, la intensificación de la escuela y de la cultura para la profundización de la conciencia, es una acción:

Que no se puede dejar para mañana, cuando seamos libres políticamente. Ella misma es libertad, estímulo de acción (...). Y no puede ser de otra forma: el socialismo es organización, no solamente política y económica, sino también, y especialmente, organización de saber y voluntad, obtenida a través de la actividad de la cultura (Gramsci citado en Palacios 2002: p. 405-406).

De este modo, en un marco evidentemente inspirado en las teorías socialistas, el MST, así como derrumba las cercas del latifundio para ocuparlo, derrumba también las cercas del conocimiento (Pereira, 2003). Hoy en día, todo plan de ocupación siempre incluye el establecimiento de una escuela y proyectos educativos diversos que empiezan por la alfabetización de miles de niños, jóvenes y adultos, pero que aspiran a la ocupación del territorio del conocimiento científico que ayudará al desarrollo humano y material de las familias sin tierra. Todo ello con miras a edificar una sociedad basada en valores que desarrollen la capacidad de vivir en colectivo y de trabajar en cooperación. Valores diametralmente opuestos al individualismo que impera en las sociedades capitalistas occidentales (MST, 1991b).

3.2. La evolución del proyecto educativo del MST a través de sus principios filosófico-pedagógicos

En 2005, el Sector Nacional de Educación del MST publicó una compilación de documentos que se consideraron representativos de los momentos más importantes en el desarrollo y práctica educativa dentro de los campamentos y asentamientos del Movimiento entre 1990 y 2001. Para discutir los principios filosófico-pedagógicos que han guiado su práctica educativa, se han escogido aquí seis de esos documentos. La razón de su elección fue simple, es en ellos donde se habla, explícitamente, sobre los principios que fundan la práctica pedagógica del MST. En la mayoría de estos documentos, se enlistan y explican cada uno de

los objetivos y principios que guían la conformación de escuelas en campamentos y asentamientos, así como la acción en espacios educativos que no se sitúan necesariamente en la escuela, por ejemplo, el asentamiento, la cooperativa, la familia, un acto político, etcétera.

En el primer documento seleccionado, “Nuestra lucha es nuestra escuela: la educación infantil en campamentos y asentamientos” (FUNDEP/DER/MST/RS, 1990), se dibujan algunos principios filosófico-pedagógicos que hasta hoy guían la tarea educativa del Movimiento. Se trata de una reseña histórica de la lucha por la escuela y de una reflexión sobre cuáles eran las características de la escuela alternativa que el Movimiento deseaba. Publicado un año más tarde, “Educación en el Documento Básico del MST” (MST, 1991a) presenta de manera sucinta las líneas políticas que deberían perseguir las escuelas ligadas al MST, así como los principios y orientaciones que de ello se desprenden. Este documento formó parte de una guía general (“Documento Básico del MST”) de la vida orgánica y el trabajo de los diferentes sectores del Movimiento, resultado de los acuerdos alcanzados en el 6º Encuentro Nacional del MST, llevado a cabo en febrero de 1991.

En julio del mismo año se editó la primera producción político-pedagógica sobre la escuela vinculada al Movimiento titulada “Qué queremos con las escuelas de los asentamientos” (MST, 1991b). Este texto estuvo en elaboración desde octubre del año anterior e intentó reunir la experiencia de los colectivos de educación y de formación del Movimiento. Por primera vez se presenta una lista de objetivos y siete principios pedagógicos extensamente explicados y una base teórica clara: la pedagogía freiriana.

El año siguiente, “Como debe ser una escuela de asentamiento” (MST, 1992) inaugura el Boletín de Educación, material que buscaba apoyar la tarea de los educadores de asentamiento y en el cual se señalaban las características que una escuela debería poseer para alcanzar los objetivos marcados en el texto anterior. Según el propio Sector Nacional de Educación, “Como debe ser una escuela de asentamiento” llegó a ser uno de los materiales más utilizados para el estudio y divulgación de la propuesta de educación del MST, por lo que en 1996 sale a la luz una nueva versión que se observa más precisa y con un

posicionamiento político más claro y explícito. Hablamos de “Principios de la Educación en el MST” (MST, 1996). Este documento se muestra fiel a las líneas políticas apuntadas en el 3º Congreso del MST llevado a cabo en 1995 y enfatiza el vínculo de las prácticas educativas con el proyecto político del Movimiento, además de ampliar el concepto de educación al concebir la lucha social como educativa en sí misma y al levantar el lema de que “educación es más que escuela”.

El último texto de esa antología que aquí se analizará corresponde a una breve reflexión titulada “Nuestra concepción de educación y de escuela” (MST, 2001b), que buscaba hacer una síntesis actualizada de las líneas políticas y la concepción de escuela y educación que hasta entonces se habían desarrollado.

3.2.1. La formación de la conciencia crítica. Una lucha político-pedagógica

“Nuestra lucha es nuestra escuela...” (FUNDEP 1990) representa un esfuerzo por recoger la historia del surgimiento del Sector Educación en los primeros campamentos y asentamientos del MST en Río Grande del Sur (RS) pero, sobre todo, puede ser considerada como una reflexión sobre cuál sería el papel de la escuela dentro del Movimiento y qué tipo de escuela era la que se buscaba. Aunque de manera poco sistematizada, es posible encontrar en este texto algunos principios político-pedagógicos que hasta hoy son parte rectora del desempeño del Sector Educación del MST, a saber:

- a) Conocer la realidad para transformarla.
- b) Incentivar otro tipo de organización social.
- c) Luchar contra la fuerza de la herencia de las viejas formas de producción y de propiedad de la tierra.

La escuela estaba siendo vista como un laboratorio dentro del cual se “ensayaba” una nueva sociedad. Se quería una escuela práctica que influyera en la organización y en el trabajo de campamentos y asentamientos del Movimiento. Era el espacio propicio desde el cual se formarían militantes del MST. Pero no se

trataba de una formación política y ya, se trataba, además, de encontrar el modelo social concreto que encajara con el ideal político. La escuela era donde debían enseñarse nuevas formas de relaciones sociales, nuevas formas de producción y de trabajo de la tierra como el cooperativismo, lo cual no sería posible sin el destierro de arraigados valores como el individualismo o la idea de desarrollo como sinónimo de acumulación.

Sin embargo ¿cómo alcanzar tal objetivo desde las escuelas de campamentos y asentamientos que, si bien eran ganadas por el Movimiento, también eran escuelas del Estado? La respuesta apuntaba, especialmente, hacia la necesaria presencia de profesores militantes y de convertir las escuelas en espacios donde se gestaran nuevos valores y prácticas sociales a través del cálculo de la realidad y de su desvelamiento.

Este era el panorama y estos eran los retos de la escuela del MST a escasos 3 años de haber conseguido las primeras escuelas oficiales. En “Educación en el Documento Básico del MST” (MST 1991) el paisaje no es muy distinto y se reafirman las ideas de que:

- a) la escuela es un instrumento de transformación social y de formación de militantes del MST, y que
- b) las escuelas deben proveer de experiencias concretas de transformación de la realidad.

En general, el MST esperaba que las escuelas vinculadas a él produjeran, al menos, los conocimientos mínimos necesarios para el avance de la producción, a través del fortalecimiento de la relación entre escuela y asentamiento, lo cual sólo era posible si las escuelas alcanzaban la realización de los siguientes principios:

- a) tener al trabajo y a la organización colectiva como valores educativos fundamentales;
- b) integrar a la escuela en la organización del asentamiento;
- c) formación integral y sana de la personalidad del niño;
- d) practicar la democracia como parte esencial del proceso educativo;

- e) contar con profesores integrados en la organización e intereses del asentamiento;
- f) construir, a través de la escuela y la educación, un proyecto alternativo de vida social (MST 1991a: p. 29).

Por otro lado, la lucha frente al Estado también era clara. Si bien se sostiene la idea de garantizar la creación de escuelas oficiales de educación básica en todos los asentamientos y con todas las condiciones necesarias, así como el acceso a la escuela de todos los niños asentados o acampados, además de la legalización de las actividades escolares desarrolladas en los asentamientos y campamentos; el MST se propone luchar por la contratación y nombramiento prioritarios de profesores del Movimiento, el respeto a los principios pedagógicos del MST y la autonomía de los asentamientos en las decisiones sobre organización, funcionamiento y proceso pedagógico de las escuelas.

Ante tales retos, era necesario constituir y/o fortalecer al sector educación en cada estado de la federación, así como en el nivel nacional, además de hacer un diagnóstico de las escuelas en cada estado y, sobre todo, capacitar a profesores militantes.

1991 inició un momento intenso para el Sector Educación del MST. El 25 de mayo de ese año, en el Asentamiento Conquista da Fronteira (RS), Paulo Freire ofrece una plática como parte de la presentación del Proyecto de Alfabetización de Jóvenes y Adultos de los Asentamientos del MST. En la plática, Freire explica la importancia de la comprensión histórica en general, y la de la lucha del MST en particular. La comprensión histórica, afirmaba Freire, significa el entendimiento causal del acontecer, y aquella tarde en la que se presentaba aquel proyecto nuevo no era sino el resultado de la lucha continua del Movimiento. Pero en ese momento, aseguró, comenzaba un periodo más sistematizado de la lucha. Se iniciaba un proceso que ya no sólo era político o social, sino también un proceso pedagógico, lo cual completaba una verdadera lucha política.

La influencia de Freire no es la única en el diseño pedagógico del proyecto educativo del MST, pero es innegable su presencia y la utilización de su teoría en

los primeros esfuerzos de sistematización de sus principios filosóficos. Así lo muestran los documentos publicados en 1991 y 1992.

Si bien en los documentos hasta ahora mencionados se infieren al menos dos afirmaciones: a) la educación debe servir para la transformación social y b) la transformación va de una sociedad individualista e injusta hacia una sociedad colectiva e igualitaria, es en “Qué queremos con las escuelas de los asentamientos” (MST 1991b) y en “Como debe ser una escuela de asentamiento” (MST 1992) donde se dibujan con mayor claridad los objetivos y principios filosóficos y pedagógicos que ayudarían a iniciar tal metamorfosis, misma que, valiéndonos de los instrumentos que Freire nos proporciona, inicia con el descubrimiento de la realidad, sigue con la búsqueda de la verdad transformadora a través de la unión de teoría y práctica, y culmina con el surgimiento de un hombre nuevo educado en nuevos valores.

3.2.2. Desvelar al mundo o la desnaturalización de la opresión

Paulo Freire, echando mano de las reflexiones marxistas, identificó como verdad innegable la existencia de una sociedad de clases caracterizada, principalmente, por la explotación de los trabajadores. Tal estado de dominación obstaculiza la vocación ontológica del hombre de “ser más”, lo que sólo es posible en un estado de libertad. Como consecuencia lógica, la vocación humana sólo puede ser materializada una vez suprimido el sistema de dominación en el que vivimos (Freire, 2005a).

Desde esta concepción, el hombre es un ser inacabado, esto es, un hombre cuyo motor es “llegar a ser”, pues no existe ninguna naturaleza humana predeterminada. Sin embargo, la disposición de “ser más” no es resultado de un proceso natural o biológicamente establecido. Es sólo a través de la autorreflexión que podemos encontrar lo que somos y, sobre todo, lo que debemos llegar a ser. Para que se dé este proceso (también llamado concienciación) y para alcanzar su objetivo (el surgimiento de la conciencia crítica), desvelar la realidad es un requisito indispensable. Por ello, la existencia de una sociedad de clases basada

en la compra-venta de trabajo es una verdad que debe ser desenmascarada, que debe ser vista en su dimensión histórica y revelada como una verdad modificable.

Cuando dentro de los objetivos de las escuelas de los asentamientos del MST se coloca como necesidad prioritaria “enseñar a leer y escribir y calcular la realidad” (MST 1991b) se refieren justamente al proceso de objetivación de la realidad. Así, se trata, en las palabras del propio MST, de mostrar la realidad de la parcela y de la ciudad, así como la explotación del campesino y el enriquecimiento de pequeños grupos poderosos como los latifundistas.

Considerar a la escuela como transformadora permanece como el principio primero de la filosofía de la escuela del MST, siempre pensando como condiciones de la transformación social una educación: a) de clase, b) masiva, c) orgánicamente vinculada al movimiento social, d) abierta para el mundo, e) ligada a la acción, y f) abierta para lo nuevo, es decir, para la construcción de nuevas relaciones sociales e interpersonales (MST 1996).

Asimismo, la posición política va siendo cada vez más clara. El MST y, por lo tanto su proyecto educativo (o viceversa), se considera como un movimiento anti-capitalista. En consecuencia, surge una intencionalidad explícita de la escuela del Movimiento, una educación de clase:

que se organiza, que selecciona contenidos y que crea métodos en la perspectiva de construir la hegemonía del proyecto político de las clases trabajadoras, persiguiendo, a través de cada práctica [...], el fortalecimiento del poder popular y la formación de militantes para las organizaciones de trabajadores, comenzando por el propio MST (MST 1996: p. 161).

Sin embargo, el proceso de objetivación de la realidad es un proceso doloroso que debe sortear obstáculos y cumplir algunos requisitos mínimos. Objetivar la realidad para la liberación significa, en primera instancia, saber de dónde vienen nuestras ataduras, pararse frente al mundo y mirarlo sin velos. Pero, “ad-mirar” (mirar a) el mundo tal cual es, no es cosa sencilla, ya que nuestra conciencia no es plena y nuestras visiones sobre el mundo son ingenuas, pues:

Proceden de una visión mecanicista que olvida lo siguiente: la situación en la que viven los hombres condiciona su conciencia del mundo y sus actitudes y enfrentamientos. En una situación mecánica, opresora, su conciencia tiene características similares (según la tesis marxistas). Si no se problematiza esa falsa

conciencia del mundo a través de la acción revolucionaria nada nuevo se podrá “entender” y tampoco hacer (Sáiz Sáez, 2003: p. 51).

Entonces, sacar a nuestra conciencia de su condicionamiento es el fin primero y último del proceso de liberación-humanización. Hablamos pues, de una conciencia crítica “para” la liberación, conciencia que, recordando a Gramsci, no es impulso natural, sino trabajo intelectual. La toma de conciencia está, entonces, en el plano histórico y no en el biológico. Así, el cambio social sólo puede ser concebido desde el plano histórico transitivo y bajo la idea de un sujeto capaz de profundizar en la interpretación de los problemas de su época como resultado de un trabajo dialogal, pedagógico y crítico (Gramsci, 2005: p. 15).

Por todo lo anterior, el camino hacia la liberación lleva consigo una doble labor: el trabajo de mirar la realidad tal cual es, y el trabajo de transformarla.

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la “inversión de la praxis”, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres (Freire, 2005b: p. 50).

Pero, recordemos que la realidad actual, es decir, la realidad de dominación, ha sido velada. Parte de esta ocultación descansa, según Freire, en una serie de mitos que legitiman y, sobre todo, naturalizan el estado de opresión.

Mitos que hacen afirmaciones como las siguientes:

- el orden opresor es un orden de libertad,
- todos son libres para trabajar donde quieran,
- todos los hombres son libres porque, si no les gusta su patrón, pueden dejarlo y buscarse otro empleo,
- este orden respeta los derechos de la persona humana,
- todos pueden llegar a ser empresarios, siempre que no sean perezosos,
- todos tienen derecho a la educación,
- existe igualdad de clases,
- la propiedad privada es el fundamento del desarrollo de la persona humana, etcétera.

Frente a mitos como estos, sólo la problematización, es decir, la acción de poner en duda y discutir la veracidad y fundamentos de afirmaciones como las anteriores, nos revelará la estructura de dominación sin maquillajes y hará viable que, con ayuda de un trabajo de educación-comunicación colectiva, tracemos un plan de acción que inicie un proceso de transformación social.

En este sentido, para la escuela del MST es necesaria una educación abierta al mundo que haga que la vista alcance a ver lo que los ojos no consiguen, lo que está más allá del lote, del asentamiento. Una educación que promueva la actitud y habilidades de investigación para un mejor análisis de la realidad (MST 1996). Realidad que será desentrañada y, sobre todo, reinterpretada. Proceso de resignificación que debe arrojar, al menos, dos resultados:

- a) la conciencia sobre el propio ser que, en el caso del MST, significa el análisis del ser campesino y de la causalidad histórica de su explotación y pobreza, y
- b) la desnaturalización del modelo de dominación.

Afirmamos, pues, que el desvelamiento de la realidad es un paso hacia el surgimiento de la conciencia crítica. Lo que significaría el paso de un hombre-objeto arrastrado por la historia, hacia un hombre-sujeto constructor de su realidad social. Por ello, no podemos olvidar que: “nada puede ser modificado hasta cuando el ser humano descubre que es modificable y que él puede hacerlo” (Sáiz Sáez, 2003: p. 143) o, en las palabras de Barrington Moore, que: “el agravio moral y el sentimiento de injusticia social tienen que ser descubiertos y que el proceso de ese descubrimiento es fundamentalmente histórico” (Moore, 1996: p. 28).

De este modo, sólo a partir de un balance histórico se hace el diagnóstico de la realidad que el Sector Educación del MST busca transformar: una educación rural tradicional brasileña acuñada bajo la lógica de acumulación de capital, que ha desenraizado del campo a los agricultores, que se construye bajo la luz de las necesidades urbanas y que ha eliminado el saber del hombre del campo bajo el pretexto de su supuesto estado de ignorancia e inferioridad.

3.2.3. Unión de teoría y praxis como método transformador

En la plática de Freire a los Sin Tierra, el educador aseguró que el nuevo periodo por el que el MST transitaba, reflejaba la lucha abierta por dos derechos fundamentales: “el derecho a conocer lo que ya se conoce, y el derecho a conocer lo que todavía no se conoce” (Freire, 2001). No se habla del puro derecho a conocer pues, según la teoría epistemológica en la que Freire funda su pensamiento, ninguna persona carece absolutamente de conocimiento, todos sabemos algo y, lo más importante, todos somos capaces de alcanzar un conocimiento más pleno. Por esa razón, se trata de saber mejor lo que ya conocemos y de corregirlo si es necesario (conocer lo que ya se conoce) y, por el otro lado, de completarlo con el saber que la ciencia nos puede dar (conocer lo que todavía no se conoce).

En este contexto, Paulo Freire cree que el derecho a conocer lo que ya se conoce y el derecho a conocer lo que todavía no se conoce, están relacionados con dos tipos de conocimiento, el práctico y el teórico, respectivamente, en cuya ausencia (tanto de uno como de otro) las personas se pierden. Por esta razón:

El pueblo tiene derecho a saber la teoría de la práctica del pueblo. Lo que quiere decir que: la práctica del pueblo es fundamental, pero la práctica no es la teoría de ella misma. Es preciso que el pueblo domine, porque tiene ese derecho, la práctica, o la teoría de la práctica o el saber teórico ¿Por qué sólo los intelectuales tienen ese derecho? (Freire, 2001: p. 24)

Influenciados por aquella plática reveladora (y, seguramente, por una lectura anterior de la experiencia de Freire y de otras, sobre todo de tipo socialista) la unión de teoría y praxis aparece en los principios filosóficos de las escuelas del MST como un método de transformación social. En “Qué queremos con las escuelas de los asentamientos” se lee: “La gente aprende a desyerbar, desyerbando. Sólo explicar no basta. Es preciso HACER” (MST 1991b, p. 32) Un año después, se establece que en una escuela de asentamiento: “la enseñanza debe partir de la práctica y llevar al conocimiento científico de la realidad” y que:

La enseñanza corresponde al momento de repaso de los contenidos de la TEORÍA. Es por medio de la enseñanza que los alumnos entran en contacto con el conocimiento ya acumulado por la humanidad en los diversos campos de la vida humana. Son teorías que otras personas formularon a partir de su práctica.

Conociendo estas teorías podemos entender y mejorar nuestra práctica, sin tener que inventar la rueda nuevamente (MST 1992: pp. 43-44).

Para Paulo Freire, la unión de teoría y praxis es la representación misma de la palabra verdadera. En un medio de dominación basada en la invasión cultural, las personas se encuentran violentamente enmudecidas, dejan de decir su palabra para repetir lo que “se dice”, creyendo que con eso expresan las propias ideas.

La educación-comunicación propuesta por Freire está basada en el diálogo. En éste, el elemento fundamental es la palabra, por ello, el diálogo que significa la educación liberadora es el acto de recuperar la propia voz. “La palabra”, el diálogo humanizador, contiene dos dimensiones: la reflexión y la acción, por ello: “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar al mundo” (Freire, 2001: p. 105)

Entonces, entendemos que transformación es resultado de la unión necesaria entre teoría y praxis, entre reflexión y acción pues, afirma Freire, la reflexión sin acción es palabrería, mientras que el caso contrario es activismo. Por ello, ni organización, ni unión, ni liderazgo de la lucha por la liberación puede reducirse a palabrería o a activismo.

Gramsci también fue defensor férreo de la unión entre teoría y práctica, entre conceptualización y acción. Esta unión es la característica fundamental de la filosofía de la praxis, la cual pretende, no sólo interpretar la realidad, sino también modificarla, en otras palabras, la unión entre teoría y praxis es esencial en un proceso de transformación social. En la arena educativa, Gramsci coloca como uno de los errores más graves la separación escuela-vida, separación que trae como consecuencia un alumno desinteresado e incapaz de tener una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además:

El divorcio escuela-vida tiene una importante consecuencia relativa a la persistencia, en la conciencia de los niños y los jóvenes, de toda una serie de prejuicios y concepciones mágicas ligadas a las relaciones cívicas y culturales propias de cada medio; mientras que la escuela dedique toda su actividad a la adquisición de una “cultura desinteresada” a través de “estudios objetivos” no incidirá eficazmente sobre las conciencias infantiles (Gramsci citado en Palacios, 2002: pp. 416-417).

En la búsqueda de un sistema pedagógico que provocara un cambio de conciencia y, por lo tanto, una transformación de las relaciones sociales, hacia 1996 el Sector Educación del MST propone la combinación metodológica entre procesos de enseñanza y capacitación, pues considera que, mientras en el proceso de enseñanza la teoría viene antes de la acción, en la capacitación la acción antecede al conocimiento de los fundamentos teóricos de la misma. Los resultados también se muestran distintos: la enseñanza produce saberes, al tiempo que la capacitación resulta en el saber-hacer (desarrollo de capacidades y habilidades) y en saber-ser (nuevos comportamientos, actitudes y posicionamientos). Ambas dimensiones, señala el documento, son necesarias y deben ser priorizadas según los objetivos formativos en juego (MST, 1996, pp. 166-167).

Así, la combinación entre enseñanza y vivencia concreta, se convierte en una herramienta pedagógica fundamental en la práctica educativa que el Sector Educación del MST considera como deseable, y señala:

No podemos olvidar que la escuela es, tradicionalmente, un espacio de enseñanza. Que muchas veces ni llega a ser una enseñanza que persiga la relación práctica-teoría-práctica. Por eso es una verdadera revolución pedagógica que introduzcamos en ella la lógica de la capacitación (MST, 1996: p. 167).

Así, según la propuesta del Sector de Educación, la transformación social viene después de un proceso de construcción del conocimiento que parte de la necesidad concreta de la gente, pasa por la asimilación y apropiación del conocimiento teórico, para culminar con el surgimiento de un conocimiento nuevo que será probado, una vez más, en la realidad (praxis-teoría-praxis) (MST; 1992: p. 44). Por ello, la educación debe estar ligada al día-a-día de campamentos y asentamientos, así como a las necesidades concretas que van surgiendo sin dejar por ello de aspirar a un conocimiento científico de la realidad y a la articulación de un mayor número de saberes.

De esta manera, la educación impartida en las escuelas vinculadas al MST tiene la tarea de construir una sociedad diferente a través de la lucha contra la herencia de las viejas formas de producción y propiedad de la tierra (MST, 1990). Por esa razón, proponen como principio pedagógico “todos educándose para la

nuevo” (MST, 1991b) e instan a vivir y reflexionar sobre una nueva ética (MST, 1992) con el objetivo de erigir una educación que desarrolle valores humanistas y socialistas (MST, 1996).

Generalmente, los oprimidos padecen una grave autodesvalorización debido a que internalizan la visión que de ellos tienen los opresores y se creen efectivamente inferiores, más torpes, ignorantes, perezosos, etcétera, por ello “la nueva escuela debe ser capaz, no sólo de mostrar la realidad de opresión histórica del campesino brasileño, sino la gestación de sujetos que creen en sí mismos y que tienen la voluntad de comprometerse en la lucha organizada por su liberación” (Freire, 2005b: p. 68), es decir, una lucha “consciente” de las masas contra los explotadores.

3.2.4. El trabajo colectivo y la construcción del hombre nuevo

La educación tradicional, aquella que tiene sus raíces en la escolástica, una educación esencialmente vertical, autoritaria y con intereses meramente librescos, fue ampliamente criticada desde finales del siglo XIX. Algunas de estas críticas proponían una reforma que dejara el magistrocentrismo para volverse hacia las necesidades del niño a través de métodos activos que terminaran con la pasividad pedagógica. Se intentaba también eliminar las relaciones autoritarias y defender la libertad del alumno. Estas tendencias fueron conocidas como pedagogías reformistas.⁵

Por su parte, los autores marxistas (Marx, Engels, Gramsci) y, sobre todo, los pedagogos de la Rusia posrevolucionaria (Antón Makarenko, Pavel Blonskij, Nadezhda Krupskaya, Pistrak, entre otros) hicieron un análisis sociopolítico de la escuela y enfatizaron la función social que ésta cumple. Estos autores, se oponían a aquellas tendencias reformistas que incentivaban un desarrollo egocéntrico del niño, en vez de formar individuos activos y comprometidos con los intereses colectivos y no sólo con los meramente individuales (Palacios, 2002).

⁵ No es nuestra intención generalizar ni negar la complejidad y diversidad de las pedagogías reformistas, sin embargo, las mencionamos sólo para señalar cuales de sus fundamentos fueron rechazados por los pedagogos socialistas.

Si bien, en el discurso, Marx había apuntado la potencialidad transformadora de una educación unida al trabajo productivo o, en términos generales, de una escuela que ligara teoría y praxis, no fue sino después de una revolución como la ocurrida en Rusia en 1917 y en la necesidad de hacer una escuela coherente con el socialismo, que se desarrollan pedagogías con este cariz.

La propuesta pedagógica de Makarenko surge de una experiencia concreta en una comuna escolar para adolescentes infractores. Ante la realidad apremiante de la comuna, Makarenko se quejaba de la poca funcionalidad de la literatura pedagógica llena de “hermosas palabras” que no servían para nada. Se precisaba, a su parecer, de una orientación pedagógica propia nacida y elaborada sobre la praxis educativa concreta (Makarenko, 2005). Por su parte Pistrak (2005), al frente de la Escuela Lepechinsky, opinaba que la coyuntura rusa obligaba a la construcción de una pedagogía escolar que fuera capaz de formar educandos que supieran luchar y construir, no el futuro, sino el presente.

La construcción de una sociedad socialista precisaba de una revolución más profunda que la ganada en 1917. El reordenamiento de las organizaciones sociales, entre ellas la escuela, era una tarea ardua y a veces frustrante. La escuela rusa posrevolucionaria estaba atada a la inercia de la escuela tradicional, así como los individuos estaban sujetos a modos de vida alejados del pretendido espíritu socialista.

Nos permitimos hacer esta introducción pues la pregunta que movía a los pedagogos rusos revolucionarios no podría ser más atractiva y coincidente con la experiencia del MST: *¿qué tipo de hombres la fase revolucionaria en la que vivimos actualmente (y que será probablemente muy larga) nos exige? Y responde:*

La fase en que vivimos es una fase de lucha y de construcción, construcción que se hace desde abajo, de abajo hacia arriba, y que sólo será posible y benéfica si cada miembro de la sociedad comprende claramente *qué es preciso construir* (y esto exige la educación sobre *la realidad actual*) y *cómo es preciso construirlo*. La solución del problema exige la presencia y el desarrollo de las tres siguientes cualidades: 1) aptitud para trabajar colectivamente y para encontrar espacio en un trabajo colectivo; 2) aptitud para analizar cada problema nuevo como organizador; 3) aptitud para crear formas eficaces de organización (Pistrak, 2005: p. 9).

Como pasa continuamente al MST, el logro de alguna demanda parece ser más el principio que el final de la lucha. Vimos como, una vez legalizadas las escuelas, era necesario pensar en una pedagogía que fuera coherente con las transformaciones que el Movimiento proponía. Había que luchar con el paulatino, pero casi seguro alejamiento de las familias que, una vez asentadas, caen en la inercia de los únicos modos de producción y las únicas relaciones sociales que conocen: las capitalistas.

En este contexto, la escuela del MST se propone alcanzar la organicidad con la lucha y el inicio de una transformación social efectiva, para lo cual, como anotamos antes, declara que las escuelas ligadas al Movimiento buscan una *educación con y para valores humanistas y socialistas* alejados de los valores de lucro e individualismo desenfrenados en los que la realidad actual se funda (MST 1996).

Guiados por las propuestas pedagógicas socialistas, el Sector Educación del MST propone una “escuela del trabajo” como herramienta fundamental para desarrollar los valores indispensables que sostuvieran sus aspiraciones de incentivar un nuevo tipo de organización social y nuevas formas de organización del trabajo. Aspiraciones que, aunque ya habían sido señaladas en el documento de 1990, es hasta 1996 que, de manera sistematizada y con la clara presencia de Pistrak, se propone como principio pedagógico *una educación para el trabajo y por el trabajo* (MST 1996).

La pregunta de cómo alcanzar una transformación social lleva en su seno concepciones sobre la naturaleza humana y sobre el cambio social. Vimos ya, que desde el punto de vista de Freire la única naturaleza del hombre es estar siendo. Para Antonio Gramsci el ser humano es básicamente histórico, es “una serie de relaciones activas” y su destino no está determinado por ninguna de sus características biológicas. Por otro lado, agrega Freire, el hombre es un ser

gregario que se construye y se entiende a sí mismo y entiende al mundo a través de su diálogo constante con otros hombres.⁶

Hasta ahora tenemos a un ser humano esencialmente histórico cuyo motor es “llegar a ser” pero que, únicamente en la comunicación con los otros, descubre lo que puede ser. Marx y Engels ven al trabajo como condición fundamental de la vida humana, pues es a través de él que el hombre se arranca del reino animal, trabajar es la fuerza impulsora de su humanización y el motor de la historia. El hombre es un trabajador caracterizado por su actividad, por su producción, por su trabajo. En *El capital* se lee:

El trabajo es, en primer término, un proceso entre la naturaleza y el hombre, proceso en que éste se realiza, regula y controla mediante su propia acción su intercambio de materias con la naturaleza. En este proceso el hombre se enfrenta como un poder natural con la materia de la naturaleza. [...] Y a la par que de ese modo actúa sobre la naturaleza exterior a él y la transforma, transforma su propia naturaleza, desarrollando las potencias que dormitan en él y sometiendo el juego de sus fuerzas a su propia disciplina [...] Una araña ejecuta operaciones que semejan a las manipulaciones del tejedor y la construcción de los panales de las abejas podría avergonzarse, por su perfección, a más de un maestro de obras. Pero hay algo en él que el peor maestro de obras aventaja, desde luego, a la mejor abeja, y es el hecho de que antes de ejecutar la construcción, la proyecta en su cerebro. Al final del proceso de trabajo, brota un resultado que antes de comenzar el proceso existía ya *en la mente del obrero* [...] El obrero no se limita a hacer cambiar de forma la materia que le brinda la naturaleza, sino que, al mismo tiempo, *realiza en ella su fin*, fin que él *sabe* que rige como una ley las modalidades de su actuación y al que tiene necesariamente que supeditar su voluntad (Marx, 1999: pp. 130-131).

Entonces, si el hombre es un ser histórico en transformación constante, lo es también la realidad social que él construye. En esta transformación, la educación tiene un lugar importante. El mismo Marx, en la tercera *tesis sobre Feuerbach*, afirma:

La teoría materialista de que todos los hombres son producto de las circunstancias y de que, por lo tanto los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado (Marx, 1985).

⁶ De ahí la frase freiriana que tanto usa el MST: “Nadie educa a nadie. Nadie se educa a sí mismo. Las personas se educan entre sí, mediatizadas por el mundo”. Tal frase es extrapolada a otros ámbitos, por ejemplo: “Nadie libera a nadie y nadie se libera a sí mismo”.

En ese sentido, la relación entre los cambios educativos y los cambios sociales es que los primeros deben provocar un máximo de aceleración en el proceso histórico a través de la transformación de la conciencia de los hombres, lo que resultará en nuevas relaciones sociales, tanto como en el desarrollo personal. Refirmamos, así, que el papel principal de una educación que se presume transformadora es el de desarrollar una conciencia crítica de la realidad, una conciencia plena del sí mismo y de la colectividad.

En términos generales, se puede decir que la revolución socialista pretendía, no sólo la liberación de la clase obrera con respecto a la injusticia, sino también la liberación con respecto a la conciencia hegemónica que la hacía permanecer en la opresión (la ideología burguesa), liberación que en parte debía llevarse a cabo a través de la instrucción.

Liberarse de la ideología burguesa, pensaba Lenin, no se daría espontáneamente a través del movimiento obrero, la moral comunista tenía que ser aprendida y era, precisamente, la tarea de la escuela desarrollarla. En este contexto se instaura el 16 de octubre de 1918 la escuela única del trabajo, entre cuyas características nos interesa destacar: a) la importancia pedagógica del trabajo organizado y planificado socialmente dentro de la escuela, b) la necesidad de la relación orgánica entre el mundo exterior y la escuela y c) la auto-gestión escolar. Todas ellas características retomadas en el proyecto pedagógico del MST.

En el documento sobre la escuela del MST de 1990, aparece la intención de que la educación influyera en la organización del trabajo del asentamiento y que desarrollara el cooperativismo. Desde entonces se propone tener al trabajo y a la organización colectiva como valores educativos fundamentales (MST, 1991a). Bajo el principio de “Todos al trabajo” (MST, 1991b), la escuela del MST se pone el reto de: a) preparar para el trabajo rural colectivo, b) capacitar para la cooperación y c) reflexionar y calificar el trabajo productivo de los niños en el asentamiento (MST, 1992), metas que culminan en una mucho mayor y más abarcadora: la construcción de un nuevo proyecto de desarrollo rural (MST, 1996).

Pero ¿qué es lo que educa y transforma a la persona? Es, dice el Sector de Educación del MST:

La vivencia concreta de lo nuevo. Si lo que pretendemos es transformar y construir comportamientos, actitudes, valores (conciencia) en nuestros educandos/nuestras educandas, es preciso organizar las condiciones objetivas para que vivan durante el proceso pedagógico esos cambios. Será a partir de esa vivencia y de tomar conciencia de ella que van a acontecer cambios reales en las personas, y podremos decir que realmente se están educando (MST 1996, p. 165).

Y, dentro del marco de la unión de teoría y praxis y de los procesos de enseñanza y capacitación que ya discutimos antes, en los “Principios de la Educación en el MST” (MST 1996), el trabajo es propuesto como una herramienta pedagógica capaz de construir nuevas relaciones sociales y como un espacio privilegiado para el ejercicio de la cooperación y la democracia. El trabajo, se afirma en este documento, tiene un valor fundamental, pues “es el trabajo el que genera la riqueza; el que nos identifica como clase; y el que es capaz de construir nuevas relaciones sociales y también nuevas conciencias, tanto colectivas como personales” (MST 1996: p. 169).

Los objetivos pedagógicos que se persiguen a través del trabajo, son:

- desarrollar el amor por el trabajo y, especialmente por el trabajo del medio rural;
- entender el valor del trabajo como productor de riquezas y saber sobre la diferencia entre relaciones de explotación y relaciones igualitarias de construcción social por el trabajo;
- superar la discriminación entre el valor del trabajo manual y del trabajo intelectual, educando para ambos;
- volver más educativo el trabajo que nuestros estudiantes ya ejercen en los campamentos, en los asentamientos y en otras instancias de la organización, desde el punto de vista técnico, pero también desde el punto de vista de la superación de las relaciones de explotación y de dominación;
- vincular más directamente las escuelas con la búsqueda de soluciones para los problemas enfrentados en los campamentos y asentamientos;
- desarrollar actividades, comportamientos, hábitos y posturas necesarios a los puestos de trabajo que están siendo creados a través del proceso de lucha y de conquista de las áreas de la Reforma Agraria. (MST 1996: pp. 169-170).

Para comentar estos objetivos y entender entonces la importancia del trabajo en la escuela del MST, dividiremos los aspectos fundamentales del trabajo

en su dimensión educativa, esto es, como transformadora de hábitos y valores humanos.

a) Trabajo productivo socialmente útil

Cuando Marx hablaba del trabajo como herramienta educativa, aclaraba que por trabajo debía entenderse:

- a) trabajo productivo socialmente útil, y
- b) la unidad de la actividad material e intelectual (el trabajo no es el mero esfuerzo muscular, ni ninguna otra cosa que dé como resultado un hombre unilateral, el verdadero trabajo forma a un hombre polivalente).

O, como lo expresa el propio MST:

- 1) no existe trabajo que sea sólo manual o sólo intelectual, y es solamente juntando cabeza y manos que podemos educar a un ser humano integral;
- 2) en una visión de sociedad igualitaria, tenemos que considerar productivo todo trabajo que sea necesario para garantizar la calidad de vida social (MST, 1997: p. 92).

Esto es, el trabajo no es visto como una actividad lúdica. No basta tener una pequeña huerta escolar que no tiene ningún valor indispensable para la escuela o para su comunidad. En el caso específico del MST, en escuelas que están bajo su completa dirección y que son el hogar de los jóvenes durante el tiempo escuela (ITERRA, por ejemplo), la huerta y las parcelas de la institución, trabajadas por los educandos, proveen parte importante de su alimentación diaria, así como plantas medicinales utilizadas en la botica escolar. Por otro lado, estas mismas áreas de producción agrícola son lugares de investigación científica donde se prueban técnicas agrícolas alternativas, tales como la agroecología. Es claro, pues, que el trabajo no es un actividad de entretenimiento, sino una verdadera práctica de organización y responsabilidad de los educandos.

Ya Makarenko ilustraba la función del trabajo en una unidad escolar como la que él dirigía, pues si bien esta actividad ya había sido colocada por Marx como un acompañante necesario de la educación socialista, para Makarenko el trabajo

significaba, además, el medio principal para que los miembros de la comuna se alimentaran, se vistieran y se divirtieran, señalando así que el trabajo no era una mera táctica educativa, sino una actividad con un genuino sentido social. El trabajo era visto, pues, como una “actividad creadora, puesto que en su totalidad está dirigido a la creación de la riqueza social y a acrecentar la cultura del país de los trabajadores” (Makarenko citado en Palacios 2002: p. 375).

Por su parte, Pistrak afirmaba que gracias al trabajo, el hombre se torna disciplinado y organizado: es necesario enseñar el amor y la estima por el trabajo en general. El trabajo eleva al hombre y le trae alegría; educa el sentimiento colectivista, ennoblece al hombre y es por eso que es precioso como medio educativo (Pistrak, 2005).

Desarrollar el amor por el trabajo y mostrar a través de él la diferencia entre explotación y relaciones igualitarias de construcción social, resulta de una resignificación del mismo, pues, mientras que el trabajo desde el punto de vista del capitalismo tiene como objetivo la producción de plusvalía (lo cual no es posible, sino a través de la explotación); para el socialismo la función principal del trabajo es la de humanizar al hombre y la vuelta a su naturaleza esencialmente polivalente. Marx y Engels habían hablado ya sobre el tema y explicaban:

A partir del momento en que comienza a dividirse el trabajo, cada cual se mueve en un determinado círculo exclusivo de actividades, que le viene impuesto y del que no puede salirse; el hombre es cazador, pescador, pastor o crítico, y no tiene más remedio que seguirlo siendo si no quiere verse privado de los medios de vida; al paso que en la sociedad comunista, donde cada individuo no tiene acotado un círculo exclusivo de actividades, sino que puede desarrollar sus aptitudes en la rama que mejor le parezca, la sociedad se encarga de regular la producción general, con lo que hace cabalmente posible que yo pueda dedicarme hoy a esto y mañana a aquello, que pueda por la mañana cazar, por la tarde pescar y por la noche apacentar el ganado, y después de comer, si me place, dedicarme a criticar sin necesidad de ser exclusivamente cazador, pescador, pastor o crítico, según los casos” (Marx, 1977: p. 29).

Así, un hombre polivalente era aquel capaz de desarrollar el mayor número de capacidades, un hombre al estilo, decían los autores, de Leonardo da Vinci: pintor, ingeniero, escultor, etcétera. Característica que sólo podía ser alcanzada a través de la unión del trabajo intelectual y del manual y no del mero trabajo mecánico que se realiza, generalmente, en la fábrica.

El Sector Educación del MST se mostró muy pendiente del desarrollo de la integralidad de la personalidad de sus militantes. Integralidad expresada como la unión entre trabajo, cuerpo, sentimientos y cultura. Se buscaba la organización, el desarrollo de nuevos valores, pero también la preservación y cultivo de la ternura de los militantes (MST 1991b). Incluso, se asignó al colectivo escolar la vigilancia del desarrollo personal de los alumnos (MST 1992). En el documento de 1996 se defendía como principio filosófico la “Educación vuelta hacia las varias dimensiones humanas”, esto es, prestar atención no sólo a los principios organizativos, políticos o técnicos profesionales, sino también a aspectos morales, culturales, afectivos e, incluso, religiosos. En fin, se pretendía la selección de contenidos formativos socialmente útiles y éticamente preocupados por una formación humana integral, así como prácticas pedagógicas atentas a la vivencia y reflexión sobre valores centrados en el ser humano (MST 2001).

b) El amor por el trabajo rural y el desarrollo de valores humanistas

La escuela del MST se exige ser diferente a la tradicional, pues ésta es identificada como estimuladora de la expulsión del campesino hacia las ciudades “ya sea por la supervalorización de la cultura urbana, ya por su omisión en relación a los problemas de la realidad rural”. Pero, sobre todo, se propone desarrollar amor por el trabajo del campo, pues, expresan: “necesitamos que nuestros hijos quieran pertenecer al campo y que sepan luchar para que esta permanencia sea con dignidad y con mucha alegría de vivir” (MST, 1997: p. 95).

Tal como lo aconsejaba Pistrak, el Sector Educación del MST propone varias áreas de trabajo en las cuales los educandos pueden participar: trabajos domésticos, de administración, ligados a la producción agropecuaria, ligados a otras áreas de producción, así como (única característica que no se encuentra en Pistrak) trabajos que estuvieran ligados a actividades artísticas y culturales.

El MST concuerda con la idea de que la escuela no prepara para el futuro enfrentamiento con la realidad. Los educandos, por más jóvenes que sean, viven ya en una realidad social determinada, si no, recordemos las preguntas a las que

se enfrentan los profesores en las escuelas de campamento: “-Profe ¿por qué hay gente sin tierra?”, “-Profe ¿cuánto tiempo más viviremos en estas tiendas de plástico?” Por otro lado, como en la mayoría de las comunidades campesinas, los menores se integran a actividades laborales desde muy temprano. Por ello, de lo que se trata es de organizar el trabajo y de tornarlo plenamente educativo, alejarlo del establecimiento de relaciones de sumisión y explotación y, en su lugar, desarrollar relaciones horizontales basadas en la cooperación y la solidaridad.

Vemos, pues, que el trabajo es formador de valores y hábitos. El trabajo doméstico como lavar ropa, mantener limpia la escuela o ayudar en el comedor, dentro de un marco de colaboración y compromiso colectivo, permite adquirir hábitos de orden y de higiene y “es preciso que los niños perciban el gran papel social desempeñado por todos estos pequeños hábitos en la transformación del conjunto de nuestra vida” (Pistrak, 2005: p. 55) y, sobre todo, que entiendan que “disciplina es hacerse independiente y libre” (Gramsci, 2005: p. 23).

En este contexto es en el que se enmarca la discordancia de Makarenko (2005) con las pedagogías reformistas que colocaban en el centro de la organización educativa las necesidades del niño y no las necesidades de la colectividad. Según su parecer, no se debían buscar rutas de desarrollo sólo personal, sino también colectivo. El ideal era desarrollar una iniciativa humana fruto del trabajo organizado, de la responsabilidad y del deber frente a ese trabajo, con el objetivo de satisfacer las necesidades sociales, pues “la necesidad es para nosotros hermana del deber, de la obligación, de las capacidades, es la manifestación del interés no de un consumidor de bienes sociales, sino de un miembro activo de la sociedad, de un creador de esos bienes” (Makarenko citado en Palacios, 2002: p. 362).

La propuesta pedagógica basada en el colectivo señalaba la necesidad de la disciplina y la educación de la voluntad, que va en sentido contrario a dar libertad a los deseos del niño, quien de esta forma nunca llegara a controlarlos ni a ponerles límites. En este sentido, la idea de felicidad infantil de los reformistas era una idea fundamentalmente individualista y basada en nociones como la espontaneidad y libertad. Makarenko, por su parte, liga la felicidad a la

participación en las actividades sociales, en la solidaridad, la colaboración y la camaradería. Sólo la educación unida al trabajo colectivo permitía identificar necesidades moralmente válidas y resultaba en la formación de un miembro activo de su época y de su sociedad.

Como prueba de ello, el pedagogo ruso se jactaba de que recogía en una estación a 50 nuevos delincuentes para llevarlos a la comuna y se olvidaba de ellos al día siguiente, seguro de que la colectividad los estaba educando. Dejó también de poner seguros a las puertas de salida pues, a diferencia de otras comunas de su tipo, las huidas eran mucho menos frecuentes. Él estaba en contra de los castigos, especialmente los corporales, la disciplina “consciente” era mucho más efectiva. El convencimiento y compromiso por los objetivos sociales que se perseguían podían conseguir que los internos realizaran tareas difíciles o desagradables sin necesidad de coerción, pues sabían el beneficio colectivo que podían significar.

En este tenor es que el Sector Educación del MST afirma: “para hacer lo nuevo es preciso disposición para aprender, mucha preparación y mucha ayuda mutua. Y, principalmente, es preciso tener bien claro qué es eso nuevo que buscamos” [...] “Debemos darnos cuenta de lo que estamos haciendo, para qué y para quién” (MST, 1997: p. 89).

Con todo lo anterior vemos, de nueva cuenta, que los valores hoy hegemónicos ni forman parte de la naturaleza humana, ni son inmodificables. Se han cuestionado aquí valores basados en el beneficio individual. Hoy en día, los estilos de vida que son identificados con la felicidad y el éxito están poniendo en riesgo a la humanidad. Está bien documentado, por ejemplo, que los países más ricos son quienes tienen el mayor índice de emisión de gases invernadero (gases que provocan el calentamiento global); asimismo, está comprobado que a más recursos económicos mayor producción de basura; que a mayores ingresos, mayor consumo de agua, etcétera. Es por razones como éstas, que los proyectos de educación que tienen como mira la transformación social, pretenden dar cuenta de este tipo de fenómenos y de formar individuos comprometidos con el bienestar social y no sólo con la “felicidad” individual.

Sin embargo, seguro habrá a quien le parezca que no hay nada que hacer, que el hombre es egoísta por naturaleza pero, entonces ¿por qué han existido y existen comunidades que tienen un comportamiento diametralmente opuesto? En México, por ejemplo, la realización económica de las comunidades indígenas Purépechas ubicadas en la rivera del lago de Pátzcuaro ha sido caracterizada como una economía de desacumulación de capital. En estas comunidades el propósito de la producción no es la creación de excedentes pues, si bien posibilita el intercambio de bienes, el objetivo principal es el mantenimiento y la reproducción del productor, de su familia y de la comunidad como un todo.

Así, mientras que en la economía de mercado la acumulación es la meta, en la comunidad Purhépecha el consumo no productivo es parte fundamental de la “economía de prestigio”, porque la continua desacumulación de riqueza de individuos y familias les otorga mayor autoridad y reputación. Por el contrario, la acumulación es mal vista, en tanto reduce las oportunidades de bienestar al resto de las familias. En términos generales, estas comunidades producen con base a la diversidad de recursos y no sobre la especialización, por otro lado, la esfera del intercambio se subordina al objetivo de autosuficiencia y no al del consumismo (Toledo, Álvarez-Icaza & Ávila, 1992: pp. 224-226).

c) Posicionamiento político

Es común escuchar que la gente entra en conflicto cuando habla de religión o política. Tal vez podemos evitar discusiones evadiendo tales temas, sin embargo, es ingenuo pensar que nuestros pensamientos y, sobre todo, nuestros actos pueden ser moralmente o políticamente neutros. La escuela y la educación que ella imparte no escapan a la regla. Ya Pistrak apuntaba que la educación no está fuera de la vida, ni de la política, por lo que calificaba de mera hipocresía burguesa asumir que la educación puede llegar a ser imparcial.

El proceso de desvelar la realidad del que hablamos antes, sería capaz de mostrarnos la intencionalidad política de las instituciones sociales, incluyendo la escuela. Nosotros mismos, aun inconscientes de ello, tomamos una actitud política

en cada uno de nuestros actos cotidianos, en nuestro modo de vida. Michel Foucault nos regaló numerosos análisis sobre los abusos que la racionalidad política moderna ha cometido a través de categorías aparentemente libres de juicio moral y político: la locura, la enfermedad, el crimen, la sexualidad, llegando a excesos intolerables de uso patológico del poder como el nazismo. Excesos que, sin embargo, no son originales pues no dejan de estar sustentados en las ideas y mecanismos de la racionalidad política generalmente aceptada (Foucault, 1983). Razón por la cual tener la capacidad de mirar con claridad tales ideas y mecanismos resulta una habilidad sumamente necesaria. Por otro lado, es detalle de honestidad aceptar ante nosotros y ante los otros que nuestros pensamientos y acciones se basan en un modo específico de concebir al mundo.

Así, la postura política de la escuela del MST es clara: está basada en una pedagogía socialista en tanto pretende la construcción de una sociedad de este tipo, proponiéndose como principio pedagógico el “vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos políticos” (MST, 1996).

La escuela puede enfrentar el estudio de la realidad actual de dos formas: o la estudia como un objetivo exterior, sin determinar la propia posición en relación a ella, y entonces tendremos una escuela de enseñanza libresca; o toma posición frente a la realidad actual y estudia el presente desde un punto de vista claramente determinado. Sólo en el segundo caso, afirma Pistrak (2005), la escuela será capaz de educar al niño, pues le dará la posibilidad de responder a la pregunta: ¿pero yo alumno, qué espacio debo ocupar en la lucha entre reacción y revolución, entre pasado y presente?

En el mismo tenor, Makarenko apuntaba que sólo a partir de la formación política es que se comprende el significado y el sentido de la educación y del trabajo. Únicamente en el contexto político y social el trabajo deja de ser un mero esfuerzo físico y de “neutralidad” política, para convertirse en una actividad cargada de valor. Ya que:

El trabajo desarrolla, sin duda, los músculos, las habilidades y las destrezas, pero si es un trabajo organizado, cooperativo y dotado de significación política y social, su consecuencia más importante radica en que es fuente y motor del desarrollo psíquico e intelectual de quien lo realiza (Makarenko citado en Palacios, 2002: p. 377).

Todo lo anterior hace comprensible otra de las conclusiones a las que, desde muy temprano, llega el Sector Educación del MST: sólo un profesor militante, consciente de todo lo que se ha explicado aquí, es capaz de guiar una educación como la que el Movimiento propone. En todos los documentos que se refieren a los principios filosófico-pedagógicos se menciona la necesidad de que el profesor sea un sujeto integrado en la organización e intereses del Movimiento y se subrayan como detalles importantes que: a) educadores/educadoras que no conocen la realidad (sea la próxima, sea la distante) no tienen como desarrollar una enseñanza que la tenga como base, y b) un educador que tiene poco cúmulo de conocimientos, no será capaz de hacer una selección de contenidos de enseñanza (MST, 1996). Así, se instituye como uno de los objetivos principales del Sector Educación la “creación de colectivos pedagógicos y formación permanente de los y las educadores/as” (MST, 1996).

d) Auto-organización y gestión democrática

La auto-organización de los y las estudiantes es el décimo principio pedagógico propuesto en “Principios de la Educación en el MST” (MST 1996) y, por auto-organización se entiende lo que señaló Pistrak, esto es, el proceso de creación del colectivo de alumnos y alumnas en una escuela. Para el ruso, este ejercicio constituía un arma para la organización de la propia vida pero, sobre todo, es la base de la participación efectiva en procesos sociales y políticos.

Como en el caso del trabajo socialmente útil, la auto-organización no es, señala el Sector Educación, un “haz de cuenta”, sino una verdadera participación en la toma de decisiones, sin olvidar que constituye, únicamente, la co-gestión entre educandos y educadores y no la plena gestión democrática de los primeros (Cerioli, 2005), ya que en este proceso hay que aprender a dirigir pero, también a obedecer. A través de la auto-organización, los educandos aprenden:

- la capacidad de actuar por iniciativa propia, al tiempo que respetan las decisiones tomadas por el colectivo o por otro al que éste estuviera subordinado;
- a buscar soluciones para los problemas sin esperar salvación de fuera;

- el ejercicio de la crítica y la autocrítica;
- la capacidad de mandar y de obedecer, o sea, de asumir ya posiciones de comando, ya posiciones de comandado;
- la actitud de humildad, pero también de autoconfianza y de osadía;
- el compromiso personal con los resultados de cada acción colectiva, el compromiso colectivo con la acción de cada persona y la solidaridad en vista de objetivos comunes;
- la capacidad de trabajar los conflictos que siempre aparecen en los procesos colectivos... (MST, 1996: p. 174)

En general, se habla de un proceso de formación del carácter de los educandos en las diversas dimensiones del ser humano y, específicamente, en el ejercicio de la gestión democrática.

Comparando la escuela tradicional y la propuesta socialista, Pistrak (2005) apuntaba que la primera se basa en los principios de autoridad y absolutismo, rígidos e inmutables y donde la auto-organización de los alumnos consiste, apenas, en ayudar al profesor a mantener su autoridad y en salvaguardar el orden escolar. En contraste, la auto-organización que él propone, pretende el ejercicio de la participación directa en la toma de decisiones, basada en la iniciativa personal.

La idea de la inmutabilidad de las reglas, de las leyes, de la realidad, tiende a desaparecer cuando las personas son capaces de reflexionar críticamente acerca de los fenómenos sociales y de posicionarse frente a ellos. Cuando, además, son parte de un colectivo organizado, tendrán la oportunidad de intervenir, efectivamente, en la toma de decisiones.

En este sentido, la auto-organización de los educandos debe llegar a constituir un verdadero colectivo, esto es, “la unión de personas en torno de intereses y objetivos comunes, de los cuales tienen conciencia y para los cuales se organizan, dividen tareas, responsabilidades y resultados” (MST, 1997: p. 101). Así, uno de los objetivos de formación educativa es la de desarrollar estos intereses entre los educandos, pues, “la marca social que caracteriza la actividad de los niños, *el sentimiento de que su vida tiene un sentido social*, objetivando grandes finalidades sociales, fortalece al colectivo infantil; se vuelven conscientes de su dignidad y se unen estrechamente”(Pistrak, 2005: p. 196).

La auto-organización de los alumnos, junto con la participación de la comunidad en la escuela y la organización de un colectivo de planeamiento,

ejecución y evaluación de las actividades educativas, conforman las medidas principales con las cuales el Sector Educación busca incentivar y desarrollar las habilidades necesarias para la cooperación y la gestión democrática en campamentos y asentamientos del Movimiento. Todo lo anterior tomando en cuenta dos requisitos mínimos: a) que las personas tengan claro hasta dónde llega su poder de decisión y por qué va hasta ahí, y b) que las personas tengan información suficiente para tomar decisiones dentro de la realidad (MST, 1997: p. 100).

La escuela del trabajo aclaraba los procesos a través de los cuales se buscaba internalizar actitudes de cooperación y de participación, inquietudes que en realidad habían surgido desde muy temprano. Desde el documento de 1990 se menciona el deseo de una nueva organización social. Posteriormente, se señala la importancia de la práctica de la democracia como parte esencial del proceso educativo (MST, 1991a) y a la escuela como el lugar donde debe ser practicada (MST, 1991b). Incentivar la gestión democrática en las escuelas del MST reflejaba el deseo del Movimiento de construir una dirección efectivamente colectiva y democrática (MST, 1992), meta que se pensaba más fácil de alcanzar en tanto la escuela se convirtiera en un espacio de verdadera participación (MST, 2001) y que bajo esos valores educara a la nueva generación de militantes.

Con todo lo anterior vemos que, según la experiencia de la escuela del MST y de su fundamento en la pedagogía social, se puede pensar que una educación transformadora es aquella capaz de revelar concepciones del mundo diferentes a las hegemónicas, lo que resulta, por una parte, en resignificaciones subjetivas. Gramsci (2005) hablaba del reforzamiento de la conciencia del yo, el surgimiento de la autoconfianza y la osadía de desafiar las ideas y valores dominantes. Mencionamos en otro capítulo el caso de algunas escuelas comunitarias negras en Inglaterra (creadas por madres de familia hacia 1950) que fueron capaces de producir marcos culturales alternativos al blanco, a través de la resignificación del discurso dominante sobre la negritud. El trabajo constante de problematización del discurso dominante dio como resultado estudiantes negros que lograron superar el

sentimiento de inferioridad y otras ideas parecidas que ellos tenían de sí mismos o, como lo diría Paulo Freire, fueron capaces de expulsar al opresor interno.

Pero, hay que pensar que si, como señaló Gramsci siguiendo la tradición marxista, el hombre es creación histórica y su conciencia no es un fenómeno individual, sino reflejo de la sociedad y relaciones sociales en las que vive; entonces habría una enorme diferencia entre el surgimiento de una conciencia del yo que parte solamente de las necesidades individuales y se convierte en una conciencia egoísta, y una conciencia del yo resultado de un aprendizaje sobre la realidad común que vivo junto a otros y que resulta en una conciencia del yo-tú comprometida con el mejoramiento de esa realidad objetiva y con el beneficio común.

Se ha hablado ya sobre la firme creencia del Movimiento de que *nadie educa a nadie y nadie se educa solo* y de que *nadie libera a nadie y nadie se libera solo*, creencia que fundamenta la idea de que la subjetividad que debe ser alcanzada es aquella que funda parte importante de la felicidad individual en el bienestar colectivo. De este modo, un miembro activo de la sociedad y comprometido con la misma es aquel que entiende que su vida está necesariamente intrincada con la vida de aquellos que le rodean y que, por lo tanto, parte de su bienestar o su desdicha dependen del bienestar y desdicha de otros.

Entonces, las circunstancias crean a los individuos en la misma medida que los individuos crean a las circunstancias, por lo cual sólo “a través de la práctica revolucionaria sería posible lograr la convergencia del cambio de las condiciones y de la acción de los individuos” (Schudolski citado Palacios, 2002: p. 507).

Con esta intención, el proceso colectivo de aprendizaje-liberación que el Sector Educación del MST propone es el trabajo en su dimensión humanizadora (la única dimensión coherente con la naturaleza humana, diría Marx) debido a que el trabajo obliga a la organización de las personas y es capaz de desarrollar valores basados en la cooperación y la solidaridad.

En síntesis, son necesarias acciones con miras a modificar la objetividad tanto como la subjetividad del hombre y “la lucha, el esfuerzo la actividad, deben

dirigirse tanto a un nivel como a otro, olvidando los espejismos objetivistas y subjetivistas y convenciéndose del doble frente en el que, inevitablemente, tiene que situarse la práctica revolucionaria” (Ibid.)

CAPÍTULO 4

INTENCIONALIDAD Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA. EL DÍA A DÍA DEL MST

4.1. Ocupando un lugar en el mundo

De entre los momentos de la lucha por la tierra que echa adelante el MST, las etapas de ocupación y campamento suelen ser las más difíciles. Imaginemos cientos de familias, de muy diversos orígenes y costumbres, levantando aquellas ciudades improvisadas hechas de palos y de un grueso plástico negro. Una de estas tiendas se convierte en el hogar familiar, sin embargo, en esta etapa el *barraco*¹ no puede ser llamado casa, pues ésta pertenece al sueño futuro, su construcción se reserva para el momento de la obtención de la tierra.

Los acampados viven uno al lado del otro y en no pocas ocasiones tienen que usar una letrina con hasta diez familias más, deben compartir también cocinas y otros artefactos (cuando existen), como lavadoras. Los pocos alimentos que llegan al campamento deben ser cuidadosamente racionados, aunque nunca faltan actos de pillaje y favoritismo.

En épocas de calor, es común observar a los acampados bajo la sombra de los árboles conversando y huyendo de las altas temperaturas que se producen dentro de sus tiendas de plástico. Durante las lluvias, colchones y otros utensilios domésticos no sobreviven a goteras e inundaciones. La convivencia con animales ponzoñosos como alacranes o cobras es habitual, así como observar niños y adultos con gripe, bronquitis o diarrea (Silva, 2004b: p. 92).

Cada noche se organizan grupos que se mantienen vigilantes y atentos a una eventual aparición de la Brigada Militar, la mayor de sus amenazas. La razón

¹ Nos referimos, justamente, a las tiendas de plástico que hacen de viviendas y almacenes durante la etapa de campamento. No hemos designado una palabra en español, pues no encontramos un sinónimo que tenga la fuerza que tiene en portugués.

de ser de los acampados se sintetiza en su posición de resistencia hacia una realidad social, política y económica que los ha obligado a vivir en el límite del anonimato y la miseria.

Así, los campamentos se convierten en “realidades transitorias”, esto es, en una realidad en la que “los acampados han sido separados del universo social anterior y cumplen normas rituales que los califican para una agregación social futura con características de estabilidad” (Turatti, 2005: p. 69). Este estado transitorio se caracteriza por la homogeneidad, la ausencia total de reconocimiento como ciudadanos y la casi nula propiedad material.

En medio de esta dura realidad ¿cómo podría ponerse en práctica un proyecto pedagógico con objetivos tan elevados como los que se han descrito en el capítulo anterior? ¿Es posible pensar en una escuela capaz de dar cuenta de la realidad emergente que se vive en ocupaciones y campamentos? Según la visión del MST esto puede ser posible. Las lecciones de vida que se viven en las etapas iniciales de la lucha (ocupación y campamento) son la base de aquel principio pedagógico que aseguraba que “escuela es más que escuela”. En este caso, hablamos de lo educativo que resulta la propia lucha por la tierra, una escuela que no se localiza en ningún edificio, sino en los principios y forma de lucha del MST.

A esto es a lo que Roseli Caldart ha llamado Pedagogía del Movimiento, pedagogía que para el caso del MST tiene su origen en la decisión de unirse a la lucha por la Reforma Agraria. Decisión que puede leerse como resultado de la superación de sentimientos de miedo y conformismo, lo que devendrá en la matriz educativa del Movimiento: **la organización de la lucha**. En este contexto, decidir unirse a una ocupación del MST es alterar el orden de las cosas, es “aprender a desobedecer y a rebelarse en contra de un destino de muerte” (Caldart, 2004: p. 169).

João Pedro Stédile, uno de los más conocidos voceros del Movimiento, describe con claridad el primer contacto que el MST tiene con campesinos sin tierra, durante la primera etapa de concienciación:

Explican a la gente que tienen un derecho a la tierra, que la constitución contiene una cláusula relativa a la reforma agraria que no es aplicada por el gobierno. A continuación, preguntamos a los campesinos si hay grandes haciendas apenas

cultivadas en la región, porque la ley es clara: allí donde exista una gran propiedad improductiva, el gobierno está obligado a expropiarla. Los campesinos participan en la discusión, comenzando a adquirir conciencia. Luego llega la decisión: «Tenéis derecho a la tierra. Hay haciendas sin cultivar en la región. Sólo hay una forma de obligar al gobierno a expropiarlas. ¿Creéis que lo hará si le escribimos una carta? Pedírselo al alcalde es una pérdida de tiempo, sobre todo si es propietario de tierras. Podéis hablar con el cura, pero si no está interesado, ¿para qué hacerlo? Tenemos que organizarnos y hacernos con la tierra nosotros mismos» (Stédile, 2003: p. 82).

La decisión de participar de una lucha social no parece ser muy difícil de entender. Generalmente, es la paupérrima situación en la que los futuros acampados viven lo que les permite arriesgarse a la lucha, a unirse al Movimiento, pues no tienen nada que perder y pueden convertirse en un “ejército apto para servir como instrumento de presión, mientras se preparan para transformarse en un grupo social comunitario, compartiendo valores identitarios y lazos de solidaridad, ratificados por la futura tenencia y producción de la tierra. [...] Es el momento de re-significar valores, moldeándose en la nueva tarea de enfrentamiento con el poder establecido y construyendo expectativas para la estabilidad que vendrá”. (Turatti, 2005: p.71)

Shirley, antigua acampada y hoy dueña de la tierra que trabaja en un asentamiento ganado por el MST en el estado de São Paulo a finales de la década de 1980, cuenta su historia, historia que parece ser la de otros miles de asentados del estado. Ella siempre vivió en el campo paulista, en la zona productora de café. Al casarse fue a vivir a la tierra de su marido. Después de algunos conflictos, su esposo e hijo se vieron obligados a ir a trabajar como obreros a una de las más importantes ciudades del estado, Ribeirão Preto. El primero se empleó en una usina, el segundo en la Compañía de Fuerza y Luz de Ribeirão. Los pocos salarios recibidos permitían apenas la sobrevivencia. Shirley recuerda un día en que su hijo llegó con unos cuantos reales que había ganado en toda una quincena y cuenta: “me sentí tan mal, que fue preciso llevarme al puesto de salud” (Silva, 2004b: p. 52).

En esta situación estaba la familia de Shirley cuando supieron de la ocupación que el MST había organizado en una hacienda próxima. Después de pensarlo un poco, decidió unirse a la ocupación y posteriormente al campamento,

pues sabía que “por medio del trabajo asalariado, la miseria y la humillación rondarían siempre sus vidas” (Silva, 2004b: p. 56).

Su caso, coincidente con algunos otros estudios hechos en campamentos ubicados en el estado de São Paulo y muestra que, con frecuencia, los grupos de lucha están compuestos por personas de origen campesino que han tenido que ir a trabajar a las ciudades en condiciones sumamente desfavorables, razón por la cual, después quieren huir de ellas.²

Al ser campamentos cercanos a una de las mayores zonas urbanas de Brasil, se identifica un *ethos* mixto cargado de referencias rurales y urbanas, lo cual los hace campesinos *sui generis* y no tradicionales. Según Turatti (2005), una buena parte del total de los acampados del estado de São Paulo, aunque de origen rural, se han desempeñado en trabajos domésticos o de construcción en las ciudades, y la dura experiencia los ha hecho pensar en la vuelta al campo.

Sin embargo, señala la autora, la experiencia urbana tiene para los acampados una significación ambigua. Si bien por un lado identifican a la ciudad con falta de libertad, competencia acérrima por un puesto, bajísimos sueldos e imposibilidad de construir un patrimonio; por otro lado, se deslumbran con la “variedad” y “cantidad” de bienes de consumo. Todo esto unido a que muchos de ellos identifican al campo como un lugar de explotación, después de haber trabajado como peones en tierras de latifundistas. Lo que los coloca en una especie de limbo identitario (Turatti, 2005: pp. 74-75).

Según la lectura de Caldart (2004), decidir unirse a la “rebeldía organizada”, además de significar ir en contra de la obediencia exigida por los poderosos, resulta en la formación de la conciencia de clase. Durante la ocupación, el enfrentamiento directo con el latifundio hace obvia la injusta repartición de riqueza pues, mientras el latifundista lo tiene todo, incluyendo la protección policial, la organización a la que se pertenece representa a los desposeídos, a los explotados.

² Aunque la organización de *favelados* no es la prioridad del MST, se ha señalado que se tiene un sentimiento de compromiso con las personas que ahí habitan, pues se considera que parte de la base campesina ha sido absorbida por el lumpenproletariado que ocupa las periferias urbanas (Stédile, 2003: p. 90).

Ocupaciones y campamentos exitosos, así como cientos de testimonios de militantes recogidos en numerosos estudios, muestran que reflexiones y aprendizajes como éstos son posibles, sin embargo, resulta necesario señalar los principales obstáculos en los procesos de concienciación que el MST realiza con campesinos desposeídos y comunidades urbanas marginales, esto es, con posibles militantes.

La primera dificultad es la ya mencionada visión ambigua que sobre campo y ciudad tienen campesinos sin tierra que habitan o han habitado temporalmente en los alrededores de las grandes ciudades.³ Su desarraigo a la tierra y el espejismo de las “ventajas” de las urbes representa uno de los mayores obstáculos durante el trabajo de base, esto es, durante la labor de convencimiento que hace el MST entre campesinos sin tierra y pobres urbanos para unirse a la lucha por la Reforma Agraria. Stédile (2003) señala que, especialmente en las regiones sudeste y sur, la marcada sobre-valoración de la ciudad dificulta el trabajo de concienciación del MST.

Por otro lado, si bien Caldart ha señalado a la desobediencia como una de las primeras enseñanzas del Movimiento, ésta no llega de inmediato. Antes de decidirse a ocupar (como lo muestra de cierto modo el testimonio de Stédile), las personas tienden a pedir el parecer de sacerdotes u otros líderes populares, pues, si bien:

En cierto sentido, su vida y su modo de ver el mundo *se ponen de cabeza*. Su principio de formación era obedecer siempre al patrón, al sacerdote, al alcalde, al coronel... Aprendieron eso en la familia, en los pocos años (o días) en los que estuvieron en la escuela, en la iglesia que frecuentaban... Por eso, la primera vez que los sin-tierra decidieron participar de una ocupación fue todavía necesario que les dijeran que había sacerdotes apoyando, personas importantes que ayudarían en las negociaciones, alguien a quien podrían continuar obedeciendo (Caldart, 2004: p. 169)

Así, el apoyo histórico de una facción religiosa progresista (las Comunidades Eclesiales de Base y la Comisión Pastoral de la Tierra) y el énfasis

³ Aunque es una particularidad que no se aplica en todos los casos, sí es una característica común en las dos regiones donde el MST tiene mayor presencia y fuerza: sudeste, donde se ubica Río de Janeiro y São Paulo, y sur, donde se localizan Curitiba y Porto Alegre, entre otras.

de que se trata de una “Lucha dentro de la ley”, han sido factores importantes para ganar adeptos.

No obstante las dificultades, lo que es cierto es que con la **organización de la ocupación** comienza la carrera de militante y, desde el punto de vista de Caldart, la tarea educativa del Movimiento. No es, sino participando de una movilización de este tipo, que se considera que alguien ha ingresado al MST. Entonces, puede observarse un proceso en el que los militantes se convierten en sujetos de su historia.

La ocupación es capaz de dar la oportunidad a los demandantes de, por primera vez, considerarse interlocutores del Estado. Asimismo, surge la posibilidad de negociar con las autoridades y, por lo tanto, de ponerse en condiciones de igualdad, así como de exigir derechos en vez de pedir favores.

En síntesis, la ocupación:

representa cambiar el rumbo, la ruptura con la condición social de desempleados, explotados, en fin, de sobrantes... Ese es el momento del inicio de la lucha por la inclusión social, en el cual la tierra aparece no solamente como un mediador para que el proyecto acontezca, sino también como una especie de retorno, de reencuentro con algo que, hasta entonces, parecía totalmente perdido (Silva, 2004b: p. 80).

4.2. El campamento y la organización de la vida

Como hemos visto, el principio educativo fundamental en la fase de ocupación de un latifundio es la organización de la misma. Para reforzar cómo es que esto ocurre, tomemos otro fragmento de la descripción que hace Stédile sobre una ocupación típica:

En lo que respecta a las ocupaciones, sabemos lo que hacemos, no todo, pero sí muchas cosas. Todo el mundo debe ir, todas las familias juntas. Debe hacerse por la noche para evitar a la policía. Aquellos que quieran sumarse tienen que organizarse en comités de 15 o 20 personas. Entonces, cada comité –pueden llegar a unos treinta– tiene que alquilar un camión y hacer una colecta para comprar tiendas de campaña y adquirir provisiones. Se suele tardar unos dos o tres meses en tener todo preparado. Un día se celebra una reunión de representantes de cada uno de los comités de 15 personas para decidir cuándo tendrá lugar la ocupación. La decisión debe mantenerse en secreto. Por la noche, llegan los camiones alquilados, mucho antes del amanecer, y recorren todas las

comunidades, recogen a todos los que pueden llevar y entonces ponen rumbo a la finca. Las familias tienen una noche para tomar posesión del área y construir sus albergues, de tal forma que al día siguiente muy de mañana, cuando el propietario se da cuenta de lo sucedido, el campamento ya está montado (Stédile, 2003: p. 82).

Una vez que la organización y la obtención de recursos: madera, plástico, renta de camiones, etcétera (que deben ser conseguidos por cada participante), puede durar meses, la ocupación no es sino la culminación de esta primera lección de organización y también de la primera ganancia simbólica: “cortar las cercas del latifundio”.

Sin embargo, la experiencia del Movimiento ha mostrado que, casi siempre, la escena siguiente corresponde a la aparición de la policía, quien se asegurará de que abandonen aquella tierra de “propiedad privada”. Entonces, intentando evitar la violencia, los Sin Tierra deciden moverse al borde del camino y continuar exigiendo que se expropié aquella hacienda sin cultivar. Así, se da paso a la siguiente etapa: erigir un campamento de permanencia indefinida, cuya principal fuente pedagógica será lo cotidiano de la **organización de la vida**.

El campamento dispone de normas y prácticas organizativas bien definidas. La organización política, por ejemplo, se conforma de la siguiente manera: *líderes del MST* (normalmente quienes se han encargado del trabajo de base, esto es, trabajos de concienciación y convencimiento para iniciar una ocupación y unirse al MST), una vez en el campamento, los participantes se dividen en grupos de diez a treinta familias (casi siempre según el municipio de procedencia) llamados *núcleos de base*, cada uno de los cuales elige a un coordinador. Líderes y coordinadores forman la *coordinación general* del campamento. Se designan entonces *responsables de sectores* (los básicos son: salud, higiene, seguridad, alimentación y educación). La coordinación del campamento y los responsables de los sectores se reúnen semanalmente, constituyendo el consejo ordinario deliberativo del campamento cuyo poder sólo es suplantado por la *asamblea general de las familias acampadas*.

Si bien puede entenderse que la organización de la lucha de los MS es educativa en sí misma, la particularidad del MST al respecto es que este

movimiento da una deliberada intencionalidad pedagógica a gran parte de los actos que realiza. Las sesiones de la *coordinación general*, por ejemplo, tienen un sesgo educativo, pues:

“En las reuniones, la pauta es confeccionada colectivamente como primera actividad de la reunión, aun cuando ya haya un esbozo preliminar sutilmente encaminado por el líder del MST. Incluso así, hay una discusión con participación general, en la que los presentes se manifiestan por la exclusión o inclusión de uno o más temas” (Turatti, 2005: p. 56).

Con más o menos éxito, en sus más de veinte años de lucha, el MST ha procurado tener cuidado con el ejemplo que pone en acciones cotidianas, reuniones participativas y el esfuerzo por una representación equitativa de hombres y mujeres en las filas de líderes son reflejo de ello. Sería ingenuo pensar que tales esfuerzos acontecen espontáneamente y sin problemas, pero, por otro lado, sería injusto no reconocer los avances alcanzados.

Al respecto, hay quienes toman de muestra al MST como el portador de una característica nueva de algunos movimientos sociales campesinos: el vínculo orgánico de sus líderes con las bases. Asimismo, se reconoce que hoy en día los líderes del Movimiento han acumulado experiencia práctica, vía acción continua y directa, lo que refuerza su capacidad de organizar y dirigir exitosamente acciones que atraen a nuevos miembros y simpatizantes (Veltmeyer & Petras, 2002).

Acciones como estas construyen las nuevas referencias en la que debe enmarcarse una escuela y una educación que pretenda ser también nueva y diferente a la tradicional, lo que sigue aquel precepto marxista de que “los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada”.

En una entrevista, Roseli Caldart recuerda el caso de una mujer que había quedado como profesora en un asentamiento, pero que nunca antes había dado clases. La mujer estaba profundamente preocupada porque no tenía experiencia, sin embargo:

¿Qué fue lo que hizo a la mañana siguiente en su primer día de clases? Organizó a los niños en círculo, forma poco usual en la escuela tradicional, y ¿cuál fue la primera actividad que organizó? Discutir sobre la historia del asentamiento. Pero, si ella nunca antes había sido profesora ¿por qué hizo eso? ¿Por qué los colocó

en círculo? Porque la referencia que ella tenía era que en las reuniones en el asentamiento, y desde antes en el campamento, eran en círculo.

Y explica:

En la práctica, hacer una clase en círculo puede no cambiar nada, pero simbólicamente, significa otra relación de poder en la cual el profesor no tiene un lugar por encima de los educandos. Pero, cambiar efectivamente las formas autoritarias de la escuela, no es posible mientras no se parta de referencias distintas a las que la fundan (Caldart, entrevista 22 de junio 2006).

En general, el ejemplo de los núcleos de base ha marcado fuertemente la práctica organizativa de escuelas de campamento, de asentamiento y de nivel superior con influencia del MST, en las cuales, como se verá más adelante, la base del trabajo de los educandos es la organización grupal, así como la continua deliberación, también colectiva, sobre asuntos escolares.

El testimonio de Salete, participante del histórico campamento de Encruzilhada Natalino, hoy asentada en Nova Ronda Alta (RS) y directora de una escuela técnica de educación media del MST, sintetiza los principales aprendizajes que el campamento puede traer consigo:

Cuando fui acampada aprendí cosas que en otras circunstancias tal vez no hubiera aprendido: en términos profesionales, es decir, como profesora, aprendí una nueva forma educativa a la tradicional, pues en el campamento la función de la escuela se expande ante la necesidad de ligarla con la lucha. En cuanto a mi formación religiosa, muy acentuada desde siempre, tomó un nuevo matiz después de pertenecer a las CEBs y de asistir a la Iglesia de Encruzilhada, donde logré ver que los sacerdotes, los obispos, el Papa, no eran ningunos santos. Por otro lado, la lucha y, en general, el nuevo mundo que se abría ante mis ojos, hizo que mi acción política emergiera, fui una apasionada del PT. Y, además, aprendí a conducir un auto (Salete, directora del Instituto Educar-RS, 29 de junio de 2006).

En términos generales, se piensa que el campamento puede convertirse en un espacio donde se experimentan nuevos valores, sobre todo aquellos relacionados con la solidaridad, el sacrificio por el bien común y la participación. El MST ve con optimismo el modo de organización de la vida en el campamento y muestra confianza en su potencialidad educativa.

En este sentido, el Movimiento ve la división de tareas en el campamento como un medio de crear un compromiso colectivo y de impulsar una democracia de base. Por otro lado, considera que la convivencia entre personas de diferentes

razas, costumbres y religiones facilita el surgimiento de nuevas relaciones interpersonales caracterizadas por la revisión y destierro de prejuicios de raza y género. Pero, sobre todo, se piensa que la convivencia en el campamento y la socialización de las historias personales pueden llevar a los individuos a la conciencia de que sus vidas y la lucha por la tierra, son parte de la Historia (con mayúscula) y que, por lo tanto, ellos mismos son agentes de transformación social.

Desde esta perspectiva, el campamento es considerado como un momento de la lucha en el cual dominan los espacios y los bienes comunes (Turatti, 2005), razón por la cual las personas que están ahí se ven obligadas a obedecer un conjunto de normas sociales legítimas y necesarias para la preservación de la vida del grupo (Silva, 2004b), lo que convierte al campamento en un espacio de socialización, durante el cual se experimenta el pasaje de una ética individual a una ética comunitaria (Caldart, 2004).

4.2.1. Límites y contradicciones

a) la herencia cultural

Los principios pedagógicos expuestos en el Capítulo 3 muestran el fundamento teórico de aprendizajes como los que acabamos de enlistar. Sin embargo, la realidad es sumamente compleja y las limitaciones no tardan en hacerse sentir.

La propia Caldart reconoce que en lo que se refiere al desarrollo de la solidaridad:

La consolidación de ese aprendizaje, será un proceso más o menos demorado, dependiendo del vínculo que se establezca con determinados trazos culturales heredados. La formación del valor de la solidaridad en un grupo que trae como herencia la experiencia continua de *mutirões*⁴ de las familias campesinas, por ejemplo, es un proceso diferente en grupos donde esa experiencia no existe o no llegó a ser incorporada como un valor (Caldart, 2004: p. 180).

⁴ Se trata del nombre que en São Paulo se da a las faenas colectivas. Consiste en ayudar a quien tiene mayor necesidad de trabajo, por ejemplo, en época de cosecha. Al final del día el dueño de la parcela ofrece una comida para aquellos que le prestaron ayuda. En Minas Gerais existe una costumbre similar llamada Maromba, en este caso, durante las faenas las personas suelen cantar versos improvisados sobre la vida cotidiana.

Si bien el MST considera como la principal fuente de empatía entre sus militantes la pertenencia a una clase social explotada, no deja por ello de reconocer de qué manera las raíces culturales intervienen en el proceso de lucha por la tierra y en la configuración social en campamentos y asentamientos.

El Movimiento está constituido, mayormente, por los colonos blancos del sur, acostumbrados a la pequeña propiedad, y los mestizos del sudeste, noreste y del resto del país quienes, desde tiempos coloniales, se dedicaron a vender su mano de obra en los plantíos de caña de azúcar, café y, en general, en grandes áreas de monocultivo.

La ausencia de indígenas o de un número representativo de negros se explica, en el caso de los primeros, por su pasado, no de agricultores, sino de cazadores recolectores. Mientras que la población negra, aun después de la abolición de la esclavitud, sufrió restricciones legales para convertirse en propietaria de tierras, razón por la cual, tampoco tienen una tradición agrícola (Stédile, 2003). En este sentido, la lucha por la tierra no hizo eco en poblaciones de esas características.

Pero, incluso entre los Sin Tierra blancos del sur y los mestizos del resto del país, existen diferencias importantes en cuanto a militancia y expectativas con respecto al MST (Wolford, 2004). En un estudio comparativo entre militantes del sureño estado de Santa Catarina y, por otro lado, del estado nordestino de Pernambuco, Wendy Wolford identifica historias distintas y maneras diferentes de relacionarse con la tierra y, por lo tanto, con el MST.

En Santa Catarina, los pequeños propietarios, casi siempre descendientes de colonos europeos dedicados a la tierra, identifican el trabajo en la “granja” con una vida honesta. El vínculo con la tierra es fuerte y poseerla significa tener “ciudadanía y la dignidad de ser capaces de producir” (Wolford, 2004: p. 415), significa gozar de los medios para tener y alimentar a una familia. Además, la condición misma de inmigrantes hace que tengan una historia de movimiento de un lugar a otro en busca de tierra. Todas éstas son características muy cercanas a la visión e ideales del MST, que no en vano tuvo en el sur las más importantes ocupaciones que le dieron nacimiento. Sin embargo, es la visión de granjero, esto

es, de producción familiar con profundos objetivos de lucro, la herencia que obstaculiza la realización del trabajo colectivo y de la formación de cooperativas una vez se han obtenido las tierras.

Por su parte, los pernambucanos no tienen costumbre de moverse de un lugar a otro, por el contrario, su actividad se limita a trabajar en la plantación, esto es, en un lugar fijo. En este contexto, la tierra está relacionada con el lugar de trabajo y no es vista, necesariamente, como la dadora de alimentos, ni como un requisito para formar una familia. Los pernambucanos están acostumbrados más a recibir un salario que a sembrar su propia tierra.

Así, en busca de trabajo, los nordestinos son una de las poblaciones que más migran a las ciudades, lo que ocasiona que en la mayoría de los casos las familias se encuentren fragmentadas, mientras que los lazos comunitarios tienden a ser débiles debido a la misma movilidad y a prácticas de producción individual con pocos incentivos para el trabajo colectivo.⁵

Así, hacia 1980, debido a la reestructuración agrícola y a la crisis de la industria azucarera, gran parte de esta población quedó sin trabajo. Entonces, explica Wolford, al no tener nada que perder (el salario), decidieron ocupar la plantación y unirse al Movimiento. De este modo, concluye la autora, la adhesión al MST se debió más a la emergencia que al verdadero convencimiento, lo que hace que éstos se involucren menos en las actividades del MST una vez que han conseguido la tierra (Wolford, 2004: p. 419).

Sin pretender tomar los resultados de Wolford como una tendencia general del MST, es interesante conocer sus conclusiones, esto es, que mientras en el sur las personas “se unen al movimiento porque tienen los recursos sociales, culturales y materiales para fundamentar la lucha, y creen que ello vale la pena”, los pernambucanos “no se unen porque posean los recursos o porque creen en los métodos e ideología del movimiento, sino porque la economía local basada en

⁵ Es evidente que los *mutirões* y la *maromba* de São Paulo y Minas Gerais, ambos estados de la región sudeste, estuvieron fuera del espectro de estudio de Wolford, esto es, de la comparación entre un estado de la región sur contra uno del nordeste. Aunque es cierto también, que ambas son tradiciones de faena colectiva que se encuentran en proceso de desaparición.

la explotación de la caña de azúcar se había colapsado y sentían que el movimiento era su mejor alternativa” (Wolford, 2004: p. 410).

b) formas de organización y jerarquía

Aunque la mayoría de los trabajos sobre el MST reconocen la organicidad de los líderes, pues ellos mismos pasan por la circunstancia de ser un sin-tierra y viven una situación material y social de igualdad con las de la base, se ha identificado también una estratificación al interior del Movimiento, como prueba de la existencia de relaciones de poder en una lógica de posiciones desiguales (Turatti, 2005) y cuando esto sucede se da una relación más de sumisión que de respeto hacia los líderes.

Entre los estudios que documentan tal situación llama la atención el trabajo de Turatti, quien explica el fenómeno como parte de las contradicciones que pueden presentarse en el periodo de campamento, pues, si bien es identificado como la preparación para transformarse en un grupo social comunitario y participativo, cuando existen relaciones de sumisión, los acampados difícilmente desarrollarán la capacidad de opinar y deliberar. El sometimiento y no el respeto, la sola idea de obtención de tierra y no la plena conciencia de y compromiso con la lucha política del Movimiento, hace a los acampados susceptibles de cambiar de camiseta en cuanto algún político les ofrece tierra también.

En estas circunstancias se habla más de una sociabilidad forzada que de genuinas relaciones sociales basadas en la lealtad y la solidaridad. Esto quiere decir que los vínculos sociales desarrollados en el campamento sufren el riesgo de convertirse en mera relación práctico-utilitaria consistente en el intercambio mutuo de bienes y servicios en una situación de precariedad extrema. Situación que impediría que las relaciones entre los individuos acampados llegaran a ser acciones de obligación simbólica y moral, y sí sentimientos fundados en la referencia de los contratos individuales que caracterizan a la sociedad urbana, calculados en lucros y dividendos (Turatti, 2005: p. 94).

Sin embargo, se ha encontrado en este crítico estudio de Turatti una señal sobre la importancia de la educación en la corrección de tales contradicciones. Durante el estudio de campo realizado por la autora en diferentes campamentos y asentamientos de São Paulo, asegura haber observado diferencias entre campamentos que tenían contacto con los programas de “Educación para la Tierra” y los que no. En los primeros las características de sociabilidad forzada parecían menos agudas, entonces, asegura, “el incentivo a ampliar las posibilidades para que los miembros de la base del MST entren en contacto con más actividades educativas, calificaría al movimiento para defender con mayor vehemencia el respeto a los ideales de justicia e igualdad que pregona” (Turatti, 2005: p. 113).

4.2.2. La Escuela Itinerante

En junio de 2006, en Guararema, municipio de São Paulo, se reunieron los seis movimientos sociales que en Brasil conforman Vía Campesina⁶ para discutir sobre lo que debe ser la Educación del Campo. Ahí se recordó, en tono de burla ante el prejuicio e ignorancia de algunas autoridades, que durante negociaciones con el Ministerio de Educación para el diseño y reconocimiento de una educación específicamente campesina, propusieron colocarla en el rubro de educación especial, como si el analfabetismo que domina al campo fuera causa de alguna especie de capacidad intelectual diferente a la “normal”.

El incidente recuerda que la discriminación ha sido una de las razones más importantes para que el MST se proponga fundar una escuela dentro de los límites de campamentos y asentamientos, pues el prejuicio en contra de los Sin Tierra ha provocado que, en no pocas ocasiones, los hijos de acampados y asentados fueran objeto de exclusión en las escuelas urbanas a las que asistían.

⁶ Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento de Mulheres Camponesas (MMC); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Pastoral da Juventude Rural (PJR) y Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB).

Una alumna de Pedagogía de los cursos que imparte el Instituto Técnico de Capacitación y e Pesquisa de la Reforma Agraria (ITERRA) cuenta cómo decidió unirse al Movimiento:

Hice dos semestres de matemáticas, pero me atoré, ya no me gustó y me cambié a pedagogía. En ese medio tiempo, comencé a tener novio, es el papá de mi hijo Marco. Hice un semestre de pedagogía y en ese momento decidimos casarnos y él resolvió ir a acampar con los del MST. Yo le dije que yo no iba, que era cosa de locos, yo no quería ni saber. Él aceptó que yo no fuera, pero él sí fue porque ya no quería vivir en la ciudad.

Mi novio era de la ciudad, sus papás vivían en el interior, pero él vivía en la ciudad. Entonces él se fue a acampar, pero llegó el día en que no iba más a mi casa. Entonces decidí ir a visitarlo. Peleé con mi mamá, porque ella es muy rígida, pero me puse necia y fui. Llegando al campamento estaba muy asustada, pensé: “es una locura esto, las casas de lona”.

Cuando bajé del autobús, vinieron hacia mí un grupo de hombres con machete a preguntarme a quien venía a buscar, eran del sector de seguridad, yo les dije y ellos me llevaron con mi novio. Él era líder. Yo me quedé allí una semana, pero después no quise salir más, le dije: “no me voy”. Además estaban organizando un nuevo campamento y en un nuevo campamento se tiene que organizar la escuela. Mi novio sabía que yo estaba estudiando pedagogía y me pidió ayuda. Yo empecé a ayudar y me gustó. Empecé a involucrarme, contribuí bastante y cuando llegó la hora de irme, ya no quise. Le dije a mi novio que no me iba, él tomó mi mochila para llevarme a mi casa y le dije: “no, no me voy, si tú no quieres que me quede contigo, busco otro *barraco*, desde hoy yo soy acampada también”. Fue una locura, él me dijo que después mis familiares le iban a reclamar que hubiera abandonado la escuela. Le dije que no, que no tenía nada que ver, que yo asumía mis compromisos, que yo tenía 22 años, que no había problema por eso. Entonces me quedé.

Lo que más me animó a quedarme fue la formación de los maestros, la verdad no eran profesores formados, no tenían todo ese dominio, me acuerdo que nos levantábamos a las 6 de la mañana a estudiar. Era así que podíamos planear la clase para que a las 8 trabajáramos con los niños. Así fue que comencé a dar clases de primer año de primaria por la tarde.

Había un niño en el campamento que había vivido también en Santo Angelo, mi ciudad, pero él había vivido en la favela. A los ocho años él no sabía leer, no sabía escribir, no conocía las letras, no conocía nada. Yo empecé a conversar con él para saber por qué no sabía hacer nada de eso. Él me contó: “mi mamá me mandaba a la escuela allá [en la ciudad], pero la escuela de allá es muy bonita, no hay escuela para pobres. Entonces yo fingía que iba a la escuela, salía de mi casa y me quedaba en la calle, porque una vez que yo fui a clase la profesora no me hacía caso, sólo hacía caso a los que estaban bien arregladitos, yo no podía ir bien vestido, entonces ya no fui”.

Yo me quedé pensando: eso fue allá, en mi ciudad, en donde yo estaba viviendo. Allá los niños eran ignorados, abandonaban la escuela porque la profesora no les

hacía caso. Y seguí pensando, que yo también había tenido el sueño de ganar dinero, de graduarme y de ir a trabajar a una escuela particular, a donde sólo van hijos de papi. Ahí fue cuando decidí que no iba a volver. Hablé a la universidad y me di de baja, hablé a mi trabajo y les dije que no iba a regresar. Yo estaba de vacaciones, era febrero (Estudiante del ITERRA, 31 de mayo de 2006).

Vanusa, además de asistir al curso de Pedagogía que imparte el ITERRA, a cargo del MST, es profesora del campamento al que pertenece en Río Grande del Sur. Generalmente, se ha llamado a estas escuelas, Escuelas Itinerantes, pues a donde va el campamento, la escuela va con ellos. En ellas se atienden a niños con un perfil casi generalizado: desnutrición, problemas de salud e higiene y, como ya se mostró, con una trayectoria de exclusión del sistema educacional (MST, 2001a: p. 69)

Las escuelas itinerantes en Río Grande del Sur fueron legalizadas en 1996. En Paraná se legalizaron en 2002, en Santa Catarina en 2003 y en Goias y Alagoas en 2004. Las escuelas itinerantes en Pernambuco y Piauí están en proceso con el apoyo de 5 a 6 movimientos sociales que luchan por la tierra, tal como lo hace el MST. En los primeros cinco estados mencionados, existen 40 escuelas itinerantes legalizadas donde participan más o menos 400 educadores dando clase y más de 3500 niños estudiando debajo de las lonas.

Así pues, Río Grande del Sur (RS) fue el primer estado que luchó y consiguió la legalización de una escuela de campamento o Escuela Itinerante. En 1995, durante la preparación del II Congreso Infanto-juvenil del MST/RS, tras estudiar el Estatuto del Niño y del Adolescente, se toma conciencia de que los niños acampados también tenían derecho a asistir a la escuela. No había razón para esperar a ser asentados.

El 8 de octubre del siguiente año el Sector Educación del MST/RS y la Secretaría de Educación del Estado (SE), en conjunto con el Consejo Estatal de Educación (CEE), se reunieron para discutir sobre el funcionamiento de la Escuela Itinerante. El 19 de Noviembre, ante la presión de un campamento frente al CEE en Porto Alegre, del cual los pequeños estudiantes de la Escuela Itinerante eran protagonistas, se aprobó por unanimidad el funcionamiento de la escuela (MST, 1998).

La legalización trajo numerosas ventajas, no sólo serían reconocidos⁷ los estudios que niños y niñas realizaban en el campamento. Se recibieron otros beneficios: material didáctico, desayuno escolar y ayuda económica para algunos de los educadores (MST, 2001a). Además, como ya se ha mencionado, una escuela legalizada dentro del campamento, ha constituido un elemento que anima a los sin tierra a unirse al Movimiento. Gente de la dirección estatal del MST/RS asegura:

Cuando hacemos trabajo de base y decimos que en el campamento va haber escuela, y que en esta escuela padres y comunidad pueden participar, opinar y acompañar a sus hijos, las familias se animan a ir a acampar. Entonces, hablar de Escuela Itinerante es el camino, es un argumento fuerte para facilitar que la familia completa entre a la lucha, porque la mayoría de ellos tiene uno o dos niños matriculados en la escuela y no quieren que la abandonen. Llevar a todos los niños es mejor para la familia y para el Movimiento (MST, 2001a: pp. 11-12).

La oportunidad que da el campamento de proveer de educación a un Sin Tierrita es importante, pues muchos niños llegan a la Escuela Itinerante sin haber ido nunca antes a estudiar. Entonces, formar parte del campamento les proporciona ese beneficio. Sin embargo, hay entre los propios militantes quienes ven a la escuela del Movimiento como si no fuera una escuela de verdad y esperan que algún día sus hijos asistan a una. Al respecto, un profesor acampado nos comenta:

Alguna vez, un padre me dijo que quería que su hijo acudiera a una verdadera escuela. Yo le pedí tiempo para mostrarle que ésta era una escuela. Su hijo no sabía leer y apenas hacía unos garabatos en el cuaderno. En dos meses, el niño escribía con letras redondas y leía todo lo que se le pedía. Un día nos envió una nota el padre, diciendo que dejáramos de escribir en el cuaderno de su hijo. No creía que la letra era de su propio hijo. En una ocasión el señor llegó de sorpresa al salón de clases, el niño no sabía que estaba ahí y escribía en su cuaderno mientras su padre miraba como lo hacía. Salimos a conversar fuera del salón y nos aprobó, nos felicitó. Nosotros logramos eso, lo podemos hacer, basta de personas responsables (Profesor de la Escuela Itinerante Dandára, Coqueiros do Sul-RS, 3 de julio de 2006).

El profesor apoya con su testimonio lo que la Escuela Itinerante simboliza para el Movimiento: es posible el intercambio de saberes, es posible el

⁷ Para su reconocimiento oficial, las Escuelas Itinerantes (y de cualquier otro tipo) deben estar ligadas a una Escuela Base, esto es, a una escuela pública que sea responsable ante la Coordinación Regional de Educación de todo lo relacionado con matrícula, transferencias y recursos financieros.

aprendizaje, aun en ausencia de infraestructura, pero no en ausencia de profesores preparados y comprometidos: profesores militantes. Con el objetivo de capacitar profesores, el MST ha buscado y ha logrado numerosos convenios con universidades públicas que hoy ofrecen el curso superior de Pedagogía de la Tierra a militantes de varios movimientos sociales, así como los propios cursos de Pedagogía y Magisterio impartidos en el ITERRA.

4.2.2.1. Prácticas pedagógicas

a) Práctica-Teoría-Práctica

Durante el campamento, más que en cualquier otra etapa de la lucha por la tierra, la realidad se muestra cruda y apremiante. La organización y el trabajo colectivo se vuelven indispensables ante una situación en la que los bienes comunes son la única posibilidad. Pero la realidad por sí misma no establece, necesariamente, una socialización fundada en principios de solidaridad y cooperativismo que persistan a lo largo del tiempo, por lo menos no, si no se establece una intencionalidad pedagógica en los actos que se llevan a cabo.

Tal intencionalidad se refleja en el proceso de reflexionar acerca de la realidad, en utilizar el acontecer diario como el más importante insumo educativo. En el campamento, la proximidad física entre los individuos hace imposible no darse cuenta quien participa en las asambleas y quien no, quien cumple con sus responsabilidades y quien no lo hace, es por eso que se ha dicho que en esta etapa de la lucha, la organización de la vida tiene un gran potencial formativo. Al respecto, la experiencia de Vanusa sigue siendo representativa, ella dice:

El campamento es la misma cosa que la escuela, quien está al pendiente de la cuestión de la limpieza, de traer comida y de tirar los restos, somos nosotros. Ese es el proceso, no puedes huir de tu realidad. En el campamento si no haces la limpieza de tu *barraco* ¿quién la va a hacer? Hay quienes no limpian su *barraco*, no participan en las reuniones, mandan a sus hijos a la escuela y los niños no van. Los de diez o doce años dicen “¿por qué tengo que ir a la escuela si mi papá no fue a la reunión? Mi papá no hizo la tarea que le encargaron ¿por qué necesito yo hacer las tareas? (Estudiante del ITERRA, 31 de mayo de 2006)

En las reuniones de los núcleos de base, niños y niñas con frecuencia están presentes, durante los actos políticos también le son asignadas tareas y, aunque no fuera así, se habla tanto de la planeación de marchas, negociaciones y ocupaciones que los niños preguntan acerca del asunto. La escuela ha asumido la responsabilidad de contestar las dudas de los pequeños, de organizarlos en caso de caminatas que durarán varios días, etcétera. Por ello se dice que la Escuela Itinerante es la organización a la cual pertenecen los niños acampados (MST, 1998: p. 186).

La planeación escolar diaria tiene como base temas generadores, así, los asuntos de discusión que surgen en la asamblea general o en los núcleos de base sobre conflictos entre acampados, sobre el apoyo a nuevas ocupaciones o marchas próximas, pueden constituir el tema generador de la semana. Este método pretende huir de las sesiones de memorización mecánica, de aprender a multiplicar repitiendo una y otra vez la tabla del dos, del cinco, del nueve. En ese sentido una marcha a Porto Alegre puede traer ejemplos significativos que ayuden a consolidar conocimiento científico y, sobre todo, conocimiento de la realidad social. La anécdota de una de estas largas caminatas intenta dar testimonio de ello:

Aprendemos viendo, viviendo y haciendo. Calculamos kilómetros, metros, centímetros de la carretera que tenemos que recorrer; los días para la llegada a la capital de nuestro estado; cuántos autobuses necesitamos para desplazarnos, cuántas personas son en el campamento: hombres, mujeres y niños. Qué se produce en esta ciudad, cuál es la economía básica... Marcha comienza con "M" de Mara, de María, de Movimiento... Con Marcha podemos formar dos palabras Mar y Té [Chá en portugués] ¿Cuál es la parte del cuerpo humano que estamos usando en la Marcha? El pie derecho y el pie izquierdo profesora ¿Por qué estamos caminando? ¿Qué nos gustó de esta o aquella ciudad? ¿Cuáles son las dificultades que estamos enfrentando? Dibujando, escribiendo, cantando y discutiendo; estudiando y caminando. Así fue nuestro día a día durante la Marcha. En una ocasión hicimos una carta para el gobernador: conversamos sobre el tema, escribimos. Cada uno dando una idea. Después, la carta fue leída y aprobada por el colectivo de la Escuela (MST, 1998: pp. 192-193).

Así, durante una marcha, los Sin Tierrita aprenden a leer, a sumar y a dividir (conocimiento que puede ser adquirido fuera del contexto de la lucha) pero, sobre todo, entienden por qué están caminando, saben que no se ha logrado la Reforma Agraria en Brasil, se convierten, según la mirada del MST, "en sujetos activos de

la lucha en la que entraron a través de sus padres” (MST 1998: p. 194). De esta manera, se intenta hacer que los niños tengan contacto con el conocimiento acumulado históricamente por la humanidad, sin dejar de ligarlo con saberes socialmente útiles, en este caso, con conocimiento que refuerza la lucha por la obtención de derechos.⁸

b) Auto-organización, trabajo y tiempos educativos

La presencia y opiniones de los Sin Tierrita no sólo tienen lugar dentro de la escuela. Inevitablemente, siendo el campamento un espacio común, niños y niñas asisten a asambleas generales, a reuniones de los núcleos de base, participan en la construcción del *barraco* familiar y, principalmente, del *barraco-escuela*. También contribuyen de manera importante en las celebraciones y actos políticos del MST, preparando escenificaciones o exhibiendo dibujos y juguetes diseñados por ellos mismos.

Así, además de las aportaciones de la Escuela Itinerante, espacio donde los pequeños se dan a la tarea de planear actividades escolares y extra-escolares (diferencia casi imperceptible en este contexto), durante el campamento, la organización de los educandos depende en gran medida del ejemplo de organización de los acampados. Entonces, si la organización de éstos es democrática, la organización de los educandos tenderá a serlo, sobre todo, si se considera que la participación de los niños en los núcleos de base es constante y activa (MST, 2001a: p. 30).

Porque lo educativo no está sólo en la escuela, los profesores deben estar al pendiente de los principales conflictos y logros del campamento, con el objetivo de poder dialogar en el aula sobre lo que confunde o alegra a los educandos.

⁸ Hoy en día hay dentro del mismo Movimiento hay quienes no están de acuerdo en involucrar a niños tan pequeños en temas que pueden ser demasiado duros para ellos. Puede ser que durante el campamento sea inevitable, pero en asentamientos hay profesores que se niegan a recordar con demasiada frecuencia las masacres y otros eventos conmemorados por el MST. Por otro lado, hay quienes lo ven necesario. El asentamiento, al dejar de ser combativo olvida las lecciones de la lucha, así que la memoria es la mejor herencia que se puede dejar a los hijos. Sin duda, este es un tema que el Movimiento está obligado a reflexionar.

Asimismo, apegados a los principios del Movimiento, la Escuela Itinerante tiene tiempos educativos que responden a las necesidades del campamento, así como actividades que relacionan educación y trabajo.

La Escuela Itinerante es una escuela de tiempo completo. Dependiendo de actividades políticas o incluso climáticas, las horas de clases se imparten de mañana, tarde o incluso noche. A pesar de las dificultades y falta de infraestructura, la escuela se organiza en dos tiempos educativos: las clases formales y los talleres. Generalmente, por las mañanas, mientras algunos grupos asisten a clases regulares, otros concurren a talleres de lectura, escritura, guitarra, artesanía o agricultura. Después del medio día, quien estaba en clase acude a los talleres y viceversa, de tal manera que, diariamente, los chicos cubren ambas actividades.

Aunque es necesario mantener a los Sin Tierrita constantemente ocupados, con el fin de mantener canalizada la energía de decenas o cientos de chicos viviendo de manera tan próxima, la idea de complementar clases con talleres, tiene la función principal de vincular el estudio al trabajo y de desarrollar actividades que incentiven la participación colectiva.

Es por todo lo anterior que el Sector Educación del MST ve en la Escuela Itinerante y en la organización de la vida del campamento, herramientas para hacer de los pequeños niños y niñas críticos, con conciencia de lucha y capaces de desarrollar habilidades que sustituyan actitudes de egoísmo e individualidad.

4.3. Asentamiento. Educación y organización de la producción

La necesidad de escuelas surgió dentro del MST, primero, por la urgencia de mantener ocupados a los cientos de niños (as) acampados (as). Posteriormente, la escolarización infantil se consideró un derecho que debía ser exigido al Estado y una estrategia para mantener a las familias en la lucha. Muy pronto, el quehacer educativo se extendió hacia la alfabetización de jóvenes y adultos, la formación de profesores y la exigencia de acceso a la educación media superior y superior.

Asimismo, la visión sobre la educación se fue ampliando y prácticas cotidianas se descubrieron como altamente formativas.

De este modo, la propia lucha por la tierra, los debates, encuentros, negociaciones, marchas y la vida diaria en campamentos y asentamientos -todas éstas prácticas enmarcadas por la experiencia colectiva- fueron consideradas como fuentes educativas no-formales y como el lugar donde debían llevarse a cabo los cambios de hábitos y valores que dieran paso a la transformación social buscada.

Entonces, mientras que la acción colectiva permitía el desarrollo de nuevas actitudes, la escuela (educación formal) debía proporcionar a los Sin Tierra concientización política, apropiación y producción de nuevo conocimiento y una formación crítica. En conjunto, se buscaba la ampliación de los conocimientos sobre el mundo lo que, a su vez, ampliaría las acciones del Movimiento (Souza, 2006).

Siguiendo su inspiración marxista, el cambio social más buscado por el Movimiento era la transformación del modo de producción y de las relaciones sociales implicadas. Así, una vez que el número de asentamientos fue creciendo (hacia finales de la década de 1980) y la organización de la producción y, en general, la viabilización económica de las tierras conquistadas se convirtió en prioridad, surgió la idea de producir de manera cooperada. Esta preocupación está plasmada en la consigna establecida en 1990 durante el II Congreso Nacional del MST: *Ocupar, resistir y producir*.

Souza (2006) ha identificado al menos tres momentos fundamentales en el proceso de construcción de la idea de cooperación en el MST: a) desde los inicios del Movimiento y frente a la conformación de numerosos asentamientos, se proponen organizar la producción a través de cursos de formación y colectivos de producción; b) entre 1987 y 1989 se conforman asociaciones de trabajadores en busca de mejoras en la infraestructura: obtención de créditos y compra conjunta de maquinaria, y c) en 1992 se crea el Sistema Cooperativista de los Asentados (SCA), el cual intentaba diseñar propuestas cooperativistas coherentes con los principios del MST. Las cooperativas del SCA debían ir más allá de los avances

meramente económicos y tenían que ir acompañadas de una discusión política y de integración de los asentados en la lucha social (Souza, 2006: pp. 85-89).

El SCA se convirtió en un sector del MST, así como existía un sector de comunicación, de finanzas o de educación, el cual tenía el objetivo de contribuir con la estrategia general del MST (crear conciencia política en las bases, generar condiciones materiales para la lucha, vivenciar nuevos valores, etcétera) y, sobre todo, estimular la masificación de la cooperación agrícola entre los asentados. Asimismo, el SCA era responsable de la organización de base de los asentados, de la organización de la producción, de la tecnología, del correcto uso de los créditos bancarios, de la comercialización y de la movilización de los asentados frente a la política agrícola y económica gubernamentales (SCA, 1998: p. 9).

Sin embargo, el abandono de la modalidad cooperativa era común debido a las escasas ganancias, al descontento por falta de incentivos a quienes trabajan más y mejor y a la insatisfacción con el papel del trabajador familiar en el colectivo (Souza, 2006: pp. 91-92).

Ante este panorama, la cooperación agrícola en los asentamientos del MST se propuso:

Alcanzar condiciones objetivas y materiales de organización del trabajo y de la explotación de los recursos naturales que representen el aumento de la producción; aumentar la productividad del trabajo y de la tierra; aumentar la renta y, por consiguiente, mejorar las condiciones de vida; crear condiciones para el progreso social, con mejorías del bienestar social, posibilitando acceso a la educación, salud, luz eléctrica, agua, drenaje, telefonía, comunicaciones, etc.; y contribuir en la organización de clase para conquistar la reforma agraria (Souza, 2006: p. 92)

La cooperación agrícola en los asentamientos del MST se convirtió en un importante desafío y fue entonces que el Sector Educación del Movimiento tuvo un acercamiento definitivo con el debate sobre el establecimiento de modos cooperativos de organización agrícola, esto es, de modos de producción que fueran coherentes con sus principios filosóficos y, sobre todo, con sus aspiraciones sociales. En esta coyuntura, en 1993, surge uno de los primeros cursos de educación media organizado por el Movimiento: Técnico de Administración de Cooperativas (TAC).

El nacimiento del SCA y el acompañamiento del Sector Educación del MST mostraron que la lucha por la Reforma Agraria no era sólo política, sino un esfuerzo de investigación y desarrollo de estrategias (Poker, 1999). Desde entonces, el binomio educación-producción queda estrechamente vinculado y el Sector Educación establece como algunas de sus principales prácticas pedagógicas el trabajo y la auto-organización, acompañados de valores como la solidaridad, el sacrificio y el compañerismo, rechazando enérgicamente al individualismo.

Sin embargo, aunque puede decirse que la educación, formal y no-formal desarrollada en asentamientos a partir de la década de 1990 giró en torno al fortalecimiento del trabajo colectivo y de la organización de la producción, la propuesta pedagógica del MST como un todo se volvió más compleja y multidimensional, pues después de reflexionar sobre las metas de su lucha, sobre sus principales dificultades de éxito e identificar a los sujetos que conformaban al Movimiento, buscó: a) la formación de la conciencia política, b) la capacitación técnico-profesional y c) “la escolarización de jóvenes y adultos, de mujeres y hombres, personas del campo que se están forjando a través de la lucha por la vida y por la dignidad” (ITERRA, 2001: p. 4).

El *Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária* (ITERRA), establecido en la ciudad de Veranópolis (RS) en 1995, es reflejo de esta nueva forma de ver a la educación. Además de ser un centro de investigación, alberga al Instituto de Educación Josué de Castro en el cual se imparten cursos cortos de: magisterio, Técnico en Administración de Cooperativas y Técnico en Salud. Asimismo, desde 1998, en convenio con algunas universidades recomenzó a impartir un curso de educación superior: Pedagogía de la Tierra⁹ y un curso de posgrado: Especialización en Cooperativismo (ITERRA, 2001; ITERRA, 2002).

⁹ En enero de 1998, el ITERRA inicia su primer convenio para que un grupo de militantes del MST cursara la licenciatura en Pedagogía de la Universidad del Noroeste del Estado de Río Grande del Sur, UNIJUÍ. El convenio consistía en que la Universidad ofreciera un curso especial a este grupo a través del principio de alternancia (ver capítulo 5), esto es, que pudieran tomar clases en el campus durante dos o tres meses y volver a sus comunidades para cumplir con tareas específicas durante un periodo de tiempo más o menos similar: por otro lado, se pedía un currículo que respondieran a las necesidades específicas del grupo: educación para

4.3.1. La escuela

En el campo de la educación formal, la escuela se vuelve un lugar de encuentro, un punto de referencia para la comunidad. Pero, sobre todo, en el proceso de ser conquistada, la escuela se convierte en un espacio de disputa de proyectos. Y no hablamos sólo de proyectos pedagógicos, en el cual se enfrenta el método tradicional de “transmisión” de conocimientos, con el método del MST que busca el desarrollo de la conciencia crítica a través de una educación liberadora; hablamos de que con esta lucha se pugna, también, el establecimiento de un nuevo proyecto de sociedad en el que se alcance mayor justicia social y, especialmente, donde la escisión campo-ciudad sea superada.

A los ojos del Movimiento, la escuela brasileña tradicional ha ignorado la realidad del campo, se trata de una educación que nació urbana, con objetivos urbanos y que conserva esos intereses e identidad en aquella que llaman escuela rural. Para Marcia, coordinadora del Sector Educación del asentamiento de Itapeva en el estado de São Paulo, la escuela tradicional brasileña “coloca en la cabeza de los niños la idea de ser alguien para la ciudad” (Marcia, Itapeva-SP, 15 de mayo 2006). Por otro lado, se ve a la escuela pública rural como un espacio que congrega individuos y que niega cualquier forma colectiva. Entonces, asegura Marcia, la escuela del asentamiento se convierte en un lugar de lucha de clases:

Nosotros disputamos esa escuela porque queremos una formación diferente para nuestros hijos, porque nosotros creemos que tenemos que formar sujetos capaces de ayudar a construir, ayudar a luchar por los derechos de la comunidad... Esta escuela no proporciona eso...niega la forma colectiva que nosotros queremos implantar en la escuela y acaba implantando una ideología individualista. Entonces, lo que la escuela hace es ideológico y detrás de eso hay una estrategia,

campesinos. La primera generación que estudió la licenciatura de Pedagogía en la UNIJUÍ estaba conformada por miembros del MST de los estados de Sergipe, Maranhão, Ceará, São Paulo, Minas Gerais, Rondônia, Paraná, Santa Catarina, Río Grande del Sur, Río de Janeiro, Bahía, Pará, Pernambuco y Brasilia. Este curso de Pedagogía fue visto como la maduración de los cursos de formación de profesores que el MST había impulsado de manera informal o en versión de curso técnico, por otro lado, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996 establecía la educación superior como requisito indispensable para impartir clases de nivel fundamental. Dentro del Movimiento se bautizó a este curso como Pedagogía de la Tierra, con el fin, según Caldart, de identificar a los sujetos que lo conformaban: educadores y educadoras del campo (ITERRA, 2002: p. 77). Para 2002, el ITERRA había establecido convenios con la Universidad Federal de Espírito Santo, Universidad Estatal del Estado de Mato Grosso, Universidad Federal de Pará y Universidad Estatal de Río Grande del Sur.

por detrás está la estrategia del capitalismo (Marcia, Itapeva-SP, 15 de mayo, 2006).

La lucha para la transformación social es entendida por el MST como el resultado de relaciones sociales modificadas. La aspiración a una sociedad socialista, lleva al movimiento a poner como herramienta primordial para la alteración de las relaciones sociales al trabajo colectivo por tener un carácter humanizante.¹⁰

Si bien, durante la ocupación y campamento, el trabajo colectivo se refleja en la organización de la lucha y de la vida, respectivamente, una vez conquistada la tierra, viabilizar económicamente el asentamiento surge como una prioridad y, por lo tanto, la organización de la producción se convierte en el blanco de la labor colectiva.

En este contexto, se puede afirmar que el ser del asentamiento es la lucha por la permanencia en la tierra, es el momento en el que la reconstrucción de la vida se acerca o se aleja del ideal que el Movimiento pregona. Buscando el buen término de este proceso se persigue, no sólo el establecimiento de una escuela pública dentro del asentamiento, sino la conquista de ésta por los ideales del MST.

Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, el Movimiento considera como escuela del MST a aquella que está ocupada por profesores que comparten su postura política, sus ideales sociales y, en general su visión del mundo. La consigna fundamental es estudiar para entender y transformar (MST, 2000). Con tal objetivo el Movimiento intenta influir en los contenidos y, en no pocas ocasiones, se gestionan mejoras de infraestructura con la autoridad local o con la propia comunidad, tomando actitudes no sólo reivindicativas, sino también propositivas (Silva, 2004a).

Sobre la escuela pública de educación básica Engenheiro Maia (Itapeva), Sheila, una antigua alumna y miembro del MST,¹¹ apunta:

La escuela es nuestra hoy. El año pasado [2000] sacamos a la directora y hoy está la vice-directora... ¡De verdad! La escuela cambió completamente. La escuela era sucia, no tenía el muro, estaba toda dañada. Después de la votación del grupo,

¹⁰ Tal y como lo entendían Marx (ver capítulo 3).

¹¹ Ni a ésta, ni a cualquier otra escuela pública gestionada por el MST acuden exclusivamente militantes del Movimiento, pero sí un buen número de ellos.

nosotros construimos el muro de la escuela, arreglamos la cuadra, pintamos la escuela, compramos bebederos, pues no teníamos donde beber agua, la escuela cambió completamente... (citado en Silva, 2004a: p. 84)

Ante el insuficiente apoyo económico del municipio, los asentados organizaron un juego de bingo con el fin de juntar dinero para realizar los arreglos, al respecto, Sheila explica:

Como el año pasado fue un año electoral, tuvimos que pedir donaciones. La pintura para pintar la escuela fue donada por negocios que venden pintura. Nosotros pedimos en la ciudad, en la región. Los bebederos se compraron con lo que sobró de la fiesta que organizamos para construir el muro, compramos los dos bebederos de agua, pero fue todo con puras donaciones (citado en Silva, 2004a: p. 84).

Para el MST, la participación de la comunidad asentada en las actividades y necesidades escolares, se considera un indicador de que la escuela está siendo conquistada por los ideales del Movimiento. La coordinadora pedagógica de la escuela Terezinha de Moura Rodrigues (ubicada en el mismo asentamiento) considera que “los padres del MST son más participativos, hacen mucha gestión en el municipio, son muy activos” (Eva Elena Quiroz, Itapeva-SP, 15 de mayo de 2006). En realidad las contribuciones entre escuela y comunidad deben ser mutuas, pues sólo juntas pueden responder a la solución de los problemas en el asentamiento.

Alcanzar el modelo de asentamiento que se propone el Movimiento es parte del proyecto de sociedad futura que los Sin Tierra comparten y que los mantiene en la lucha. Por lo tanto, ser del MST es más que la suma de las etapas de la lucha: ocupar, vivir en un campamento y organizar el asentamiento. Ser del MST, asegura Caldart, es compartir un proyecto futuro común, pues “las personas, especialmente las más jóvenes, están en busca de un sentido para su vida, de un espacio social que les quite la angustia de la desorientación y la falta de *presentimientos de futuro*” (Caldart, 2004: p. 203). Este proyecto de futuro común o, como lo llama Caldart, “enraizamiento proyectivo” que une a los Sin Tierra al iniciar la lucha, se concretiza o se esfuma durante el asentamiento, entonces, el Movimiento vuelca gran parte de sus energías en luchar para que su proyecto social se realice en las tierras que van siendo conquistadas. Bajo esta óptica es

que el MST asegura que la lucha por la Reforma Agraria no puede ser sólo la lucha por la tierra, sino una lucha por un proyecto político mayor, una lucha que se mira a sí misma como hacedora de Historia, una lucha que es capaz de producir y reproducir la cultura del Movimiento.

Ocupar la escuela tiene sentido en este proceso de ser del MST. Se considera que la escuela ayuda al avance de la lucha, pues cuando esta última se hace más compleja, esto es, cuando debe organizarse social y productivamente el asentamiento, surge la necesidad de aprender, de estudiar, de producir nuevo conocimiento que ayude a enfrentar los retos que se le van presentando al Movimiento. En este marco, ocupar la escuela significa luchar por la obtención de uno de los derechos negados a los sin-tierra: la escolarización, pero, sobre todo, la educación formal es una oportunidad para la obtención de conocimientos que permiten la resistencia y producción en la tierra conquistada. Finalmente, si el mismo MST se ha convertido en una escuela, sus enseñanzas (lucha por obtención de derechos, organización, auto-gestión, trabajo colectivo, etcétera) deben entrar, es decir, ocupar aquella educación formal materializada en la escuela (Caldart, 2004).

En la bibliografía consultada, tanto como en el material del MST, uno de los más comentados ejemplos de conquista de una escuela es el plantel “Construyendo Camino” al cual asisten los niños y niñas que habitan el asentamiento “Conquista da Fronteira” ubicado en el estado sureño de Santa Catarina. Esta escuela es considerada ejemplar, ya que: a) se acerca al modelo pedagógico que el MST propone, b) la relación escuela-comunidad es exitosamente orgánica, gracias a lo cual c) la escuela contribuye en la reflexión sobre los problemas en el asentamiento, especialmente aquellos que tienen que ver con la organización productiva y, en general, con el trabajo colectivo (MST, 2000).

De manera consensual, el asentamiento Conquista da Fronteira llegó a la conclusión de que no quería una escuela tradicional donde la profesora contratada por el Estado viniera de fuera, diera clase y se marchara. Entonces, decidieron crear algunos criterios mínimos para profesoras externas:

- que estuviera dispuesta a comprender y trabajar esta nueva propuesta;
- que conviviera con las familias asentadas;
- que participara en cursos promovidos por el sector educación del MST;
- que participara en discusiones del asentamiento como un todo;
- que fuera simpatizante del MST (MST, 2000: pp. 28-29).

Así, el Sector Educación ofreció talleres de formación de profesores y, a lo largo del tiempo, ha conseguido que la escuela trabaje bajo los principios del Movimiento.

En “Construyendo Camino” los contenidos se planean tomando como base temas generadores, esto es, “problemas vividos por la comunidad, cuya superación todavía no es por ella percibida” (MST, 2000: p. 29). Se trabajó un año con el tema generador “embellecimiento”, el cual dio para discutir temas sobre calidad de vida, higiene, contaminación y, una vez que cuidar y plantar árboles fue una de las medidas propuestas durante las discusiones, se estudió sobre el desarrollo y cuidado de diversos tipos de plantas.

Se siguen también los principios de auto-organización de los educandos, de auto-evaluación y evaluación en asamblea y se tienen claros como sus objetivos la participación activa de los educandos en la vida de la comunidad, por lo que se procuran experiencias escolares y extra-escolares que eduquen para el trabajo colectivo.

El trabajo escolar cotidiano se lleva a cabo a través de decisiones tomadas en asamblea, la cual se conforma de la siguiente manera:

Escribimos en el pizarrón los nombres de los equipos y preguntamos a cada quien en cuál de ellos quiere participar. Después, estos equipos se reúnen y escogen un coordinador, un vice-coordinador y un secretario [...] Ellos se presentan... Preguntan a los demás si aceptan a estos coordinadores y secretarios. Inmediatamente después los coordinadores de los equipos y vice-coordinadores se reúnen para decidir quien va a ser el coordinador general y vice-coordinador. El resto de los educandos son miembros de los equipos de trabajo. Los primeros coordinadores se reúnen y forman un consejo deliberativo y en el consejo ellos discuten los puntos que deben ser llevados a la reunión de equipo y después a la asamblea general (MST, 2000: p.34)

Este tipo de asambleas, visiblemente inspiradas en la forma de organización del propio asentamiento, son un ejercicio de trabajo colectivo, de toma de decisiones y de gestión democrática.

En una escuela primaria ocupada por el MST que fue visitada durante esta investigación (Escuela Estatal Fundamental 29 de Octubre, asentamiento 16 de Marzo, en la antigua Hacienda Anoni, RS)¹², encontramos una organización de los educandos igual a la de “Construyendo Camino”. Durante la visita (15 al 20 de abril de 2006) se observaron prácticas pedagógicas que llaman la atención, razón por la cual vale la pena comentar la experiencia.

Una de las innovaciones curriculares que saltan a la vista son los talleres prácticos y, especialmente, las Prácticas de Agricultura Familiar (PAF). En los primeros, los educandos preparan murales, obras de teatro o alguna otra actividad recreativa relacionada con el tema en estudio, esto ocurre dos horas por semana, durante las cuales la intervención de los educadores es mínima, pues la organización y diseño de la actividad corre por cuenta de los estudiantes.

Las PAF, por su parte, se llevan a cabo siguiendo un cronograma, pues lo que se proponen es el seguimiento de una investigación sobre un tema relacionado con la realidad del asentamiento (agricultura, salud, agropecuaria, recursos naturales, ciencias naturales, etcétera) y que se desarrolla entre los meses de mayo a noviembre de cada curso escolar. Para su desarrollo, los profesores discuten sobre la lista de temas que se consideran coyunturales. Cuando la lista ha sido definida, los educadores la presentan a los estudiantes, quienes en asamblea elegirán el tema que cada núcleo de trabajo¹³ deberá desarrollar. Una vez que los núcleos han decidido su tema de investigación presentan un proyecto escrito, en el cual deben incluir:

¹² La Hacienda Anoni, desapropiada en 1985 y cuya historia se ha mencionado en el capítulo anterior, fue dividida en 7 asentamientos: 16 de marzo, Santa Bárbara, Linha Floresta, Passo Real, Nossa Senhora Aparecida, São Miguel y Nossa Senhora de Fátima. Todas ellas tienen una escuela que cubre los primeros años de educación básica (lo que en México llamamos primaria), pero sólo la Escuela Fundamental 29 de Octubre ofrece educación básica completa (primaria y secundaria). Las reuniones que observamos correspondían a educación secundaria, lo que la escuela oficial tradicional brasileña llama 2º grado y que la escuela del MST ha conseguido instituir como 3º ciclo, en el cual los grupos están conformados por niños que van de los 12 a los 14 años de edad, ya que están juntos porque comparten el mismo grado de avance y no porque son de la misma edad. El 1º Ciclo corresponde a educandos de 6 a 8 años y el 2º Ciclo a estudiantes de 9 a 11 años.

¹³ Todos los estudiantes de todos los ciclos deben pertenecer a uno de los 8 núcleos de trabajo de la escuela: 1. árboles: podan y hacen trabajo de reforestación, 2. flores: cuidan las macetas de la escuela, 3. basura: cortan el pasto y recogen la basura, 4. mural: deben mantener informados a sus compañeros de las noticias locales y regionales más importantes, 5. corredor: mantienen limpios los corredores, 6. Salones: mantienen limpias las aulas, 7. deportes: limpian los espacios deportivos y hacen arreglos menores (pintar bancas, limpiarlas, etcétera) y 8. huerto: deben cuidar la huerta escolar.

I. Datos de identificación:

- Núcleo que presenta el proyecto
- Nombres del 1º y 2º coordinadores (as) del núcleo
- Nombre del secretario (a)
- Nombres de todos los integrantes del núcleo

II. Tema de investigación

III. Preguntas de investigación

IV. Objetivos

V. Justificación

VI. Metodología

VII. Cronograma

- Elección del tema
- Elaboración del proyecto
- Captura del proyecto
- Investigación bibliográfica
- Investigación de campo
- Elaboración de la investigación
- Preparación para la presentación
- Presentación de la investigación
- Evaluación

VIII. Glosario

IX. Método de evaluación

El informe final de la investigación es presentado durante la “Semana de la Escuela” (última semana de octubre) que consiste en un conjunto de seminarios a los cuales asisten especialistas de cada tema. A principios de noviembre culmina la actividad con el proceso de evaluación de los educadores y auto-evaluación de los estudiantes. Muchos de los trabajos son guardados en la biblioteca del plantel, lo que la convierte en una biblioteca *sui generis*, ya que, aunque el material bibliográfico publicado no es abundante, cuenta con una robusta colección de estudios realizados por sus propios educandos y por estudiantes de Pedagogía de

la Tierra que han hecho sus prácticas pedagógicas o monografías finales sobre la Escuela Fundamental 29 de Octubre.

Nuestra visita coincidió con el proceso a través del cual los educandos escogieron el tema que cada núcleo investigaría. Se acompañó la deliberación de uno de los núcleos y se observó que sus integrantes tenían experiencia en organizarse y discutir para tomar decisiones. Como es común, había quienes participaban más que otros y momentos de bromas y risas, pero la decisión final no fue superflua, al azar o resultado del apuro del tiempo, se consideraron los deseos y gustos de cada miembro del equipo y también los insumos que cada uno tenía para desarrollar el tema. En el grupo al cual se acompañó dos eran los posibles temas: educación sexual y producción lechera. Los coordinadores y secretaria del grupo parecían estar familiarizados con sus funciones, los primeros azuzaban al resto de los integrantes a dar sus opiniones, mientras que la secretaria tomaba nota. Algunos miembros del equipo, niñas especialmente, se mostraron interesadas en el tema de educación sexual, en contraste, los niños expresaron que era un tema “complicado” y “penoso”. Por su parte, una vez que en el asentamiento donde varios de ellos vivían existía una cooperativa (la Cooptar), podían entrevistar a varios de los que estaban encargados de la producción lechera, las niñas aceptaron dicha ventaja, entonces, quedó como primera opción producción lechera y como segunda educación sexual.

El siguiente paso era una reunión general, en la cual los representantes de cada equipo debían presentar y argumentar sus decisiones sobre el tema de investigación elegido. El tema era expuesto ante la presencia de todos los miembros del grupo, de la educadora y de la directora del plantel. En el caso de que dos o más equipos escogieran el mismo tema, debía iniciarse un debate en el que los interesados defendían y argumentaban por qué ellos eran los más adecuados para trabajar en el tema. Ese fue el caso del equipo acompañado, alguien más había elegido investigar sobre producción lechera.

Debido a que la discusión no esclarecía cuál de los equipos era el más apropiado para desarrollar el tema en disputa (parecía que los argumentos de cada núcleo eran igualmente válidos) el equipo acompañado decidió llamar unos

minutos a sus representantes para decirles que durante el debate ellos habían discutido un poco y consideraban que, una vez que ningún otro equipo había escogido el tema de educación sexual, tema que les parecía muy importante para chicos y chicas de su edad (12 a 14 años), habían decidido pedir a los niños que se habían declarado en contra del tema que reconsideraran su decisión. Con rasgos todavía de resistencia, los niños aceptaron acabar con el debate e investigar sobre el “penoso” tema de educación sexual.

En la Escuela Estatal Fundamental 29 de Octubre, la asamblea estudiantil (dos coordinadores y un secretario por cada núcleo de trabajo) actúa en la toma de decisiones como la que ha sido descrita y es órgano a través del cual se contacta a los educadores para darles a conocer decisiones, problemas o propuestas de los educandos. La asamblea es votada en cada núcleo de trabajo, quienes se postulan deben hacerlo voluntariamente. Una vez electos, los representantes deben cumplir sus tareas si no quieren que el núcleo decida destituirlos y escoger a alguien más en una nueva votación.

Tal y como el MST propone en sus materiales pedagógicos (ver capítulo 3), la Escuela Fundamental 29 de Octubre no evalúa con calificaciones numéricas, sino a través de informes detallados sobre avances y dificultades de cada alumno, también llevan a cabo procesos de auto-evaluación. Como parte de las innovaciones pedagógicas, en esta escuela no existe reprobación, en su lugar, niños que no han conseguido el avance anual esperado son sometidos a un periodo de recuperación durante los dos primeros meses del curso escolar.

4.3.2. Las cooperativas

Generalmente, aquellos asentados que durante la repartición de la tierra conquistada decidieron unirse en un proyecto de cooperativa, hacen un ordenamiento territorial llamado agrovilla en el cual: a) se reserva un espacio para la construcción de las casas de todos los socios, de tal manera que las familias puedan convivir diariamente y sus hijos e hijas sean compañeros de juego, b) se establece el espacio donde se construirán las oficinas de la cooperativa y donde

se llevarán a cabo las actividades productivas y c) se delimita el terreno de la parcela colectiva destinada al cultivo de productos de autoconsumo. Este ordenamiento difiere mucho de aquel que se hace pensando en la producción familiar, empezando porque no hay ningún espacio para desarrollar actividades colectivas, además de que los hogares se encuentran alejados entre sí, lo que dificulta la comunicación entre vecinos.

Debido a que el trabajo colectivo es una de las premisas educativas fundamentales, no es raro que en aquellos asentamientos en los que se ha logrado establecer una cooperativa, los coordinadores del Sector Educación señalen a la agrovilla como un espacio educativo y no únicamente ahí en donde está construida la escuela.

Históricamente, el trabajo agrícola ha sido una actividad familiar de la cual los niños y niñas no están excluidos, ya que son ellos quienes deberán continuar la producción en el futuro, razón por la cual deben familiarizarse y aprender a realizar las tareas agrícolas. En este sentido, no debe sorprender que los asentados vinculados al Movimiento quieran involucrar a sus hijos en las actividades de la cooperativa, sin embargo, la innovación en el caso de los asentamientos del MST es que la intencionalidad educativa del trabajo colectivo (no de la agricultura familiar individual) es explícita y dirigida.

En Conquista da Fronteira, como parte de las actividades educativas no-formales, el asentamiento ha decidido que a partir de los 7 años de edad niños y niñas pueden asistir a la asamblea de los adultos con el fin de familiarizarlos con las instancias y métodos de toma de decisiones.¹⁴ Asimismo, se les involucra en las actividades de la cooperativa de los asentados, la Coperunión, donde pueden cumplir algunas horas de trabajo remunerado niños y niñas mayores de 12 años (MST 2000).

Por su parte, en el asentamiento 16 de marzo, a partir de los 6 años y hasta que terminan la secundaria, los hijos de los asociados asisten a la escuela local

¹⁴ Para algunos puede parecer excesiva la tarea que se pone en los hombros de niños y niñas, sin embargo, recordando a Pistrak, es verdad que aún los pequeños viven ya en una situación social determinada y que la escuela propuesta por el Movimiento intenta hacerla explícita y ayudar en la reflexión sobre cómo debe ser enfrentada.

una parte del día (lo que corresponde al “tiempo escuela”), la cual, además de ser el lugar donde se desarrollan las tareas estrictamente escolares, es el espacio principal donde estudiantes y padres establecen relaciones con las familias del resto de los asentamientos.

Por otro lado, se ha establecido otro tiempo educativo, el cual consiste en el acompañamiento de una persona adulta para un periodo en el cual se discute sobre los temas estudiados en la escuela, se hacen algunas lecturas, se toma el almuerzo, se organizan juegos y, sobre todo, se aprende a trabajar en el sector de la huerta de la Cooptar. Ahí, los niños participan en la producción de verduras, legumbres y otros alimentos que son para consumo de las familias asociadas, por lo cual sólo un pequeño excedente es vendido. Todo aquel pequeño que participa de este trabajo es remunerado.

Los asociados de la Cooptar (coherentes a la ideología del MST) ven al trabajo colectivo como el medio para adquirir nuevas actitudes, nuevas relaciones sociales y nuevos modos productivos. Se considera, por ejemplo, que en la cooperativa las relaciones de poder son diferentes a las que se darían en una empresa o en una cooperativa tradicional.

[...] tal vez sea causa de que nosotros somos socios, entonces todos mandamos... nos sentimos dueños ¿no? Porque si es una empresa en donde yo fuera director... ahí sería diferente, ahí tú mandas y el otro tiene que hacerlo, pero es diferente. Tú tienes que saber hasta donde puedes llegar, porque si mando a alguien a hacer cualquier cosa... él no lo hace, diciendo que también es dueño...

[...] aún cuando parezca que mi idea es mejor, tengo que ver lo que los otros dicen. No es posible ir mandando a todo mundo (citado en Bonamigo, 2002: p. 149).

Por otro lado, su propia experiencia como antiguos agricultores familiares, los hace valorar el trabajo colectivo por encima del individual. Al respecto, otro asociado de la Cooptar comenta:

Si yo estuviera allá afuera sería completamente distinto, no tendría ningún conocimiento, no tendría ninguna claridad, sería otra persona. Hoy, si hablas con personas de allá donde tú vivías allá afuera, son iguales que antes, no cambiaron nada, por eso creo que la política dentro de un colectivo pasa más fácil, más rápido, uno tiene un entendimiento mayor, eso es lo que creo que falta en las pequeñas propiedades, que las personas sepan más... de esa cuestión política del día a día. Aquí se discute más, varias cosas, no sólo del trabajo. Creo que es

importante que las personas hablen, en las pequeñas propiedades falta ese tipo de convivencia mayor (citado en Bonamigo, 2002: p. 166)

La obtención de reconocimiento por parte del resto de la comunidad también es un tema importante. En el asentamiento Conquista da Fronteira el nacimiento y persistencia de la Coperunión, cuya génesis contribuyó al surgimiento del Sistema Cooperativista de los Asentados, se considera resultado de una re-socialización exitosa. Los asentados aseguran que la organización de la cooperativa estuvo inspirada en la organización del campamento.

Fundada el 1º de octubre de 1990 con la participación de 41 asentados, la Coperunión tuvo excelente aceptación y su crecimiento fue notorio, alcanzando para el año 2000 los 108 socios. Además, se ve a la cooperativa como el logro a partir del cual el asentamiento ganó el respeto de la comunidad hacia los Sin-Tierra. Su trabajo consiguió que no se pensara más en ellos como vagabundos o invasores violentos, en contraste:

Como asentados y organizados en cooperativa, somos reconocidos y valorizados por más del 80% de la población local. Nuestra forma de vivir en cooperativa, representa hoy, en el nivel nacional, un ejemplo de organización de la producción y de la cooperación, y en el nivel municipal y regional, un importante factor de movilización económica (MST, 2000: p. 11).

Los asociados de la Cooptar tienen hoy una percepción similar. Desde que la cooperativa ganó estabilidad y éxito, el reconocimiento hacia el asentamiento y, especialmente, hacia las familias asociadas, ha ido igualmente en ascenso. El testimonio de un miembro de la Cooptar da cuenta de ello:

Creo que algo que uno aprende... en términos de la cooperativa... nosotros de inicio, nosotros que venimos al campamento, no éramos nada. Cada uno trabajaba para sí... eras visto, por ejemplo como un pequeño agricultor o como un sin-tierra, que no tenía mucho valor dentro de la sociedad y hoy es lo contrario. Hoy nosotros, por ejemplo, entramos en cualquier banco y ahí nosotros estamos en condiciones de pedir cualquier financiamiento; somos reconocidos dentro del estado y del municipio. Nosotros tuvimos una gran dificultad... en el tiempo que éramos pequeños agricultores... en los campamentos éramos llamados (casi calumniados) de "sin-tierra", hoy somos bien vistos hasta dentro de los bancos... y hasta somos reconocidos a nivel del Estado... (Citado en Bonamigo, 2002: p. 164).

Como se observa, la organización de la producción es para los militantes del MST el momento en el cual el proyecto de futuro que se generó desde la ocupación y, especialmente, durante el campamento se concreta o no. Entonces, el éxito de una producción agrícola coherente a los ideales del Movimiento significa llevar a buen puerto las enseñanzas de la lucha y, como dejan ver los últimos testimonios, es el punto de llegada de aquel camino que empezó en el no-lugar de los desposeídos, pero que, por fin, conquista el respeto y reconocimiento de la sociedad que los ignoró históricamente.

Las dimensiones educativas del trabajo cooperativo son diversas. Por un lado, la situación experimentada en la vida cotidiana de las personas miembros de una cooperativa constituye la dimensión más directa, la dimensión educativa concreta. Pero, por otro lado, el trabajo cooperativo, siempre que establezca relaciones sociales diferentes a las de la lógica del capital, es capaz de construir una nueva perspectiva del trabajo y un nuevo sentido de las relaciones colectivas e interpersonales, lo que alimenta una dimensión educativa más bien histórica (Bonamigo, 2002).

Sin embargo, es necesario mencionar que estamos hablando de casos singulares con un desarrollo exitoso, aunque no exentos de dificultades. Según la información obtenida, la conformación de la Coperunión no enfrentó grandes problemas, pero sí la Cooptar que, fundada en 1990 por 48 familias, hoy conserva apenas 14, resultado de pocos rendimientos iniciales, inseguridad acerca del futuro de la cooperativa, poca paciencia y miedo a lo nuevo (Bonamigo, 2002: p. 136)

Los numerosos casos en los que prácticas productivas asociativas fracasan, han preocupado desde siempre al MST. Roseli Caldart considera que esto es un fenómeno común pues, mientras que durante el campamento la emergencia material dejaba poco espacio para la toma de decisiones, una vez que se llega al asentamiento el margen de elección se amplía, lo que genera importantes contradicciones. Emerge la tensión entre seguir la utopía del Movimiento o realizar el sueño que se tenía antes de entrar al MST, esto es, entre la producción colectiva (agrovilla) o la producción familiar; entre volver a los viejos

valores o conservar los valores de la lucha; en dejarse ocupar por la “inmovilidad” de la vida estable o mantenerse en el Movimiento. En resumen, surge la indecisión entre aceptar o no la lógica capitalista (Caldart, 2004).

Los asociados de la Cooptar, por ejemplo, identifican como uno de sus grandes errores iniciales haber adoptado el modelo de “agricultura moderna” basada en el monocultivo pues, poco tiempo después “se vio que esa línea era una línea muy complicada... que uno pueda competir con los grandes agricultores no es fácil ¿verdad?” Además, se acepta que:

A pesar de la visión de todos los asentados, aún cuando se luchaba en el campamento y se pensaba diferente... cuando nosotros llegamos a la tierra, el primer sueño de la mayoría de los asentados fue, sin decirlo, sin admitirlo, pero lo digo con cierta seguridad, fue imitar al granjero. Comprar grandes máquinas y entrar en la producción de soya y trigo... (citado en Bonamigo, 2002: p. 139)

Hacia 1994, después de pasar varias crisis financieras y de la salida de la mayoría de los asociados, la Cooptar dio un giro hacia la diversificación de la producción sembrando arroz, frijol, yuca, almendra, legumbres, maíz y trigo. Tener una huerta que les proporcionaba, al menos, los ingredientes de una ensalada que antes tenían que comprar, los convenció de que estaban retomando el camino. En 1996 fundaron una fábrica de embutidos, mostrando con ello las potencialidades económicas de un asentamiento del MST y, sobre todo, que el campo puede ofrecer vida digna para ellos y sus hijos.

[...] creo que hoy el trabajo que nosotros estamos realizando en el día a día, creo que es un aprendizaje, digámoslo así, no sólo para nosotros, sino también para nuestros hijos ¿verdad? ¿Cómo uno enfrenta a la sociedad hoy? ¿Cómo vas a resistir frente a una crisis agrícola que está ahí? Es muy difícil. Nosotros estamos en el mercado y hemos batallado para sobrevivir, viendo a otros... otros agricultores cuyos sus hijos se están yendo a la ciudad, están dejando a los ancianos, éstos están vendiendo las tierras y yendo para las ciudades... Pero creo que el aprendizaje que tenemos aquí es claro, tiene en la mira a nuestros hijos todavía pequeños... Ese aprendizaje es intentar ser más eficientes y dárselos a los hijos, en el futuro que ellos administren todo esto y que consigan quedarse en la tierra, porque hoy, creo que sólo van a lograr mantenerse en la agricultura, si la política no cambia, quienes ya tienen una raíz, quienes están más o menos bien, quienes tienen condiciones de plantar su parcela sin depender de los bancos... Porque nosotros aquí creo que estamos en un camino de diversificación de la producción y creo que se tiene que seguir ese proceso... (citado en Bonamigo, 2002: p. 167)

CAPÍTULO 5

EDUCACIÓN TÉCNICA

Instituto Educar/RS

5.1. Instituto Educar, su historia¹

El Instituto Educar es una escuela técnica agrícola (con especialización en agroecología)² de nivel medio superior que fue fundado en 2005 por el MST con la finalidad de formar jóvenes militantes de diversos movimientos sociales.

El Instituto está ubicado dentro de la antigua Hacienda Anoni, municipio de Pontão, estado de Río Grande del Sur (RS). Hay que recordar (ver capítulo 1), que fue en esta región donde se dieron los principales acontecimientos que gestaron la formación del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra.

En 1984 la organización de campesinos sin tierra tenía gran fuerza y la formación del MST era inminente. Un año después, durante el Primer Congreso Nacional de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, el Movimiento quedó formalmente instituido e impulsó su primera ocupación en la Hacienda Anoni.

En la misma región pero en 1986 se organizó un encuentro de agricultura alternativa impulsado por técnicos de organizaciones populares y gente vinculada a movimientos sociales. De ahí surge un centro de investigación en agricultura alternativa³ bautizado como Centro de Tecnologías Alternativas y Populares

¹ Aunque no de manera textual, toda la información que se presenta en éste apartado es resultado de una larga entrevista realizada el 5 de julio de 2006 a Cleber, coordinador y profesor del Instituto Educar.

² Agroecología es “la disciplina científica que estudia la agricultura desde una perspectiva ecológica y se define como un marco teórico cuyo fin es analizar los procesos agrícolas de manera más amplia [...] a la investigación agroecológica le interesa no sólo la maximización de la producción de un componente particular, sino la optimización del agroecosistema total [los ciclos minerales, las transformaciones de la energía, los procesos biológicos y las relaciones socioecológicas]” Altieri, Miguel & Clara Nicholls. *Agroecología. Teoría y práctica para una agricultura sustentable*. México: PNUMA, 2000. pp. 14-15.

³ Se define como “aquel enfoque de la agricultura que intenta proporcionar un medio ambiente balanceado, rendimiento y fertilidad del suelo sostenidos y control natural de plagas, mediante el diseño de agroecosistemas diversificados y el empleo de tecnologías auto-sostenidas” Altieri & Nicholls. *Agroecología. Teoría y práctica para una agricultura sustentable*. p. 15.

(Cetap), el cual estuvo dirigido por personal de la Universidad Federal de Pelotas, la Universidad de Santa María y de algunas escuelas agrícolas federales. Asimismo, hay que mencionar que entonces era una época en la que Europa ofrecía recursos para viabilizar ese tipo de proyectos, lo cual fue aprovechado por el recién fundado Cetap.

Aquel encuentro creía que había una necesidad imperiosa de crear alternativas en el campo, pues era evidente la expulsión de familias campesinas hacia la ciudad. La migración obedecía muchas causas, una de ellas era la creciente deuda que los campesinos adquirirían con los bancos intentando pagar los paquetes tecnológicos promovidos durante la Revolución Verde.⁴ Sin dinero y con una tierra cada vez menos productiva, muchos campesinos se vieron obligados a vender su parcela e irse a las ciudades. Frente a esta realidad, el Cetap se propuso dar alternativas productivas que permitieran a las familias permanecer en el campo.

El lugar donde el Centro tendría su sede -edificio que hoy ocupa el Instituto Educar- fue delimitado por las todavía acampadas familias del MST, quienes donaron 42 ha para demostración de técnicas agrícolas alternativas. Este espacio fue organizado por el Cetap de la siguiente manera: a) 9 ha de bosque se señalaron como área de reserva, espacio que hasta hoy no ha sido talado, b) 18-20 ha de cultivo, c) 6 ha de pastizal y d) el espacio para el edificio sede.

El Centro de Tecnologías Alternativas y Populares funcionó como tal casi por una década, periodo durante el cual, alrededor de 10 técnicos (algunos de

⁴ Sobre la Revolución Verde, Levins apunta "Durante más de un siglo, el planteamiento dominante para la agricultura ha sido el de la 'modernización': la idea de que el progreso avanza en una sola dirección que va de lo menos desarrollado a lo más desarrollado. La tarea de los menos desarrollados sería, pues, alcanzar a los más desarrollados acelerando ese mismo proceso. Este planteamiento se materializó en la Revolución Verde. Ésta promovió una serie de transiciones que van desde:

- la intensidad-laboral a la intensidad-económica;
- la heterogeneidad a la homogeneidad;
- la pequeña escala a la gran escala;
- la dependencia de la naturaleza a la dominación de la naturaleza;
- la superstición a la ciencia;
- la producción de alimentos a la producción de mercancías.

En teoría, cualquier daño que se pueda causar en este proceso puede ser atribuido a los costes del progreso, y los problemas que surgen podrían resolverse con los mismos medios que los crearon – más inversión."

Levins, Richard. "Una visión holística de la agricultura, las personas y el resto de la naturaleza." En: Avery Cohn, *et al. Agroecología y la lucha para la soberanía alimentaria en las Américas*. London: IIED/CEESP/Yale F&ES, 2006. 42-57. p. 47.

nivel superior, otros de nivel medio, veterinarios y agrónomos), experimentaron nuevas técnicas agrícolas con la esperanza de responder a las necesidades de la gente de la región. Sin embargo, en 1995, mantener las instalaciones y la obtención de recursos se hizo cada vez más difícil, además, los técnicos consideraban que la propuesta estaba todavía alejada de la realidad de las familias que acompañaban las experiencias y de las familias ligadas a los movimientos sociales. Fue entonces que decidieron no trabajar más desde la unidad de producción e investigación y, en su lugar, dar asesoramiento técnico directo en las unidades de producción de las familias, donde se tuvieron algunos avances en el desarrollo de técnicas de agricultura alternativa.

Durante los 7 años posteriores el edificio no tuvo ningún uso específico pero, al ser propiedad del asentamiento de Anoni, permaneció bajo el cuidado de una familia que había prestado sus servicios al Centro. En el año 2002 fue rentado por la FUNDEP (Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro - Fundación de Desarrollo, Educación e Investigación de la Región Celeiro)⁵, la cual sólo se mantuvo ahí hasta 2004.

Una vez que la FUNDEP se retiró, fue el MST quien se hizo cargo del edificio. Inspirado en los objetivos de Vía Campesina,⁶ de la cual ya formaba parte, el Movimiento deseaba contribuir con el esfuerzo por desarrollar prácticas agrícolas ligadas a la agroecología y crear un centro de enseñanza con esa orientación dirigido a jóvenes militantes de diversos movimientos sociales campesinos. Con ese propósito el Instituto Educar abrió sus puertas a principios de 2005 a un total de 100 estudiantes distribuidos en dos grupos, uno de los

⁵ Ésta es una importante institución educativa sin fines de lucro que fue fundada en 1989 con el objetivo de atender las demandas de educación y de escolarización alternativa de las clases populares del campo, principalmente de aquellas que participan en organizaciones y movimientos de lucha por la Reforma Agraria y por la mejoría de las condiciones de vida de la población del campo y la ciudad. Actualmente, el MST y el MAB son parte de los movimientos sociales ligados a la FUNDEP, cuya sede central hoy se encuentra en Três Passos, municipio de la Región Noroeste del estado de Río Grande del Sur. Ver: Fundep. *Coragem de educar. Uma proposta de educação popular para o meio rural*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

⁶ La Vía Campesina “es un movimiento social presente en cuatro continentes. Reúne a campesinos sin tierra, pequeños y medianos productores, trabajadores agrícolas, mujeres rurales y pueblos indígenas que, como tantos otros, luchan ‘contra la Globalización de la economía y el hambre en el mundo y consecuentemente con el modelo Neo-Liberal’, por una sociedad que ‘recoga las aspiraciones y esperanzas de los más débiles” In: Lazo Cividanes, Jorge. "Ideología y anti-globalización: Una aproximación al discurso de la Vía Campesina." *Revista de Ciencia Política* XXIV.1 (2004): 169-88.

cuales debió haberse graduado en junio de 2007, constituyendo la primera generación formada por el Instituto.

Con orgullo, las autoridades del Instituto Educar afirman que en las instalaciones que un día el Cetap construyó con la finalidad de ofrecer alternativas agrícolas a pequeños propietarios y, sobre todo, a campesinos militantes de los movimientos sociales, hoy funciona un espacio de investigación, una unidad de demostración de técnicas agroecológicas y, además, una unidad de alimentación que contribuye de manera importante a la subsistencia de sus educandos, jóvenes campesinos que tienen que permanecer por largas temporadas en la escuela.

5.2. Público y objetivos

Según versa en su *Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia* (PROPED 2005), el Instituto Educar atiende a jóvenes agricultores que actúan o pretenden actuar en actividades de organización de la producción, cooperación y acciones de preservación ambiental en asentamientos de la Reforma Agraria ganados por los movimientos sociales del campo, especialmente, por el MST.⁷

Los alumnos son seleccionados en sus comunidades de origen (asentamientos y campamentos) por los agricultores locales y la dirección del MST correspondiente. Se consideran como requisitos indispensables tener un mínimo de inserción en los movimientos sociales del campo, disponibilidad de atender el curso completo, haber concluido la educación fundamental,⁸ tener edad mínima de 14 años y participar en las actividades previas al curso.

La meta que el Instituto se plantea es “contribuir a la formación de agricultores que interfieran en la realidad en busca de un cambio en el Modelo tecnológico y productivo de la agricultura brasileña con el objetivo de construir un

⁷ El acceso no está restringido al MST. Actualmente, el Instituto Educar atiende a jóvenes militantes del Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) y del Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB - Movimento de los Alcanzados por las Presas).

⁸ Corresponde a primaria y secundaria del sistema educativo mexicano.

nuevo paradigma ecológico y económicamente sustentable” (PROPED, 2005), para lo cual se propone:

- Capacitar agricultores que fortalezcan orgánicamente los colectivos de producción de los núcleos de base de los movimientos sociales;
- Contribuir para el cambio de modelo tecnológico adoptado por los asentados y pequeños agricultores, orientándolos hacia la agroecología;
- Perfeccionar la convivencia social en la escuela y con los trabajadores rurales a través del diálogo, contribuyendo a la edificación de nuevos hombres y nuevas mujeres;
- Contribuir para la generación, colecta, validación y difusión de tecnologías en las áreas de agroecología, energías y construcciones alternativas, permacultura,⁹ etcétera, contribuyendo al desarrollo popular y sustentable del medio rural brasileño;
- Construir referencias de tecnologías productivas agroecológicas apropiadas para conocimiento y utilización de los pequeños agricultores (PROPED, 2005).

5.3. Recursos financieros y reconocimiento legal

Aunque escasos, el Instituto Educar sobrevive gracias a los recursos que provee el Programa Nacional de Educación para la Reforma Agraria (PRONERA), proyecto conquistado por los movimientos sociales a lo largo de casi medio siglo de lucha por la tierra y por la valoración del “ser” del campo, logro que vale la pena describir brevemente.

Recordemos (ver capítulos 1 y 2) que hacia los inicios de la década de 1960 se dieron las primeras ocupaciones de tierra por campesinos excluidos del naciente proceso de industrialización del campo. Entonces, la organización de los sin-tierra estuvo a cargo de la CPT y las CEBs. Simultáneamente, surgen varios movimientos unidos a lo que genéricamente se llamó Educación Popular, entre los

⁹ Para Ronaldo Lec, del Instituto Mesoamericano de Permacultura (IMAP): *Permacultura significa literalmente “cultura permanente” o “agricultura permanente”, deduciendo que si no tienes una fuente de alimentación permanente, no podrás tener una cultura permanente. Si careces de comida, no puedes escribir poesía o escribir canciones. No puedes ser creativo con el estómago vacío. La permacultura no es sólo algo relativo al alimento – es una forma de ver las cosas. Es una filosofía aplicada . . . y creo que los principios y la ética de la permacultura cuadran perfectamente con nuestra filosofía, que es una filosofía del cuidado de la tierra, de las personas, la distribución justa de los excedentes . . . Hablando técnicamente, la permacultura trata de diseñar, pero no sólo diseñamos nuestro medioambiente con conocimientos nuevos. La permacultura se basa en el conocimiento tradicional, en aquello que ya se ha practicado, en aquello que ya funciona y está funcionando. En segundo lugar, la permacultura integra también conocimientos nuevos. Y en tercer lugar, en la permacultura todos los diseños de sistemas de implementación se basan en sistemas naturales. Se trata de cómo imitas la naturaleza. Así que la permacultura en general no es sólo una cuestión de técnicas . . . Es una forma de ver la vida* (Cohn, Cook et.al., 2006: p. 165)

que se cuenta el Movimiento de Educación de Base (MEB) y cuya principal contribución fue la de cuestionar a la vieja tradición pedagógica autoritaria y memorística y, sobre todo, promover la organización de base y la revalorización de la cultura popular.

Por otro lado, con un perfil absolutamente campesino, en 1968 surgen en Brasil las Casas Familiares Rurales (CFR) y las Escuelas Familia Agrícola (EFA), que hasta hoy contribuyen con innovaciones pedagógicas volcadas hacia la transformación de la educación en el campo. Finalmente, recogiendo las ricas experiencias de gran parte de estos movimientos, el MST ha concretado estrategias de lucha por la tierra y una propuesta pedagógica orientada a las necesidades del campo.

Resultado de la presión social, en la década de 1990 se viven importantes cambios en la legislación educativa, entre ellos, adaptar el calendario escolar a las condiciones climáticas y fases del ciclo agrícola pues, hasta entonces, la vida y las exigencias de la parcela habían sido causa de reprobación o abandono escolar. Por ello, en 1996 la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional considera pertinente el ajuste del currículo y metodología de enseñanza a las características propias de la vida y la cultura rurales. Poco después, en 2002, esta medida fue reforzada por las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo (Andrade, Di Pierro *et al.*, 2004). Sin embargo, con todo y el nuevo marco jurídico la lucha por el diseño de políticas públicas específicas sigue siendo un gran reto, aunque es importante reconocer que:

La emergencia del tema de Educación del Campo en la agenda pública contemporánea se debe, en gran medida, al MST, cuyas experiencias alternativas de escolarización de niños, jóvenes y adultos en campamentos y asentamientos comenzaron a ser sistematizadas en seminarios y encuentros regionales y nacionales en la segunda mitad de la década del 90 (Andrade, Di Pierro *et al.*, 2004: pp. 21-22)

En este contexto, en 1998 nació el PRONERA con el objetivo de proporcionar educación a jóvenes y adultos asentados en comunidades rurales resultado del proceso de Reforma Agraria. La característica fundamental del Programa es la gestión tripartita, esto es, la participación de: a) miembros del gobierno federal (principalmente del Instituto Nacional de Colonización y Reforma

Agraria – INCRA), b) universidades y c) movimientos sociales.¹⁰ El INCRA realiza actividades de gestión administrativo-financieras y de coordinación pedagógica de los proyectos a través de sus superintendencias regionales, las cuales desempeñan funciones de acompañamiento financiero, apoyo logístico y articulación interinstitucional; por su parte, los movimientos sociales son responsables de la movilización de las comunidades, mientras que las instituciones de educación superior hacen de mediadores y validan los planes de estudio.

El PRONERA comprende acciones de alfabetización de jóvenes y adultos, elevación de la escolaridad de nivel fundamental y medio superior, formación continua de los educadores y formación técnico-profesional en salud, comunicación, producción agropecuaria y gestión de emprendimiento rural. Tales acciones que, sin embargo, encuentran su mayor obstáculo en los limitados recursos financieros que le son adjudicados (Andrade, Di Pierro *et al.*, 2004), lo que ocasiona que, en no pocas ocasiones, las escuelas e instituciones adheridas al programa tengan que trabajar con sus propios recursos mientras esperan a que los apoyos financieros sean liberados.

Insertado en el concepto de gestión tripartita del PRONERA, el Instituto Educar recibe recursos financieros del Programa gracias a la gestión del MST y al convenio con la Escuela Agrotécnica Federal do Sertão, quien analizó toda la propuesta curricular del Instituto y reconoció su curso técnico en agropecuaria con especialidad en agroecología. Un día a la semana un educador de esa escuela acompaña las actividades del Instituto, verificando el cumplimiento del plan de estudios y la calidad de las clases que se imparten.

Finalmente, hay que mencionar que, debido a que la espera de la liberación de recursos financieros por parte del PRONERA puede ser larga, el Instituto debe buscar sus propios recursos, especialmente porque los poco más de 100 educandos que conforman los dos grupos iniciales alternan estancias de hasta tres meses en las instalaciones escolares, por lo pronto, parte importante de la

¹⁰ Hoy en día los movimientos sociales de mayor participación son el MST, la CPT y los sindicatos afiliados a la Confederación Nacional de los Trabajadores de la Agricultura (Contag).

alimentación de los estudiantes y educadores proviene de las unidades productivas de la escuela a cargo de los propios educandos.

5.4. Un día común

Con la disciplina que caracteriza a la pedagogía del trabajo, los alumnos del Instituto Educar empiezan su día muy temprano. A las 6 de la mañana el equipo encargado del desayuno ha puesto leche, café, pan y dulce de leche en una de las mesas del refectorio. Excepto el café, todos los alimentos han sido manufacturados en la escuela por los propios estudiantes. Veinte minutos después, todo va de nuevo a las alacenas, no hay tiempo de esperar a aquellos que decidieron quedarse un poco más en los dormitorios.

Antes de las 7 a.m., estudiantes, directora y profesores hacen una rueda en el salón de entrada del Instituto. Esta reunión matutina cumple un importante tiempo educativo (**tiempo formación**) que tiene como objetivo motivar a los estudiantes a realizar las actividades del día. Con fuerza, se entona el Himno del MST y la Primera Internacional Comunista, se gritan consignas de lucha y, finalmente, se dan anuncios importantes, se hacen felicitaciones y/o se señalan limitaciones en el desempeño grupal.

Como parte del **tiempo formación**, diariamente los educandos preparan una especie de representación teatral llamada **mística**, con la cual se recuerdan fechas significativas en la historia de lucha del MST y se refuerzan temas de importancia en la agenda del Movimiento. Con frecuencia, los estudiantes dibujan con tierra sobre el piso un mapa de Brasil, a veces lo llenan de imágenes esperanzadoras, en otras ocasiones lo muestran herido. No faltan las banderas de los movimientos sociales a los cuales los estudiantes pertenecen y tampoco son raras las representaciones de renacimientos y transmutaciones. Con frecuencia, los estudiantes se revelan a sí mismos como campesinos pobres que resurgen y se renuevan a través de la lucha. Así, con el **tiempo formación** y a través de la **mística**, se pretende vivenciar los ideales del Movimiento y generar una identidad propia (Stédile & Fernandes, 1999)

En punto de las 7 a.m. comienza el **tiempo clase**, esto es, el tiempo diario destinado al estudio de los componentes curriculares previstos en el proyecto del curso. Este tiempo educativo suele ser extenuante, se imparten clases por la mañana y a veces por la tarde, la hierba mate siempre es un aliciente y los estudiantes la comparten durante toda la jornada. Las horas de clase sólo son interrumpidas a las 10 a.m. para tomar un bocadillo y finalizan al medio día, hora de la comida.

Una vez más, el grupo encargado de la cocina coloca las ollas diarias de frijoles, arroz y ensalada, en ocasiones se sirve un poco de carne, en otras, guisos con calabazas y distintas verduras. El Instituto es totalmente autosuficiente en lo que se refiere a hortalizas, verduras y frutas, pues todas ellas provienen de sus propias unidades de producción.

Terminada la comida, cada estudiante tira los restos de alimento en el lugar indicado y coloca platos y cubiertos en grandes tinas de agua caliente que luego lava el grupo encargado de la cocina que, además, deberá limpiar y ordenar estufas, ollas, sartenes y todos los utensilios de cocina que fueron utilizados. Esta actividad es rotada constantemente, al igual que otras que tratan de mantener orden y limpieza en el Instituto, por ejemplo, el aseo de sanitarios y de todas las áreas comunes.

Inmediatamente después de la comida, da inicio el **tiempo trabajo** que consiste en 2 a 4 horas diarias de actividades encaminadas a satisfacer las principales demandas del Instituto, esto es, garantizar la producción y los servicios indispensables para el bienestar de la colectividad. Este tiempo educativo pretende fomentar valores sociales y humanistas a través de trabajo socialmente útil.

Para cumplir con tales labores, los educandos están distribuidos en cuatro sectores de producción (animales, parcela, huerta y cultivo de frutales)¹¹ y en dos

¹¹ Al momento de la visita al Instituto Educar (junio-agosto del 2006) las actividades de cada uno de los sectores estaban organizadas de la siguiente manera: a) el sector de cultivo de frutales desarrollaba un proyecto agro-forestal y de fajas de contención para los agroquímicos utilizados por los vecinos, además del aspecto de embellecimiento de la unidad y de la construcción de un vivero; b) el sector de animales se encargaba de la producción ovina (sistema de Pastoreo Racional Voasin - PRV), de la crianza de puercos (sistema intensivo de cerdos criados al aire libre- SISCAL) y la crianza de gallinas bajo el sistema de “aves

sectores que tienen que ver con el funcionamiento del edificio, es decir, el sector de infraestructura (mantenimiento) y el sector de agroindustria y panadería. Una hora por semana se cumple el **tiempo sector**, lo cual consiste en la evaluación y planeación de las actividades de cada uno de los sectores de trabajo.

Al cabo de dos o tres años¹² que dura el curso, todos los alumnos debieron haber participado en cada uno de los sectores. Este ejercicio tiene como su principal función proporcionar una formación integral, es decir, hacer de los estudiantes hombres polivalentes, al estilo de lo que Marx proponía. Por otro lado, recuerda la potencialidad transformadora de una educación unida al trabajo productivo, donde teoría y praxis están estrechamente ligadas.

Como en otras escuelas técnicas dirigidas por el MST, el Instituto Educar divide a cada una de sus generaciones en **Núcleos de Base (NB)**, lo que constituye la célula de lo que llaman **Colectividad Primaria**. Un NB es un subgrupo de estudiantes conformado bajo criterios de heterogeneidad de género y de comunidades y movimiento social de origen, lo que garantiza la convivencia y conocimiento mutuo entre estudiantes de diferente sexo y procedencia. Esta unidad no es igual al **Sector de trabajo**, casi siempre el grupo que conforma a éste último es diferente al del NB, pues, mientras los sectores se concentran en actividades productivas, los Núcleos de Base están dirigidos hacia la formación político-ideológica y son un laboratorio de camaradería y subordinación mutua. Por otro lado, mientras que durante el curso se pertenecerá a cada uno de los sectores, siempre se es parte del mismo NB.

campesinas”, en el cual se usan jaulas móviles rotativas para el consumo racional de pasto, este sistema buscaba obtener suficientes huevos para la manutención de los educandos e iniciar la producción de carne; c) el sector de la parcela o de reproducción vegetal tenía como objetivo fundamental producir alimento para el consumo interno (humano y de animales), asimismo se tenía un convenio con la Empresa Brasileña de Pesquisa Agropecuaria para sembrar 321 unidades de uva y un cultivo de pastaje y granos (trigo, centeno, cebada y avena negra), investigación para la cual fueron designadas 3ha, d) el sector de la huerta (1ha), llamado sector principal, es de donde salía la mayoría de los alimentos de consumo de la escuela: lechuga, rúcula, col, cilantro, betabel, zanahoria, ajo, cebolla, brócoli, etc. Entre otros, era utilizado el sistema de Mandala (800 m²) que concibe que se aprovecha mejor la energía con macetas circulares, según la fase lunar, mínimo de área de corredores y máximo de área de cultivo, etc. En la huerta también son cultivadas plantas medicinales.

¹² El tiempo de duración del curso depende de si éste está dirigido a alumnos que concluyeron la secundaria y cursaran la educación media superior además de la preparación técnica (tres años) o si son estudiantes que ya han cursado la preparatoria y sólo están haciendo la especialización en agroecología (dos años).

Los miembros de cada Núcleo tienen como principal consigna conocer a cada uno de sus compañeros (historia de vida, defectos y virtudes), con el objetivo de desencadenar un proceso de re-educación colectiva a través del compañerismo y la crítica cotidiana. Para hacer esto posible, dos horas de la semana están dedicadas al **tiempo Núcleo de Base**, durante el cual se llevan a cabo actividades de formación ideológica pero, sobre todo, se discuten temas que competen a toda la generación, al curso y al Instituto, lo cual constituye una práctica de gestión y participación de las decisiones escolares. En resumen, este tiempo educativo busca garantizar la organicidad de la colectividad y la formación humana de los involucrados.

Entonces, después del tiempo trabajo, los estudiantes del Instituto Educar pueden estar ocupados discutiendo con los miembros de su NB, o en el **tiempo seminario** (2 o 3 horas semanales destinadas a debates colectivos y evaluaciones sobre los avances del curso o conferencias de interés para la colectividad), comentando los últimos acontecimientos nacionales o internacionales en el **tiempo noticias** (4 horas y media semanales), o realizando alguna actividad de esparcimiento y/o entretenimiento durante el **tiempo de actividades culturales**.

A las 7 p.m. se sirve una sustanciosa cena, pero el día no acaba si las tareas escolares no han sido realizadas y no se ha dedicado un lapso al menos breve a la lectura y a la reflexión escrita de lo acontecido durante el día (**tiempo lectura y tiempo reflexión escrita** respectivamente).

Los cuartos de ducha se llenan, risas y conversaciones colman el piso donde se encuentran los dormitorios. Más tarde, las luces se apagan y concluye un día común de 16 horas de actividades continuas.

5.5. El método pedagógico

En Brasil, como en casi todo el mundo, quienes habitan en el campo tienen acceso restringido a la educación. Cuando existen escuelas de educación básica se trata, en su mayoría, de grupos que mezclan estudiantes de diferentes grados escolares y que, en no pocas ocasiones, están ubicadas en instalaciones

deplorables. Si hablamos de educación secundaria o media, la situación es aún peor, en este caso no queda más que salir a la ciudad más próxima.

Así, quien decide salir a estudiar a la ciudad, o permanece en ella acostumbrado a la vida y entrenado para el trabajo urbano, o vuelve al campo con la sorpresa de que muy poco o nada de lo que ha aprendido le sirve para enfrentar la realidad rural de manera más eficiente. En general, los campesinos permanecen transmitiendo de una generación a otra los saberes que se poseen para trabajar la tierra, sin embargo, para producir nuevo conocimiento es necesario reflexionar teóricamente sobre aquello que se hace de manera empírica, en otras palabras: “el pueblo tiene derecho a saber la teoría de la práctica del pueblo” (Freire, 2001).

Mientras yo estaba allá [en el campo], mantenía contacto directo con mi realidad. Las visitas a los bosques, ríos, plantaciones, etcétera, eran mi alegría. Hoy, los pocos niños que están en edad escolar asisten, desde preescolar, a los centros urbanos, perdiendo el contacto con sus realidades. La educación que reciben está volcada hacia la cultura y el trabajo urbano, sea industrial, comercial, en el área de servicios o incluso informal, incentivando la salida del campo...

Por haber perdido a mi padre muy temprano, a los 15 años, tuve que asumir la propiedad de la familia, junto con mi madre y mis dos hermanas, y me di cuenta de que la escuela, en la cual cursé la secundaria y la enseñanza media, poco colaboró con mi aprendizaje. Dentro de esta perspectiva, percibí cuánto me faltó un curso o una enseñanza que me calificara adecuadamente para trabajar la tierra. No es que no tuviera el conocimiento tácito que viene de la experiencia, junto a mis padres y mis hermanas, del trabajo con la tierra, pero me faltaba una formación adecuada en términos de conocimiento científico y técnico sobre agricultura que ampliara las posibilidades de uso de la tierra, de modo que pudiera obtener renta dentro de los parámetros de sustentabilidad. De una forma un poco más sacrificada, aprendí la importancia del trabajo que se hace en la agricultura familiar (Fanck, 2007: pp. 14-15).

De la manera en que tradicionalmente se ha diseñado la escuela (no sólo la rural), el aprendizaje formal y el tiempo vivencial socio-profesional se encuentran separados: el ejercicio práctico de lo aprendido viene después del estudio y éste último consiste, casi exclusivamente, en la formación teórica dislocada de la realidad. En la educación rural esta dislocación es aún más clara, pues ni siquiera el calendario escolar responde al clima y a las actividades propias del campo.

En contraste, el modelo pedagógico adoptado por el MST pretende completar el ciclo práctica-teoría-práctica y la articulación de enseñanza formal y trabajo productivo a través de una pedagogía de la alternancia.

5.5.1. La Alternancia

5.5.1.1. Antecedentes

Aunque el MST no la llama Pedagogía de la Alternancia (PA), es claro que ésta ha influenciado de manera importante el método pedagógico que se desarrolla en sus escuelas de educación técnica y en los cursos superiores de Pedagogía de la Tierra. De hecho, la idea de adoptar el principio de alternancia surge en diciembre de 1989 durante el “Seminario de Experiencias de Formación para el Desarrollo Rural” llevado a cabo en la FUNDEP y al cual asistieron representantes de las Escuelas Familia Agrícola (EFAs), de las cuales se hablará en breve.

La PA es una metodología que tiene el objetivo de organizar la educación del campo a su propio ritmo y que tuvo sus inicios en 1935 cuando, gestionada por los propios agricultores, surge en Francia la *Maison Familiale Rurale* (MFR). Entonces, el dilema era el mismo que hoy se vive en el campo brasileño, salir a la ciudad a estudiar o permanecer en el campo, ya que, decían los agricultores franceses:

Las escuelas urbanas sirven para formar ciudadanos para las ciudades ¿Cuántos verdaderos agricultores ha visto salir de las escuelas oficiales de agricultura? Para nosotros los agricultores es siempre lo mismo, o instruirse y dejar la tierra y proseguir en un tono un tanto desanimado, o para no dejar la tierra, ser ignorante toda la vida (Begnami, 2004: p. 4).

De este modo, a través de la PA se pretendía “no necesitar salir del campo para estudiar, ni estudiar para salir del campo” (*Ibid*). Ante el deseo de los propios hijos de los agricultores de permanecer trabajando la tierra, algunos padres de familia buscaron al sacerdote de la iglesia local para que los ayudara a resolver el problema de ofrecer una alternativa de educación a sus hijos sin que éstos tuvieran que ir a vivir a las ciudades. La solución fue que los chicos tomaran juntos un curso técnico por correspondencia. El análisis del material que llegaba por correo y las tareas que proponía se hacían durante una semana en la casa parroquial donde permanecían los jóvenes estudiantes. Cuando las tareas eran completadas se enviaban para su corrección y, mientras esperaban respuesta, los estudiantes volvían a sus hogares y continuaban las labores cotidianas. El número

de jóvenes interesados en el curso técnico por correspondencia creció y el padre tuvo que dividirlos en grupos y alternar su estancia en la casa parroquial: mientras unos se dedicaban a estudiar, otros trabajaban la parcela familiar. Surge así la Pedagogía de la Alternancia (Fanck, 2007).

Desde entonces, la MFR trabajó alternando tiempo de estudio y tiempo de trabajo y se propuso como sus objetivos fundamentales, la formación técnica, crítica y humana de los jóvenes agricultores (Begnami, 2004).

Esta metodología pedagógica llega a Brasil en dos momentos distintos en formas también distintas. En 1968, en su versión italiana y bajo la supervisión del padre jesuita Humberto Pietrogrande, se funda en el estado de Espírito Santo la primera Escuela Familia Agrícola (EFA). Esta escuela se establece con la idea de que la pobreza de los campesinos era resultado del detrimento de la agricultura familiar frente a la gran empresa agrícola,¹³ por lo que se proponen mejorar la producción de escala familiar y elevar la calidad de vida de los campesinos (Begnami, 2004). Por su parte, la versión francesa asienta su primera Casa Familiar Rural (CFR) en la década de 1980 en el Nordeste brasileño. Este modelo, a diferencia de las EFAs, estaba ligado directamente a la corriente francesa, además, mientras la CFR pone énfasis en, como lo señala su nombre, el tiempo que se pasa en casa, las EFAs lo ponen en el tiempo escuela.

Definir la PA no es tarea fácil, ni objetivo de este trabajo, pero sí queremos que quede claro que ésta pone en contacto formación teórica con diversas dimensiones de la experiencia: trabajo, mundo de la producción, vida familiar y comunitaria, etcétera. Además:

La alternancia no es sólo una facilidad pedagógica. Su introducción modifica, de hecho, los componentes en juego en toda la situación educativa. Con la alternancia se abandona una pedagogía plana para sustituirla por una pedagogía en el espacio y el tiempo. Ya no nos encontramos solamente con la clásica triangulación profesor-alumno-saber en el seno del salón de clases. La dinámica de la pedagogía activa no basta, se necesita entrar en la pedagogía experiencial, en la pedagogía de la complejidad. Con la alternancia, nos envolvemos en la aventura de la educación sistémica (Gimonet, 2004: p. 21).

¹³ La visión social de la MFR está vinculada a la posición que la Iglesia tomó después de la Segunda Guerra Mundial, esto es, la idea de que el desarrollo del capitalismo había detonado un proceso de deshumanización y, al mismo tiempo, advertía el riesgo del triunfo del comunismo ateo. Ver Ribeiro, Marlene. "Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa." Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

Asimismo, la importancia de este recorrido histórico es señalar que la PA, ni en Francia, ni en Brasil ha sido:

una propuesta oriunda del pensamiento académico, ésta no involucró a docentes ni a investigadores educacionales, pues éstos, en su mayoría, han estado distanciados de las cuestiones colocadas por las camadas populares, principalmente, de las que viven en las áreas rurales (Ribeiro, 2007).

Finalmente, vale la pena mencionar que, desde su surgimiento y a lo largo de su desarrollo en Brasil, el trabajo de las escuelas que tomaron como modelo la MFR y la PA, han venido subsanando la ineficiencia y desinterés del Estado en lo que a educación rural se refiere. Sólo por mencionar un ejemplo, tendríamos que recordar que gracias a las EFAs, las CFRs y el MST, entre otros movimientos populares, los programas de alfabetización y la Educación para Jóvenes y Adultos tienen mayor presencia en el campo.¹⁴

5.5.1.2. El principio de alternancia en el Instituto Educar

El Curso Técnico en Agropecuaria con especialización en agroecología que se imparte en el Instituto Educar combina periodos de dos meses de actividades en sus instalaciones, denominado Tiempo Escuela (TE), y de tres meses de actividades en las comunidades de origen de los educandos (campamentos, asentamientos, comunidades organizaciones asociativas),¹⁵ denominado Tiempo Comunidad (TC).

Durante el TE se pretende:

- La inserción en la organicidad y construcción de la colectividad del Instituto.
- Vivencia de los tiempos educativos.
- Estudios formales del curso.

¹⁴ El 1º de febrero de 2006, el Consejo Nacional de Educación de Brasil reconoció oficialmente el método de PA desarrollado, específicamente, por las CFRs y las EFAs. Una de las grandes ventajas de este reconocimiento es que se consideran como días lectivos las horas de trabajo educativo realizado fuera del salón de clases, esto es, en el tiempo comunidad.

¹⁵ Los alumnos que ingresaron al Instituto Educar en 2005 provienen de asentamientos o campamentos de los estados de Santa Catarina, Río Grande del Sur, Goiás y Paraná, y forman parte del MST, del Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) y del Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

- Desarrollar talleres de capacitación.
- Realización de práctica pedagógicas
- Desarrollo de proyectos de investigación.
- Ejecutar parte de los procesos de evaluación.
- Reflexión sobre el proceso pedagógico vivenciado en el Instituto.

Mientras tanto, el TC tiene como objetivos:

- Iniciar o fortalecer el proceso de inserción a la organicidad de los movimientos sociales.
- Complementar lo estudiado en el salón de clase.
- Realización de prácticas pedagógicas.
- Desarrollar proyectos de investigación.
- Reflexionar sobre la práctica.
- La implantación, dirección y asesoramiento a las unidades de producción agrícola de las comunidades, asentamientos o campamentos (PROPED).

La estrategia pedagógica de alternar TE y TC busca completar el círculo práctica-teoría-práctica. Explicado de otra manera, busca que los contenidos estudiados en el aula estén íntimamente vinculados con los diferentes espacios educativos de la realidad (escolar, familiar, laboral, etcétera). En este proceso de aprendizaje lo que el educando observa en los diferentes espacios en los que se desenvuelve son conceptualizados y formalizados durante el TE, después de lo cual regresa a la comunidad, a la parcela, a la casa, etcétera, a experimentar el conocimiento adquirido. Entonces, se trata del paso del conocimiento empírico, al teórico que culmina con la acción.

Cuando hablamos de conocimiento, no sólo nos referimos al conocimiento puramente profesional, sino también al social. Revisando los tiempos educativos definidos por el Instituto Educar, es claro que la teorización y experimentación de lo aprendido en la escuela no se refiere únicamente a las técnicas agropecuarias estudiadas, sino a aprendizajes que tienen que ver con la formación del carácter y

valores de los estudiantes, a quienes se pretende formar, no sólo como técnicos agrícolas, sino como técnicos militantes comprometidos con las luchas sociales.

La característica principal del TE es la diversidad de tiempos educativos que se toman en cuenta, tal y como fue descrito en “un día común”. Tal diversidad responde, según el propio MST, al deseo de descentralizar el aprendizaje del salón de clases, pues, la formación que se pretende va más allá de la experiencia y calificación para el trabajo. Se trata también de una formación política y humanista, objetivo que es imposible realizar, exclusivamente, dentro del aula.

En este sentido es que la evaluación del TE y el TC no sólo estiman el aprovechamiento de cada una de las materias, sino también:

- a) **El desempeño y gestión en el trabajo**, donde se toma en cuenta la actuación del estudiante en su unidad y sector de trabajo, su participación en los espacios de gestión, el cumplimiento de las atribuciones de su puesto de trabajo y la iniciativa en la organización del mismo. Para el caso del TC, este aspecto es evaluado a través del diario de campo, el plan de actividades y la relatoría que alguien de la comunidad hace sobre el desempeño del estudiante.
- b) **Verificación de habilidades**, esto es, la evaluación del saber-hacer a través de la realización de tareas señaladas por el Instituto o un miembro de la comunidad de origen, según sea el caso.
- c) **Vivencia social**, que tiene que ver con la formación humana y como militante. Este tipo de valoración se da a través de los diversos procesos de evaluación y auto-evaluación que realizan educadores, educandos (a través de los **núcleos de base**), miembros de la comunidad y líderes de los diversos movimientos sociales.

5.6. Currículo

Como ya dijimos, el Instituto Educar da la posibilidad de cursar el nivel medio superior junto con el curso técnico en agropecuaria o sólo este último. Así, la currícula comprende, por un lado, las materias que el Ministerio de Educación señala como básicas para la enseñanza media superior y, por otro, las que son específicas del curso técnico.

Atendiendo a las exigencias del Ministerio de Educación, se imparten clases de:

- Historia
- Sociología
- Psicología
- Filosofía
- Geografía
- Portugués
- Matemáticas
- Biología
- Física
- Química
- Literatura
- Lengua extranjera
- Educación física
- Educación artística

Por otro lado, el Instituto Educar complementa la educación de visión general con:

- Economía política
- Teoría de la organización
- Ética y relaciones humanas
- Metodología de la investigación
- Cultura brasileña
- Derecho y legislación ambiental y cooperativista
- Teoría y práctica de la comunicación

En un plan de estudios cuyo currículo oculto no es tan oculto, los contenidos de materias como sociología, filosofía y economía política son predecibles. Domina la visión histórica del materialismo dialéctico, la teoría socialista clásica de Marx, Lenin y Mao-Tse-Tung; la filosofía de la praxis y hace énfasis en la importancia formativa del trabajo. La comprensión de la teoría

económica se estudia desde la perspectiva de Marx y su *Contribución a la crítica de la economía política*, haciendo un recorrido desde el modo de producción pre-capitalista hasta el capitalismo contemporáneo dominado por el capital financiero y el imperialismo y sus efectos en la situación económica y política del Brasil actual. En el área de sociología, se analiza con detenimiento el desarrollo del capitalismo en el campo, las tesis sobre desarrollo agrario, las características del campesinado brasileño y teorías sobre la construcción y cohesión de la identidad social.

Finalmente, las materias de tipo profesionalizante (agropecuaria con énfasis en agroecología) están agrupadas en tres áreas básicas: producción vegetal, desarrollo rural sustentable y producción animal, dentro de las cuales, además de la dimensión científica, se incluyen materias de tipo socio-económico, por ejemplo, asociativismo y cooperativismo, administración y economía rural, culturas regionales y gestión ambiental.

Siguiendo el principio de alternancia, la carga curricular está organizada en siete etapas para el TE y cinco para el TC, en ambos casos, la primera etapa es de carácter preparatorio y de selección definitiva de los alumnos. Según el PROPED, las etapas deberán cumplir con los siguientes objetivos y focos temáticos:

Etapas preparatorias

TE:

- Pertenencia y conocimiento de los movimientos sociales a los que se pertenece.
- Introducción teórica y práctica a la agroecología.
- Selección previa de los educandos para las etapas posteriores del curso.

TC:

- Hacer un diagnóstico agrícola en 5 propiedades con características diferenciadas.
- Profundizar sobre el conocimiento de la realidad local donde el estudiante actuará durante el curso.

Etapas 1:

TE:

- Introducción a las principales prácticas de la agroecología, enfoque práctica-teoría-práctica.
- Conocimiento de las bases científicas necesarias para el entendimiento de la agroecología (ciencias básicas)

TC:

- Estancia para experimentar con la agroecología.

- Implantación de una Unidad de Producción Agroecológica (UPA) en la realidad local.

Etapas 2:

TE:

- Bases científicas para la agroecología- profundización.
- Sustentabilidad ambiental y agroecología.

TC:

- Estancia para la experiencia en la comercialización de productos agroecológicos.
- Acompañamiento de las UPAs locales, relatoría de la evolución. Ampliación de las UPAs a mayor número de agricultores.

Etapas 3:

TE:

- Bases científicas para la agroecología- profundización.
- Sustentabilidad ambiental y agroecología.

TC:

- Realizar un curso sobre agroecología para los agricultores locales (aspectos introductorios).
- Producción de relatorías de evaluación de las UPAs locales.

Etapas 4:

TE:

- Sustentabilidad ambiental y agroecología.

TC:

- Implantación de una unidad de investigación en agroecología articulado con la Unidad Regional de Pesquisa (URP)¹⁶ del Instituto.
- Sistematización del acompañamiento de las UPAs locales.

Etapas 5:

TE:

- Elaboración de proyectos agroecológicos (unidades de producción local) tomando en cuenta aspectos ambientales, sociales culturales y económicos.

TC:

- Elaboración de la propuesta de actuación individual.
- Planear unidades de producción con base en la agroecología.
- Elaboración de la relatoría final.

Etapas 6:

TE:

- Presentación de los proyectos propuestos en la quinta etapa.

Este ejemplo de planeación bajo el principio de alternancia ilustra aún mejor de qué manera se pretende conectar saber y realidad. Alternar TE y TC permite al

¹⁶ Se refiere a una unidad de experimentación científica y tecnológica de producción agroecológica implantada en la propiedad de agricultores asentados en las comunidades que circundan el Instituto (antigua Hacienda Anoni).

estudiante cuestionar y problematizar lo que aprende en las aulas mientras realiza su estancia de trabajo en la comunidad. Aun cuando las unidades productivas y de investigación del Instituto tienen una importancia social al formar parte esencial de los recursos materiales que lo sostienen, son unidades en las cuales las variables están más o menos controladas. En contraste, las unidades productivas que el estudiante debe montar en su comunidad están completamente expuestas a variables económicas y culturales que deben ser solventadas.

Mientras que en el aula se lleva a cabo el tiempo de “conocer” o “saber” sobre, en este caso, los principios científicos de la agroecología, a través de la dirección del educador; en el TC llega el momento de “saber-hacer” agroecología guiados por una actividad concreta: la organización de un curso para agricultores o el diseño e implantación de una unidad productiva. A esto es a lo que el Sector Educación del MST ha llamado capacitación, proceso que pretende que los estudiantes sean capaces de articular práctica y teoría y viceversa.

Por otro lado, para el educando, tener la posibilidad de aprender y actuar en espacios diferentes lo coloca desde ya en la realidad social a la que pertenece. La escuela trae la realidad a las aulas y la práctica busca sus fundamentos en la teoría, de tal manera que, la realidad se hace susceptible de análisis y el conocimiento se percibe necesario. En este proceso, educando y saber (Instituto) están mediados por una realidad social determinada: la de campamentos y asentamientos, los cuales se convierten en parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje.

Al “saber” y al “saber-hacer” se une el “saber-ser”, esto es, los comportamientos, las actitudes y los posicionamientos ideológicos necesarios para alcanzar las metas propuestas. Varios son los espacios en los que se obtiene este saber específico y varios los mecanismos. Durante el TC la dimensión del “ser” es puesta a prueba minuto a minuto a través de la convivencia y organización cotidiana de las tareas del Instituto. Asimismo, las evaluaciones y auto-evaluaciones sobre el desempeño de los educandos en el sector de trabajo y en el Núcleo de Base dan cuenta de aptitudes y valores desarrollados. Por otro lado, durante el TC un miembro de la comunidad y militante del MST, MPA o MAB

acompaña las actividades del educando y evalúa la capacidad de “saber-ser” militante y de “saber-ser” parte de la comunidad a través de un reporte escrito que describe y califica las prácticas de trabajo de los educandos, así como su ejercicio político.

En general, el Instituto Educar busca formar a los estudiantes en diferentes dimensiones:

Dimensión del conocer. Dominio teórico y práctico sobre: a) teorías de interpretación sobre la historia y la realidad brasileña, con énfasis en el desarrollo social del campo, modelos de agricultura, cooperación agrícola y agroecología; b) legislación sobre producción orgánica, agrotóxicos, cooperativismo, seguridad laboral, crédito laboral y medio ambiente; c) experiencia de los movimientos sociales campesinos, educación y cultura; y d) dinámica agraria en Brasil, en Río Grande del Sur y las problemáticas de los grupos sin-tierra y los pequeños agricultores.

Dimensión del convivir. Capacitación para: a) realización de proyectos colectivos, b) trabajo cooperativo, c) respeto de las decisiones tomadas en conjunto y solidaridad, c) crear y coordinar grupos de trabajo, d) interpretar contradicciones, e) lidiar con situaciones de conflicto, f) dialogar y respetar la diferencia.

Dimensión del ser. Desarrollar y cultivar valores, convicciones y sentimientos, hábitos y principios frente al trabajo y frente a la vida social e individual.

Dimensión del saber-hacer. Dominio de habilidades técnico-pedagógicas en torno a: a) didáctica pedagógica (desarrollo, organización y coordinación de prácticas educativas), b) organización y gestión de proyectos; c) cultura y comunicación, y d) investigación.

5.7. El sentido profundo de la Agroecología

Como lo son todas las acciones del MST, la adhesión a la agroecología fue una decisión política, pues esta práctica representa una opción productiva entendida

por el Movimiento como un modelo que expresa un desarrollo pensado desde la clase trabajadora. En este contexto, el Instituto Educar ve en la agroecología una alternativa de desarrollo diferente a aquel que es impuesto desde los complejos agroindustriales. Por esta razón, comenta uno de los coordinadores y profesor del Instituto:

Aquí nos oponemos a los paquetes tecnológicos que surgieron a partir de la Revolución Verde -que en Brasil inició hacia los años 60- así como a la biotecnología.¹⁷ Todos éstos son proyectos traídos por las multinacionales y las grandes empresas, pero las organizaciones sociales rurales ligadas a Vía campesina pensamos que se debe promover un modelo de desarrollo diferente al que ha sido impulsado tradicionalmente. Una buena opción son las técnicas agronómicas basadas en la agroecología, pues permiten un buen volumen de producción de alimentos de mejor calidad y sin depender de los paquetes químicos, ni de la estructura y de la organización productiva que hoy es hegemónica en Brasil.

Por esa razón, el Instituto Educar se basa en la agroecología, para enfrentar ese modelo y buscar la producción que permita la permanencia de las familias en el campo y la producción de alimentos de calidad. Además, busca no depender de los insumos y paquetes que son impulsados por las multinacionales, ni del modelo que favorece sólo a unos cuantos: a los poseedores del capital. Se trata de conseguir la distribución equitativa de renta, pero también una distribución equitativa de la oferta educativa. Nuestro fin es la distribución de tierras donde la gente pueda producir alimentos de calidad (Cleber, coordinador y profesor del Instituto Educar, 5 de julio de 2006).

Como se afirma en los principios filosófico-pedagógicos del MST, una de las claves principales de la participación democrática es la toma de decisiones a partir del conocimiento profundo de las opciones, pues donde no hay divulgación y comprensión de los diferentes escenarios posibles, no hay una verdadera toma de decisiones y, por lo tanto, tampoco existe participación.

Tal vez uno de los grandes aprendizajes adquiridos por los militantes del MST es que, una vez ganada la tierra, el modo en que ésta es producida garantiza o no la permanencia de las familias en el asentamiento, así como los lazos de solidaridad y cooperación aprendidos a lo largo de la lucha. Como se vio en el capítulo anterior, miembros de la cooperativa Cooptar, ubicada también en Anoni, consideran como su principal error inicial “intentar imitar al granjero”, “comprar grandes máquinas y entrar en la producción de monocultivos de soya y trigo”. Sin

¹⁷ Se refiere, específicamente, a semillas transgénicas.

embargo, siendo ese el único modelo conocido por ellos en ese momento, su decisión resulta comprensible. Por ello, actualmente al Movimiento no le basta luchar por el reparto agrario o democratización de la tierra, también le interesa captar y difundir información sobre alternativas de producción agrícola. En este marco es que, desde hace varios años, el MST ve en la agroecología la posibilidad de asegurar una alimentación variada y de calidad para los asentados.

Con este objetivo, los sectores de producción y de educación del Movimiento promueven el policultivo, los huertos de hortalizas y frutales en vez del monocultivo pues, además de no poder competir con los grandes monocultivos de exportación organizados en el latifundio, este modelo de producción empobrece el suelo, poniendo en riesgo la seguridad alimentaria de las familias campesinas. Por otro lado, rechaza el uso de semillas transgénicas o de productos químicos por ser bien conocidos los riesgos que éstos representan para la salud humana.

A este respecto, el mismo entrevistado señala:

Nos negamos a la utilización de paquetes agroquímicos, prefiriendo técnicas que respetan al medio ambiente, que respetan a la naturaleza y que dan perspectivas de vida para futuras generaciones, diferentes a las prácticas del modelo agroquímico que han traído muchas consecuencias, muchas enfermedades, muchos problemas genéticos. Nosotros lo consideramos ya como un modelo fallido. Aquí en el hospital regional de Passo Fundo se han registrado en 6 años más de 600 recién nacidos deformados cuyas madres habían tenido contacto con agrotóxicos en su propia parcela.

En otro municipio, también de la región, se sufrió en 1995 un índice muy elevado de suicidio de agricultores. Las investigaciones arrojaron que el motivo era la pérdida de la cordura a causa del uso excesivo de un agrotóxico específico. Por razones como estas, pensamos que este modelo no da perspectivas de vida, nos referimos a los paquetes de agroquímicos pensados por las empresas multinacionales.

Enfrentar este tipo de modelos significa el resguardo de nuestra salud, pero también la posibilidad de no depender de una sola empresa. Esto es, buscamos la producción soberana de alimentos. El alimento es de quien lo produce, de quien trabaja, de quien lo necesita (Cleber, coordinador y profesor del Instituto Educar, 5 de julio de 2006).

Como se ve, la agroecología es entendida por el MST, no sólo como un proceso agrícola que asegura alimentos libres de pesticidas y la conservación de

un suelo fértil, sino como una posibilidad de agricultura para sectores pobres que garantiza, al menos, una producción de autoconsumo, pues:

Para un agricultor sin muchos recursos, la agroecología es una buena opción, en el sentido de que lo independiza de la compra de paquetes agroindustriales. Con esta opción lo único necesario es tu mano de obra para producir tu propio alimento (Cleber, coordinador y profesor del Instituto Educar, 5 de julio de 2006).

Aún cuando las metas productivas fundamentales del Movimiento, como bien lo señala el entrevistado, son: la permanencia de las familias en el campo y la producción “soberana” de alimentos de calidad, se ha mostrado que sus alcances, de por sí ambiciosos, sobrepasan los objetivos establecidos. Algunos estudios reconocen que los militantes del MST no sólo han favorecido su propia seguridad alimentaria (Cohn, Cook *et al.*, 2006), si no que, adyacentemente, contribuyen a la conservación de la biodiversidad de la región en la que se asientan (Cullen Jr., Alger & Rambaldi, 2005; Vandermeer & Perfecto, 2007)¹⁸ y han enriquecido, a través de la cooperación con técnicos y científicos especializados, el avance de la investigación en agroecología (Cohn, Cook *et al.*, 2006; Cullen Jr., Alger & Rambaldi, 2005); todas éstas, muestras de la contribución de los MS en las esferas social, política, económica y del conocimiento.

¹⁸ Vandermeer y Perfecto señalan a algunos movimientos sociales campesinos (entre ellos el MST y el EZLN) como agentes que, a través de sus prácticas campesinas, apoyan la conservación ambiental, mientras que las prácticas de terratenientes extremadamente ricos, a menudo la deterioran. Los autores han relacionado el ambiente económico de especulación con la degradación ambiental y procesos efectivos de reforma agraria con la conservación.

La línea lógica que hasta ahora se ha seguido en el diseño de políticas públicas de conservación ambiental en países como los latinoamericanos, afirman Vandermeer y Perfecto, se basa en la identificación de tres problemas relacionados entre sí: a) la ineficiencia de la producción agrícola, b) la tala de áreas naturales para el establecimiento de nuevas áreas productivas, lo que ocasiona c) la pérdida de biodiversidad. Sin embargo, esta línea lógica se basa en un supuesto totalmente errado: considerar la ineficiencia agrícola como una consecuencia de la exigencia del mercado global por la producción de una cantidad mayor de alimentos, cuando hoy se sabe que el planeta produce más alimentos de los que consume y que el problema principal a nivel mundial es la sobreproducción, la distribución y el precio de los alimentos.

Ante esta perspectiva, la solución a la ineficiencia agrícola no es la instalación de nuevas áreas productivas (hechas informalmente por campesinos sin tierra o “legítimamente” por los grandes terratenientes), sino el control de la especulación del precio de la tierra y la distribución formal de tierras a campesinos desposeídos. El caso cubano es, para los autores, un ejemplo de la efectividad de las acciones propuestas, una vez que después de la Revolución la reforma agraria paró la especulación del precio de la tierra, lo que se tradujo en una clara disminución en los índices de deforestación.

Vandermeer y Perfecto también han estudiado profundamente la costa Atlántica brasileña y señalan a algunos asentamientos que, organizados en las décadas de 1950 y 60 por las CEBs y la CPT, han sido desde entonces importantes corredores biológicos.

5.8. Los aportes

5.8.1. Dimensión pedagógica y conocimiento científico

Jean-Claude Gimonet (2004), autor clásico sobre la Pedagogía de la Alternancia, habla de ésta como un dispositivo pedagógico que permite la acción científica. Él explica los tres tiempos educativos de la alternancia de la siguiente manera:

Propiedad	Escuela	Propiedad
Experiencia	Formalización	Aplicación
Observación/análisis	Conceptualización	Experimentación
Saber empírico	Saber teórico	Acción

Este ritmo de tres tiempos lleva, dice el autor, a un proceso que se inscribe en una acción científica de cinco fases:

- Ver, coleccionar datos, leer la realidad;
- Expresar, formalizar datos;
- Cuestionar, problematizar;
- Buscar respuestas;
- Someter a prueba, experimentar (Gimonet, 2004: p. 27).

Entonces, “se privilegia la acción del aprendiz y del aprendizaje por producción de saberes, más que por su consumo” (*ibid*).

Este ritmo de aprendizaje está reflejado en las etapas que comprende el plan de estudios del Instituto Educar. Su intención por el desarrollo de la investigación en agroecología a través de las Unidades de Producción Agroecológica (UPAs) y de la Unidad de Pesquisa Regional (UPR) dentro y fuera de las instalaciones escolares, es una intención clara.

Si bien la agroecología es un marco teórico que pretende analizar los procesos agrícolas de manera amplia (Altieri & Nicholls, 2000), para Holt-Giménez (In: Fernández, 2006), ésta exige la producción de conocimiento local, por ello, el trabajo conjunto entre campesinos y agroecólogos no es raro. Sobre la colaboración con el MST, algunos científicos observan:

la gente que se ve forzada a desplazarse están muy abiertos a la innovación, al aprendizaje y a los nuevos tipos de conocimiento, aunque llevan su conocimiento original con ellos. Necesitan nuevos tipos de conocimiento porque los viejos no

funcionaron [...] los agricultores son investigadores y pensadores por naturaleza, y algunos grupos de agricultores están tan avanzados que varios institutos académicos están desarrollando investigaciones con ellos para aprender sobre la permacultura (Fernández, 2006: p. 148).

Según el contexto aquí expuesto, el Instituto Educar y su método pedagógico de alternancia lo colocan en un lugar privilegiado para la sistematización de los saberes locales y la producción de nuevo conocimiento en agroecología. El Instituto y su actividad en las comunidades de origen de los estudiantes y la propia región que comprende los municipios de Pontão y Sarandi (RS) es muy reciente, sin embargo, sería interesante determinar el impacto que en avance agroecológico y conservación ambiental ha tenido desde sus antecesores, especialmente desde la fundación del Centro de Tecnologías Alternativas y Populares. Hasta ahora, la única prueba clara son las 9 ha de bosque que, desde 1986, se establecieron como reserva ecológica.

5.8.2. Vínculo entre educación y movimiento social

Como lo muestra Fanck (2007), en propuestas educativas como la de las Casas Familia Rural y, en general, en aquellas que han adoptado la Pedagogía de la Alternancia, el objetivo principal es preparar a los jóvenes agricultores para que puedan permanecer en el campo con mejor calidad de vida. Asimismo, estas propuestas, incluida la del MST a través del ejemplo del Instituto Educar, logran una participación activa de los estudiantes en sus comunidades de origen, la cual, se ve beneficiada. Sin embargo, el caso de las CFRs analizado por Fanck encuentra que la mayoría de los jóvenes agricultores que asisten a esas escuelas son hijos de familias humildes que no son propietarias de la tierra. Eventualmente, la experiencia de estudio en las CFRs inicia el camino para la obtención de tierra pues, tras la petición de los alumnos, esta institución auxilia en la elaboración y gestión de proyectos agrícolas. En contraste, la propuesta educativa del MST es un ejercicio que se encuentra orgánicamente vinculado con la lucha por la tierra y, para quienes ya la tienen, con lucha por permanecer en ella resistiendo los embates del mercado dominado por terratenientes y grandes empresas

agroindustriales. Además, no sólo responde a la problemática de familias sin tierra al involucrar a militantes acampados del MST, sino a familias desplazadas por la continua construcción de presas y/o hidroeléctricas como en el caso de los militantes del MAB y a los pequeños propietarios que forman parte del MPA, lo que les permite una visión más amplia del problema de reparto agrario en Brasil. De este modo, los alcances del proyecto de educación del campo del MST son mayores al estar inmersos, no sólo en el reclamo por el derecho a la educación, sino por el derecho al trabajo y a la repartición justa de la riqueza.

CONCLUSIONES

Según el panorama histórico que pretende ofrecer este trabajo, la concepción de educación y la construcción de la propuesta pedagógica del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), tiene momentos clave para su entendimiento.

Durante los primeros años de la lucha por la Reforma Agraria el problema de la educación estaba relacionado con:

- a) la necesidad de mantener ocupados a los cientos de niños que acompañaban a su padres durante los campamentos,
- b) la preocupación por la escolarización de niños(as) acampados(as), inquietud que surgía después de meses o años de campamento antes de conseguir ser asentados definitivamente. Este momento significaba el avance hacia la percepción de la educación como un derecho que, incluso los Sin Tierra, podían exigir; y
- c) la percepción de que la escuela rural tradicional brasileña y los educadores formados por ella, era una educación esencialmente urbana que negaba los principios que daban sentido a su lucha e ignoraban a los sujetos que la echaban adelante, esto es, a los trabajadores del campo. Entonces, era necesaria una educación popular que fuera de interés para la clase trabajadora y un educador militante.

Posteriormente, con la creación en 1992 del Sistema de Cooperativistas de los Acampados (SCA), el proyecto educativo del MST se ligó profundamente a los esfuerzos por solucionar el problema de las formas de producción practicadas en los asentamientos. Desde 1987 se habían conformado asociaciones de asentados en busca de mejoras en la infraestructura agrícola (obtención de créditos y compra conjunta de maquinaria) y, en general, de nuevas formas cooperadas de producción. Hasta entonces ni la producción agrícola de tipo familiar, ni algunas de

tipo cooperativista, habían logrado generar recursos de sobrevivencia y, mucho menos, de generación de renta. Esta situación ocasionó que algunos asentados abandonaran, una vez más, el campo.

Visto esto, en 1990 durante el II Congreso Nacional del MST, el Movimiento expresa lo limitado que es la mera obtención de la tierra, el reto era generar estrategias para permanecer en ella. Con esa preocupación se crea en 1992 el curso Técnico de Administración de Cooperativas (TAC) y en 1995 la escuela técnica que hasta hoy es una de las de mayor importancia para los militantes del MST y de otros MS brasileños: El *Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária* (ITERRA).

Hasta este momento la lucha por la educación se concentraba en la educación formal, esto es, en la escuela. La principal inspiración teórica era la *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire y las luchas fundamentales giraban en torno al establecimiento de escuelas primarias públicas dentro de los asentamientos y la apertura de cursos de magisterio. Es sólo a partir de 1990, tras la reflexión sobre los problemas de la producción agrícola, que el Movimiento profundiza en la importancia educativa de la organización de la lucha y en la organización de la producción. Entonces, adopta principios pedagógicos especialmente relacionados con el fundamento educativo del trabajo (Pistrak, 2005; Makarenko, 2005). Asimismo, se adopta el principio de alternancia (Gimonet, 2004), esto es, una educación que tiene lugar en la escuela (alrededor de tres meses) y un tiempo educativo realizado en los campamentos o asentamientos a los cuales pertenecen los estudiantes (aproximadamente dos meses). En el tiempo escuela se enfatiza la importancia de la apropiación del saber científico, de la capacitación (saber-hacer) y el reforzamiento de valores como la solidaridad y el trabajo en equipo (saber-ser), mientras que el tiempo comunidad significa el ejercicio pleno de lo aprendido en la escuela.

Más tarde, hacia 1999, se irá más lejos y se hablará de una Pedagogía del Movimiento Sin Tierra, esto es, “la manera a través de la cual el Movimiento históricamente viene formando al sujeto social de nombre Sin Tierra” (MST, 2005: p. 235), discusión que desemboca en el debate actual que, al lado de otros MS, el

MST propone: la necesidad de construir una Educación del Campo. Debates que se encuentran apenas dibujados en el presente trabajo.

Por otro lado, acerca de lo educativo de la lucha por la Reforma Agraria, puede decirse que el aprendizaje que el Movimiento adquirió (y adquiere) de cada una de las etapas de la lucha por la tierra (ocupación, campamento y asentamiento) ha tenido efectos específicos: a) durante la ocupación ocurre el despertar a la conciencia del poder transformar la propia realidad, b) el campamento pone a prueba la capacidad de organizar y vivir junto a otros, junto a los que comparten los mismos ideales, pero c) es en el asentamiento y frente al reto de organizar la producción, donde el proyecto de futuro que se genera en la ocupación y durante el campamento se concreta o no. Es en el asentamiento que los militantes del MST aprenden que, una vez ganada la tierra, las formas de producción agrícola, los mecanismos a través de los cuales los productos son comercializados y la oportunidad que ellos mismos tienen para comprender esos procesos y proponer otros, son elementos que garantizan o no la permanencia de las familias en el campo, así como los lazos de solidaridad y cooperación aprendidos a lo largo de la lucha.

Este aprendizaje, que comenzó en los primeros asentamientos y que se perfecciona en los actuales, es el que ha permitido al MST hacer una lectura compleja de la realidad social y, por lo tanto, demandas también complejas. El Movimiento no hace pequeñas luchas modulares, esto es, no lucha aisladamente por la tierra, o por la educación, o por una comercialización justa, o por la equidad de género, sino que entiende, a través de la realidad vivida a lo largo de la lucha que todos estos elementos son resultado de una misma estructura y que es ésta la que debe ser transformada.

La propuesta pedagógica del MST como educación transformadora

Desde la experiencia de la escuela del MST y de los fundamentos teóricos que conforman su propuesta pedagógica, se entiende por educación transformadora aquella que revela concepciones del mundo diferentes a las hegemónicas. Por ser

su causa principal la lucha por la Reforma Agraria, el Movimiento señala como hegemónica aquella construcción ideológica cuyos principios legitiman la concentración de la tierra en pocas manos y la explotación de los trabajadores del campo, efectos que el MST identifica, expresamente, como resultado del modo de producción capitalista.

La educación formal (la que se realiza en los salones de clase) y la no formal (la organización de la lucha, el ordenamiento territorial de los asentamientos, las formas de producción, entre otros) pretenden alejarse de cualquier forma de actuar que redunde en la reproducción del orden de cosas que intentan transformar.

La desnaturalización del orden de cosas existente, no sólo muestra una realidad objetiva no determinada, susceptible al cambio, sino que también resulta en resignificaciones subjetivas que llevan al reforzamiento de la conciencia del yo. A través de la lucha, el/la militante del MST se da cuenta de que él/ella, junto con otros, son capaces de modificar la realidad en la que viven. Sin embargo, educar para la liberación a través de la lucha y educar para la transformación a través de la escuela, como pretende el MST, no sería posible si el Movimiento no se hubiera propuesto, intencionalmente, el diseño de un proceso de aprendizaje colectivo basado en el trabajo que culminara en el desarrollo de un miembro activo de su época y comprometido con las necesidades de su comunidad.

Siguiendo lo anterior, podemos afirmar que, aunque el Movimiento reconoce a la lucha organizada como educativa en sí misma, mientras no haya intencionalidad pedagógica, la conciencia no emerge o es frágil y se desvanece. Por esta razón, el MST da una deliberada intención educativa a cada uno de los actos de la lucha y a cada una de las actividades y actitudes dentro de sus salones de clase.

Sin embargo, el interés que el Movimiento ha puesto en la educación no sólo se debe al efecto de transformación subjetiva que redunde en sujetos activos, no basta saberse agente transformador, es necesario poseer las herramientas objetivas que nos permitan alcanzar nuestras metas, esto es, en el caso que aquí se estudia, proponer formas de producción agrícola que permitan a los militantes

del MST permanecer en la tierra que han ganado. De este modo, con el tiempo, la educación se convirtió para el Movimiento en un medio de apropiación y generación de nuevo conocimiento que permite al Movimiento diseñar propuestas de desarrollo social en general, y de desarrollo agrícola en particular. El objetivo es formular modelos que tomen en cuenta las opiniones y necesidades de la base y sean sistematizados por intelectuales orgánicos, en vez de adoptar acríticamente los modelos impuestos desde arriba.

Coherente con lo anterior, los principios filosófico-pedagógicos del MST señalan como una de las claves para lograr una efectiva participación democrática, la toma de decisiones a partir del conocimiento profundo de las opciones, pues, donde no hay divulgación y comprensión de los diferentes escenarios posibles, no hay una verdadera toma de decisiones y, por lo tanto, tampoco existe participación.

Relación entre Movimientos Sociales y transformación social según la experiencia del MST

Otro aporte del proyecto educativo del MST es que es un medio a través del cual se sistematiza la lucha y, sobre todo, se sistematiza la memoria de la lucha. El profesor militante que da clases por primera vez en campamentos o asentamientos, entre sus primeras actividades incluye la discusión sobre la historia del campamento y la historia de lucha del Movimiento. Las primeras ocupaciones en Río Grande del Sur, aquellas que aparentemente debían encontrar pronta respuesta pues el gobierno estatal ya había iniciado procesos de desapropiación y se jactaba de ser nuevo y democrático, sirvieron al MST para darse cuenta de que sus objetivos no serían alcanzados si se esperaba el favor de las instituciones (aun cuando éstas estuvieran “renovadas”), sólo su acción continua lo haría. Desde este punto de vista, es decir, desde la visión del propio Movimiento, la Historia se mueve por la acción de los MS.

Según las raíces teóricas que alimentan la propuesta pedagógica del MST, el educando es identificado como sujeto de su historia, esto es, como un agente

transformador. Además, como lo señala la *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire, todo educando tiene un origen social, el educando del MST es un trabajador rural explotado y de la conciencia sobre su propio ser se desprenden sus objetivos y metas. Entonces, queda claro, como afirmaba Pistrak (2005), que no existe educación políticamente neutra, por ello, la propuesta pedagógica del MST intenta ser coherente con su visión del mundo y con sus aspiraciones sociales. De hecho, este trabajo intenta mostrar que es la unión entre la propuesta pedagógica y la lucha social, lo que potencia el poder transformador del MST.

Por otro lado, sus prácticas pedagógicas, principalmente el principio de alternancia, parecen estar propiciando un verdadero proceso de investigación científica y generación de nuevo conocimiento. Es el caso de la práctica agroecológica que se desarrolla en varias de las escuelas técnicas del MST y que se multiplica en campamentos y asentamientos a lo largo y ancho del país y cuyas consecuencias, al menos en términos de conservación de la biodiversidad, están empezando a ser percibidas por estudiosos del tema.

La profundización acerca de este último punto y un análisis comparativo entre las experiencias educativas del sur y sureste brasileños (que se identifican como las más exitosas) y las que se localizan en el norte, nordeste y centro-oeste, se perfilan como líneas de investigación futuras.

REFERENCIAS

- Althusser, Louis. "Ideología y aparatos ideológicos de Estado " Revista Mexicana de Ciencia Política Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 78 (1974).
- Altieri, Miguel & Clara Nicholls. *Agroecología. Teoría y práctica para una agricultura sustentable*. México: PNUMA, 2000.
- Andrade, Marcia Regina, Maria Clara Di Pierro, et al. *A educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do Pronera*. São Paulo: Ação Educativa/Brasília/PRONERA, 2004.
- Arroyo, Miguel. "Pedagogias em movimento, o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?" Currículo sem Fronteiras 3.1 (2003): 28-49.
- Batista, Eloi. *Da terra brota uma escola em movimento. Escola 29 de outubro. Assentamento 16 de março. Pontão/RS. Veranópolis, Rio Grande del Sur: ITERRA. 2002. Curso normal nivel medio. 55 pp.*
- Begnami, João Batista. "Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil." En: *Documentos pedagógicos*. Brasil: UNEFAB, 2004.
- Beltrame, Sonia Aparecida Branco. *MST, professores e professoras: sujeitos em movimento*. São Paulo: Universidad de São Paulo. 2000. Doctorado. 244 pp.
- Bengoa, José. "La educación para las Movimientos Sociales." En: *CESO Educación popular en América Latina*. La Haya: CESO, 1988. 7-42.
- Bonamigo, Carlos Antonio. *Pra mim foi uma escola... O principio educativo do trabalho cooperativo*. Passo Fundo: Editora UPF, 2002.
- Brandford, Sue & Jan Rocha. *Cutting the Wire: the Story of the Landless Movement in Brazil*. London: Latin American Bureau, 2002.
- Calazans, Maria J. Costa. "Para compreender a educação do estado do meio rural. Traços de uma trajetória." En: Jacques Therrier and Maria D. Damasceno (Coords) *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus Editora, 1993. 15-40.
- Caldart, Roseli Salete. "A escola do campo em movimento " Currículo sem Fronteiras 3.3 (2003): 60-81.
- . *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão popular, 2004.
- Cerlioli, Paulo Ricardo. "Pedagogia da Cooperação." En: *Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990-2001*. São Paulo: ITERRA, 2005. 181-83.
- Cohn, Avery, Jonathan Cook, et al. *Agroecología y la lucha para la soberanía alimentaria en las Américas*. London: IIED/CEESP/Yale F&ES, 2006.
- Cullen Jr., Laury, Keith Alger, et al. "Land Reform and Biodiversity Conservation in Brazil in the 1990s: Conflict and the Articulation of Mutual Interests." Consevation Biology 19.3 (2005): 747-55.
- Chassot, Attico. "Sem Terra (ainda), mas com muita Educação." OSAL, Observatorio Social de América Latina 2 (2000): 45-48.

- Dalton, Russel J. & Alix Van Sickle. *The Resource, Structural, and Cultural Bases of Protest*: Center of the Study of Democracy, University of California, Irvine, 2005.
- Datri, Edgardo & María Trpin. "Movimientos sociales y educación popular." 2005 Vol. http://www.lpp-uerj.net/olped/centro_documentos_online.asp.
- Duarte, Maria Marize *Entre enigmas, rupturas e identidades um estudo do processo de ressocialização nos assentamentos rurais, resultantes de ocupação, mediados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e Sindicatos dos Trabalhadores Rurais / Central Única dos Trabalhadores - CUT (Castanhal - PA / Sumaré - SP)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2005. Doctorado. 414 pp.
- Fanck, Glenir. *Entre a enxada e o lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/Paraná*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007. Tesis de Maestría. 140 pp.
- Fanelli, Luca. *La scelta della terra: studio di un insediamento rurale del Movimento Sem Terra in Brasile*. Torino: Silvio Zamorani Editore, 2002.
- Fausto, Boris. *Historia concisa de Brasil*. México: FCE, 2003.
- Feix, Plínio José. *Os interesses sociais e a concepção política e ideológica dos trabalhadores rurais assentados do MST : estudo de caso na região de Rondonópolis-MT*, . Campinas, SP: Universidade de Campinas. 2001. Maestría. 273 pp.
- Fernandes, Bernardo Mançano. *A brava gente, a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. Ed. Editora Fundação Perseu Abramo. Brasil, 1999a.
- . *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000a.
- . "Gênese e desenvolvimento do MST." En: *MST Caderno de Formação*, núm. 30. São Paulo: MST.
- . *MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Formação e territorialização em São Paulo*. Ed. HUIITEC. São Paulo, 1999b.
- . "O MST e a luta pela Reforma Agrária no Brasil." *OSAL, Observatorio Social de América Latina* 2 (2000b): 33-36.
- Fernández, Margarita. "Practicar agroecología. Utilizar conocimientos locales." En: Avery Cohn, et al. *Agroecología y la lucha para la soberanía alimentaria en las Américas*. London: IIED/CEESP/Yale F&ES, 2006. 146-49.
- Ferraro, Alceu & Daniel Kreidlow. "Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais." *Educação e Realidade* 29.2 (2004): 179-200.
- Foucault, Michel. "El sujeto y el poder." En: Hubert Dreyfus and Paul Rabinow *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago University Press, 1983.
- Freire, Paulo. "Fala de Paulo Freire aos Sem Terra." En: Roseli Salette Caldart y Edgar Kolling (Compiladores) *Paulo Freire, um educador do povo*. Veranópolis (RS): ITERRA, 2001.
- . *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 2005a.
- . *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI editores, 2004.
- . *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI, 2005b.
- Fundep. *Coragem de educar. Uma proposta de educação popular para o meio rural*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

- Fundep/Der/Mst/Rs. "Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos." En: *Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990-2001*. São Paulo: ITERRA, 2005, 1990. 11-28.
- Gimonet, Jean-Claude. "Método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais." En: *UNEFAB Documentos Pedagógicos*. 2004.
- Gohn, Maria Da Gloria. "Educação, trabalho e lutas sociais." En: Pablo Gentili e Gaudêncio Frigotto (Orgs.) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001. 89-123.
- . *Teorías dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- Gramsci, Antonio. *Antología*. Trans. Selección y notas de Manuel Sacristán. México: Siglo XXI, 2005.
- Gritti, Silvana. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo (UPF), 2003.
- Grupo De Estudos Sobre a Construção Democrática. "Dossiê: Os movimentos sociais e a construção democrática." Idéias, Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas 5.2 (1998): 5-122.
- Harnecker, Marta. *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. México: Siglo XXI Editores, 1979.
- . *Sin Tierra, construyendo un movimiento social*. Madrid: Siglo XXI 2002.
- Iokoi, Zilda M. Gricoli. "As lutas camponesas no Rio Grande do Sul e a formação do M.S.T." Revista Brasileira de Historia 11.22 (1991): 49-70.
- Itterra. *Memória Cronológica*. Cadernos do ITERRA, Año I, nº 1. Veranópolis, RS: ITERRA, 2001.
- . *Pedagogia da Terra*. Cadernos do ITERRA, Año II, nº 6. Veranópolis, RS: ITERRA, 2002.
- Jara, Oscar "El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla." En: Moacir y Carlos A. Torres (organizadores) *Gadotti Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez Editora: Edusp, 1994.
- Lazo Cividanes, Jorge. "Ideología y anti-globalización: Una aproximación al discurso de la Vía Campesina." Revista de Ciencia Política XXIV.1 (2004): 169-88.
- Levins, Richard. "Una visión holística de la agricultura, las personas y el resto de la naturaleza." En: Avery Cohn, et al. *Agroecología y la lucha para la soberanía alimentaria en las Américas*. London: IIED/CEESP/Yale F&ES, 2006. 42-57.
- Magalhães, Josiane. *Autogestão e educação na formação da consciência crítica dos trabalhadores envolvidos em processos autogestionários*. São Paulo: Universidad Estatal Paulista. 2003. Doctorado. 105 pp.
- Makarenko, Anton. *Poema Pedagógico*. México: Ediciones Quinto Sol, 2005.
- Marx, Carlos. *El Capital*. Vol. I. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- . *El manifiesto comunista: once tesis sobre feuerbach*. Ed. Anselmo San Juan. Madrid: Alhambra, 1985.
- . *La Ideología Alemana*. México: Ediciones Quinto Sol, 1977.

- Melucci, Alberto. *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México, 2002.
- . "The new social movements: a theoretical approach." *Social Science Information* n°19.2 (1980).
- Mészáros, István. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- Mirza, Heidi & Diane Reay. "Spaces and Places of Black Educational Desire: Rethinking Black Supplementary Schools as a New Social Movement." *Sociology* 34.3 (2000): 521-44.
- Moore, Barrington. *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*. México: UNAM, 1996.
- Morissawa, Mitsue *A História da luta pela terra e o MST* São Paulo Expressão Popular, 2001.
- Mst. "Como deve ser uma escola de assentamento." En: *Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990-2001*. São Paulo: ITERRA (2005), 1992. 39-49.
- . *Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST*. Fazenda Escola. Vol. 3. Veranópolis, RS: ITERRA, 2000.
- . *Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990-2001*. São Paulo: ITERRA, 2005.
- . "Educação no Documento Básico do MST." En: *Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990-2001*, São Paulo: ITERRA (2005), 1991a. 29-30.
- . *Educação no MST. Balanço 20 anos*. Boletim da Educação. Vol. 9. São Paulo: MST, 2004.
- . "Escola Itinerante em acampamentos do MST." En: *Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990-2001* São Paulo: ITERRA (2005), 1998. 185-98.
- . *Escola Itinerante, uma prática pedagógica em acampamentos*. Fazenda escola. São Paulo Gráfica y Editora Peres Ltda, 2001a.
- . "Escola, trabalho e cooperação." En: *Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990-2001*. São Paulo: ITERRA (2005), 1997. 89-103.
- . "Nossa concepção de educação e de escola." En: *Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990-2001*. São Paulo: ITERRA (2005), 2001b. 233-34.
- . "O que queremos com as escolas dos assentamentos." En: *Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990-2001*. São Paulo: ITERRA (2005), 1991b. 31-37.
- . "Princípios da educação no MST." En: *Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990-2001*. São Paulo: ITERRA (2005), 1996. 159-79.
- Neves Da Silva, Émerson. *Formação e ideário do MST*. Rio Grande do Sul: São Leopoldo, 2004.
- Paiva, Irene Alves De. *Os aprendizados da prática coletiva, assentados e militantes no MST*. São Paulo: Universidad de São Paulo. 2003. Doctorado en Educación. pp.
- Palacios, Jesús. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México: Ediciones Coyoacán, 2002.

- Paludo, Conceição. *Educação Popular em busca de alternativas. Uma leitura desde o Campo Democrático Popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.
- Pereira, Julio E. "Derrubando as cercas do conhecimento: A educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil)." Currículo sem Fronteiras 3.1 (2003): 5-10.
- Pistrak. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- Poker, José Geraldo. *Reinventando a Vida. Uma análise da metodologia empregada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) para implantar formas de cooperação em assentamentos da Reforma Agrária*. São Paulo: Universidad de São Paulo. 1999. Doctorado en Sociología. 296 pp.
- Ribeiro, Maria Luisa. *Historia da educação brasileira: a organização Escolar*. São Paulo: Cortez, 1987.
- Ribeiro, Marlene. "Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais." Revista Educação e Pesquisa, Universidade de São Paulo 28.2 (2002): 113-28.
- . "Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa." Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- Ribeiro, Marlene "O caráter pedagógico dos movimentos sociais." En: Ravello Ferraro y Marlene Ribeiro *Movimentos sociais, revolução e reação*. Pelotas: EDUCAT, 1999.
- Robinson, Janes. *Autogestão e educação popular: o MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. São Paulo: Universidad de São Paulo. 1998. Maestría. 205 pp.
- Rodrigues, Marlene. *Cartilhas da dominação. A ideologia das primeiras letras nos campos do Brasil*. Curitiba: Universidade Federal de Paraná (UFPR), 1991.
- Romanelli, Otaíza. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- Rubio, Blanca. *Explotados y excluidos. Los campesinos latinoamericanos en la fase agroexportadora neoliberal*. México: Plaza Valdés Editores, 2001.
- Sáiz Sáez, Angel. *Freire, comunicación y filosofía*. México: UNAM, 2003.
- Salgado, Suzana. *Processos de mudaná no MST: história de uma família cooperada*. São Paulo: Universidad de São Paulo. 2002. Maestría. 205 pp.
- Santos, Boaventura De Sousa. "Los nuevos movimientos sociales." OSAL septiembre (2001): 177-84.
- Sca. *O Sistema Cooperativista dos Assentados*. Caderno de cooperação agrícola. Vol. 5. São Paulo: CONCRAB, 1998.
- Schwaab, Bernardete. *Assentamento 16 de Março, história sendo construída*. Injuí/RS: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2001. Monografía. Graduação em Pedagogia da Terra. 47 pp.
- Silva, Edvaneide Barbosa Da. *Educação e Reforma Agrária*. São Paulo: Xamã, 2004a.
- Silva, María Aparecida De. *A luta pela terra. Experiência e memória*. São Paulo: UNESP, 2004b.
- Sirvent, María Teresa. "La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina." Revista Brasileira de Educação, AMPED 028 (2005): 37-49.

- Souza, Maria Antonia De. *Educação e cooperação nos assentamentos do MST*. São Paulo: Editora UEPG, 2006.
- Speyer, Anne Marie. *Educação e campesinato, Uma educação para o homem do meio rural*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.
- Stédile, João Pedro. "Batallones sin tierra: el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Brasil." New Left Review 15 (2003): 777-104.
- Stédile, João Pedro & Bernardo M. Fernandes. *Brava Gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. Brasil: Editora Fundação Perseo Abrano, 1999.
- Tarrow, Sydney. *Poder en movimiento*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- Toledo, Víctor M., Pedro Álvarez-Icaza, et al. *Plan Pátzcuaro 2000 : investigación multidisciplinaria para el desarrollo sostenido*. México Fundación Friedrich Ebert, 1992.
- Touraine, Alain. "The Study of Social Movement." Social Research 52.4 (1985): 749-87.
- Turatti, Maria Cecilia Manzoli. *Os filhos da lona preta. Identidade e cotidiano em acampamentos do MST*. São Paulo Alameda, 2005.
- Vandermeer, John & Ivette Perfecto. "The agricultural matrix and a future paradigm for conservation." Consevation Biology 21.1 (2007): 274-77.
- Veltmeyer, Henry & James Petras. "The social dynamics of Brazil's Rural Landless Workers' Movement: Ten hypotheses on successful leadership." Canadian Review Of Sociology And Anthropology-Revue Canadienne De Sociologie Et D Anthropologie 39.1 (2002): 79-96.
- Wolford, W. "This land is ours now: Spatial imaginaries and the struggle for land in Brazil." Annals Of The Association Of American Geographers 94.2 (2004): 409-24.
- Wright, Angus & Wendy Wolford. *To Inherit the Earth: The Landless Movement and the Struggle for a New Brazil*. Okland: Food First Book, 2003.
- Zibechi, Raúl "Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos." Revista del Observatorio Social de América Latina, OSAL, CLACSO (2003): 185-88.