



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

EDUCAR ES CUIDAR: LA FORMACIÓN DE EDUCADORES Y LAS PRÁCTICAS PREFIGURATIVAS EN EL MOVIMIENTO DE TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA (MST) DE BRASIL.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



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.

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador requiere ser educado.

Conduce, pues, forzosamente, a la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad. La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria.

-- Karl Marx, 3ª. Tesis sobre Feuerbach

Sólo mediante la educación concebida como la educación autodidacta radical, en el transcurso de [...] una transformación que sólo puede tener lugar en un movimiento práctico, una revolución, los individuos sociales pasan a ser educadores y educandos al mismo tiempo. Esa es la única manera de superar la dicotomía conservadora de todas las concepciones elitistas que dividen a la sociedad en unos pocos educadores misteriosamente superiores y el resto de la sociedad, los educandos, condenados a una posición subordinada permanente.

-- István Mészáros, La educación más allá del capital

ÍNDICE

Agradecimientos	6
Introducción	8
Nota metodológica	12
Capítulo I	
1. Contextualización (histórico-política-pedagógica) del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST)	15
1.1 El mundo campesino y la relación campo-ciudad, una vez más	15
1.2 Nada comienza ni termina: El MST y las luchas de los “sujetos del campo” en el Brasil	18
1.3 Educación en América Latina: formación del Estado-nación y sistema-mundo capitalista	22
1.4 Luchas sociales, procesos pedagógicos e investigación	25
1.5 Complejidad e interdisciplina en el proceso de investigación	31
Capítulo II	
2. Educación, clase, antagonismo: tentativas de acercamiento a viejos y nuevos problemas	33
2.1 La educación en el marco de la dialéctica civilización/barbarie del capital	33
2.1.1 La educación como mediación entre “civilización y barbarie” en América Latina	35
2.2. El largo caminar de las “alternativas pedagógicas” en América Latina	41
2.2.1 Ambigüedad y omnipresencia de la “educación Informal”	41
2.2.2 Las transformaciones del campo de la educación popular	43
2.2.3 La configuración del campo de las ‘alternativas pedagógicas’	46
2.3. La pertinencia del análisis de clase para la comprensión de las luchas sociales	51
2.4 Los movimientos sociales como ‘acciones colectivas de insubordinación social’	58
a) <i>La territorialidad y el conflicto territorial</i>	61
b) <i>El cultivo de la historia y la memoria</i>	63
c) <i>La compleja pluralidad sociocultural</i>	64
d) <i>La dimensión mítico-utópica del MST</i>	67
e) <i>La ampliación de la “capacidad de lectura de la realidad”</i>	69
2.5 El problema de la formación de los intelectuales	70
	3

Capítulo III

3. Pedagogía de la lucha: El Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra	77
3.1. Proyecto e identidad política del MST: la formación del sujeto “sin tierra”	77
3.1.1 Estrategia política y articulación nacional	79
3.1.2 Lo “arcaico” y lo “moderno” en la reconfiguración del contexto	82
3.2 Dinámica de la lucha social: pedagogía de la colectividad, de la lucha, de la historia	90
3.2.1 Educación y formación en el MST	92
3.2.2 Principios organizativos: la dimensión pedagógica en la constitución del movimiento social	96
3.3 Historia de la lucha por la educación en la historia del MST	100
i) <i>“También hay lugar para la lucha por la escuela en la lucha por la tierra”</i>	100
ii) <i>“La lucha por la educación es parte de la lucha de nuestra organización”</i>	101
a) <i>Organicidad y procesos formativo-educativos</i>	102
b) <i>La producción de una “propuesta pedagógica”</i>	107
c) <i>La formación de educadores”</i>	109
iii) <i>“La lucha por la educación es parte de la lucha por un proyecto popular y de país”</i>	113
3.4 Principios filosóficos y pedagógicos de las prácticas educativas del MST	117
3.5 Alcances de la lucha por la educación del MST	122

Capítulo IV

4. Las prácticas prefigurativas y la formación de educadores del MST	127
4.1 Tiempos y espacios educativos y formativos del Movimiento Sin Tierra	127
4.2 La estructura orgánica de la escuela y el papel de los educadores	131
4.3 La construcción del ambiente educativo en el proceso de formación	135
4.4 El acompañamiento a las escuelas del MST	138
4.5 La organización del tiempo en la escuela y los procesos de formación de educadores	140
4.6 Los métodos de formación: el proceso formativo y la organización curricular	143
4.7 Investigación en acción: movimientos sociales y construcción de conocimiento	152
4.8 El nuevo contexto de la formación de educadores: un paréntesis a propósito del debate y el futuro de la Educación del Campo	156

REFLEXIONES FINALES	
Educación y luchas sociales: buscando otra vez el hilo de Ariadna	162
ANEXO 1. Manifiesto de las educadoras y educadores de la reforma agraria al pueblo brasileño	175
ANEXO 2. Guía de entrevista a educadores del Movimiento Sin Tierra	177
ANEXO 3. Entrevistas a Educadores del MST en Instituto Josué de Castro/ITERRA, Río Grande do Sul, Agosto 2009.	178
ANEXO 4. Especial Educação Infantil (V): A luta pela educação: esperança e semente de um mundo diferente.	186
REFERENCIAS y RECURSOS	189

Agradecimientos

Hay una gran cantidad de personas a quienes debo un reconocimiento por su apoyo en esta larga travesía, por haber dado aliento a la conclusión de esta tesis. No es posible nombrar aquí a todos y todas. Aunque casi con seguridad cometeré alguna injusticia al olvidar a alguien, quiero agradecer especialmente:

En Brasil, primeramente a la Dra. Roberta María Lobo da Silva, por la solidaridad, por el cariño internacionalista, por las lecturas, por la guía, por el ejemplo de la crítica y la coherencia en la vida y en la lucha. A Robson Aguiar, por el espíritu crítico, las conversaciones filosóficas y el acercamiento al 'espíritu' carioca. A los y las compañer@s de la Maestría de Educación de la Universidad Federal Rural, a Leandro Machado especialmente, por las conversas y el ejemplo de lucha. A Marco Fernandes, Lizandra Guedes y Francisco, por el cariño, por recibirme y guiarme en São Paulo. Al Colectivo Candeeiro de Educación Popular, por compartir sus descubrimientos, preguntas e inquietudes. A los compañeros del colectivo PASSAPALAVRA, por el desafío compartido de pensar y apoyar las luchas. A Carlos Humberto y Ana en Río de Janeiro, por las risas, la casa y la convivencia compartida. A mis camaradas Waldo Lao, Danilo Dara, Paulo Marques, hermanos y guías en São Paulo. A Alípio Freire, poeta y militante de la vida, ejemplo de sabiduría y coraje de la generación del 64. A Daniel Caribé y Manolo, de Salvador. Al Dr. Alexandre Samis y Mónica del MTD-RJ. A Mauri de Ilha Grande, sabiduría y armonía con la naturaleza.

Al MST, a los militantes y luchadores por la tierra, para los cuales el largo caminar de la reforma agraria y la justicia sigue pendiente. A las y los educadoras y educadores del MST, a las y los educadores y educadores populares latinoamericanos, con admiración y respeto. A los compañeros y educandos del MST de Grande São Paulo, de Pontal de Parapanema, Ribeirão Preto, Veranópolis. Un salve a la Comuna do Samba, y uno más fuerte para la Cooperifa. A Mestre Russo de Caxias y a Mestre Jurandir en Belo Horizonte, por su hospitalidad.

En mi país, agradezco sinceramente al Posgrado de Estudios Latinoamericanos por el espacio de formación y por su contribución para pensar los problemas de una América más unida. A mi tutor, Dr. Severo de Albuquerque Salles, por su apoyo para la conclusión de este trabajo.

Al pueblo mexicano, que con su trabajo aportó los recursos para la beca CONACYT 215949 que hicieron posible esta investigación, Al Terreiro Mandinga de Angola-México y profesor Jagad por las rodas y el aprendizaje da mandinga.

A los compas de jóvenes en resistencia alternativa, por el caminar y el aprendizaje compartido en la militancia en que nació esta investigación. A todos los amigos, amigas y compañer@s en México, imposible citar a todos, un abrazo enorme y agradecido.

A mi padre y mi madre, por el regalo de la vida, por sus presencias y ausencias, por la confianza, por el ejemplo de militantes y educadores. A mis hermanos, por las alegrías y los disgustos, por los *aprenderes* que hemos compartido, por las señales de humo con que nos acompañamos.

Por último y especialmente, deseo agradecer a Karla Isaeth, por las batallas cotidianas, por el ánimo en la tormenta, por tu presencia dulce y constante. A Amandita por su luz y su niñez descubridora de mundos. Con ustedes estoy descubriendo el real significado de “educar es cuidar”. A ustedes dedico esta tesis.

México, D.F. enero de 2013

Este trabajo se inscribe en el esfuerzo de recuperación de la larga tradición de los esfuerzos educativos nacidos en la entraña de las luchas populares en América Latina. Tradición hasta cierto punto olvidada o desconocida, sea por la represión de las clases dominantes, por la ruptura en las formas de transmisión de los saberes, sea por las dificultades para guardar y transmitir la memoria de los avances y descubrimientos que los propios pueblos han adelantado en su búsqueda por construir una educación que fortaleciera e impulsara su propia lucha por una sociedad diferente.

Siendo 'educado' en las instituciones y el contexto cultural de la generación que dejó de ser X para tornarse abiertamente rebelde, comencé a preguntarme sobre la relación entre pedagogía y política a mediados de 2004, después de mi participación en la huelga estudiantil de la UNAM de 1999-2000, experiencias varias de trabajo precario y una breve salida del país.

En la reinsertión en el trabajo organizativo y político en el medio estudiantil en México, y explorando otros espacios de participación, percibía en diversos momentos y espacios la rigidez de las organizaciones que me tocaba conocer y la esclerosis real o aparente de 'nuestras' formas organizativas y discursivas, en la izquierda institucional y social. En alguna tentativa de aproximarnos elementos teóricos para nuestra formación política, un grupo de compañeros, en el marco de un proceso organizativo más amplio, comenzamos a reunirnos para leer, formarnos y discutir. Entre textos zapatistas, marxistas, anarquistas y varios otros autores que soy incapaz de recordar ahora, se propuso leer la *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire.

El desdoblamiento de las reflexiones y potencialidades anidadas en esta lectura, provocó en mí la incipiente formulación de que toda actividad política tenía – o podía tener-- una dimensión pedagógica y de que los procesos educativos tienen siempre una dimensión política. Mi interés por entonces creciente sobre los procesos de la conciencia, se vertebró en la elaboración de mi trabajo de tesis de licenciatura en psicología (social-política), centrado en el concepto de conciencia en los trabajos de Paulo Freire, desde un cierto 'abigarramiento' interdisciplinario, como un ensayo para abordar estas cuestiones y al mismo tiempo como un ajuste de cuentas con los enfoques más ortodoxos tanto en torno al problema de la conciencia humana como aquéllos en torno a los procesos de concientización política de grupos e individuos.

Para el pedagogo brasileño, el proceso de la conciencia se anuda en la interrelación entre la palabra, la acción y la reflexión. La coherencia, la imaginación y la creatividad en el proceso político-pedagógico, la construcción de autonomía, la centralidad del diálogo, aparecen como temas imprescindibles necesarios para pensar y transformar el mundo.

En 2005 comenzó a delinearse una nueva coyuntura, en buena medida configurada por la iniciativa zapatista a partir de la Sexta Declaración de la Selva Lacandona y el proceso electoral de 2006. Es una etapa turbulenta para la izquierda mexicana, de crisis, rupturas, definiciones. Es, quizá, un momento donde los discursos, las prácticas políticas y los formatos organizativos exponen en formas abiertas la crisis por la que atraviesan. Dicha coyuntura enmarca el desarrollo de la primera fase de la Otra Campaña, los hechos terribles del 4 de mayo en San Salvador Atenco, las elecciones de 2006 y el movimiento de resistencia contra el fraude electoral.

Por aquel entonces tuve también noticia del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). La masividad, las formas heterogéneas, las visibles manifestaciones culturales que acompañaban el proceso de construcción política fueron algunos de los rasgos que más me llamaban la atención de este movimiento. Descubrir el proceso educativo de los trabajadores del MST, mi propio aprendizaje político organizativo de 2005-2006 y las conclusiones de mi investigación, apuntaron en su conjunto en una dirección: era necesario profundizar en la relación existente entre la pedagogía y la política, entre la educación y los movimientos sociales.

Desarrollar y profundizar esta relación encontrada, fue un proceso enmarcado a su vez por una búsqueda consciente de formas diferentes de organización y participación política, que desembocaron en el encuentro y el trabajo con el colectivo/organización de jóvenes en resistencia alternativa entre 2007 y 2011, y por la posibilidad impensada de continuar mi proceso formativo en el posgrado de estudios latinoamericanos. Ambas experiencias tienen para mí un valor enorme en el proceso inacabado maduración humana, ética y política.

En ese proceso tuvo también un papel importante la continuidad alrededor de otro elemento formativo: la práctica de la capoeira Angola, arte y manifestación cultural creada en la lucha por la libertad y la autonomía de los afrodescendientes, y que ha entreabierto para mí la posibilidad de la integración y equilibrio de la mente y el cuerpo, de la pedagogía del movimiento permanente, de la contradicción como elemento central del proceso de conocimiento, el ritmo, la música y el canto. de la sabiduría del cuerpo y del instinto, de la alegría y la mandinga, de la recuperación de nuestra memoria y raíces indígenas y afrodescendientes.

La complejidad de la experiencia alrededor de la cual he centrado mi investigación y proceso reflexivo, me llevó a niveles sucesivos de contextualización, análisis y crítica. Pero ha sido la inmersión (lingüística, cultural y política), entendida también como proceso formativo, la que me permitió ahondar en esta experiencia, aprehenderla en su singularidad para después intentar comunicarla y compartirla. En todo el continente, esfuerzos semejantes han emprendido y están emprendiendo la marcha.

2

La estructura de la tesis se despliega de la forma siguiente:

El Capítulo 1 tiene dos partes. Por un lado, parte de la reconstrucción/problematización del contexto socio-histórico del Brasil para tender una aproximación a los rasgos políticos y organizativos del MST. Por otro lado, intenta situar las líneas generales de la discusión sobre la “cuestión educativa” en el sistema social y económico en que vivimos, y en ese marco, expongo la complejidad de los puntos de partida para nuestra reflexión, en la articulación entre luchas sociales, procesos pedagógicos e interdisciplina.

La revisión teórica del capítulo 2 enmarca en cinco ‘campos problemáticos’ los contextos de mi problema de investigación, la formación de educadores y las prácticas educativas de una organización popular latinoamericana, derivadas de su contexto socio-histórico: a) una aproximación a la dialéctica de la civilización/barbarie en la mediación constituida por la educación en América Latina, b) un acercamiento al contexto teórico e histórico de la educación popular y las ‘alternativas pedagógicas’ en América Latina, c) un acercamiento a la discusión sobre la pertinencia del análisis de clase marxista para la comprensión de las luchas sociales, y d) a la discusión sobre la concepción de los movimientos como ‘acciones colectivas de insubordinación social’ que retomamos en esta investigación. Finalmente, procuro contextualizar los procesos de formación de los ‘intelectuales’, para situar en este eje el proceso de formación de educadores del MST. El capítulo 2 es el más denso y, desde cierto punto de vista, tal vez el más innecesario. Pido una disculpa al o la posible lector/a por el enorme e intrincado acercamiento teórico construido, que fue hasta cierto necesario en el proceso de construir mi investigación, y revisar y profundizar la experiencia del trabajo de campo. Para no perder el ritmo, recomiendo ampliamente revisar ese capítulo sólo en una lectura posterior, y dirigirse directamente al capítulo 3.

El Capítulo 3 se divide también en dos partes: la primera de ellas aborda los procesos de constitución del sujeto social 'Sin Tierra', en la paulatina formulación de su proyecto, identidad y estrategia política, y esboza una interpretación de los cambios del contexto económico y político y los actuales desafíos de la organización. En la segunda parte se presenta un esbozo de las líneas principales del proceso de articulación del proceso educativo del MST, en el contexto más amplio de la lucha de clases en el Brasil.

Esta aproximación nos permite contextualizar la lectura sobre la historicidad de los procesos y prácticas educativas, las relaciones entre los procesos formativos y educativos; las concepciones y principios detrás de la compleja estructura y organicidad de la experiencia educativa del MST.

Finalmente, el Capítulo 4 expone las distintas dimensiones de los espacios, tiempos, procesos y métodos de formación de los educadores del MST, intentando rastrear y recomponer la historicidad de sus prácticas. Desde estos elementos, se intenta trazar una ruta para interpretar y contextualizar los ritmos y rumbos de las actuales discusiones sobre los desafíos de la educación del MST y los movimientos del campo, en el marco de su compleja articulación con las políticas públicas del Estado brasileño y de su inserción como potencia regional en el escenario de la primera década del siglo XXI.

La mayor parte de la traducción de las fuentes originales y documentos del MST la realicé yo mismo. Existe un alejamiento significativo entre el Brasil y el resto del nuestro continente hispanohablante.

Existe un trabajo pendiente, enorme, de traducción de las fuentes originales, que pienso que pueden ser útiles para reflejar la experiencia mexicana, para repensar y recrear las prácticas educativas de los colectivos, individuos y organizaciones, para abrir los puentes entre las respuestas comunes y las semejanzas, pero que también pueden servirnos para rehacer una y otra vez las preguntas a partir de las cuales pensamos actualmente la vida, la educación, el mundo.

Espero, me gustaría que este trabajo sea una contribución y sólo un nuevo inicio para la labor de construir puentes entre las múltiples y diversas experiencias pedagógicas alternativas que apuntan a la construcción de otros mundos posibles.

Nota metodológica

La aproximación metodológica hacia la experiencia político-organizativa y educativa del MST tuvo básicamente tres momentos.

El primer momento se enfocó en la interpretación del contexto en que se desarrolla el MST, en el que apunté fundamentalmente hacia investigaciones e informaciones que han intentado construir, en forma retrospectiva, una mirada global, histórica y contextual del movimiento. Las informaciones de fuentes electrónicas como la Agencia Latinoamericana Informativa (ALAI), Prensa de Frente, Rebelión, Brasil do Fato, fueron importantes en la medida en que fue a través de ellos que esta investigación encontró sus primeros elementos. La mayor parte de las referencias especializadas y los trabajos de investigación sobre el MST están enfocados en su dimensión histórica (Alcántara de Camargo, 1973; Moura, 2000; Mançano Fernandes, 2000, 2008; Morissawa, 2001), su dimensión en cuanto actor político (Konder, F., 2000) o el lugar del MST dentro de la lucha política por la hegemonía (López, 2010), análisis antropológicos (Lao, 2008) o lecturas retrospectivas de las diversas coyunturas que el MST ha atravesado en su existencia como organización (Coletti en Seoane, 2003; Chaguaceda y Brancaloneo, 2010).

Esta primera fase de la investigación se dio en el marco de una intensa participación política que enmarcó el inicio de mi proceso formativo en el posgrado de estudios latinoamericanos. En este proceso intenté situar las directrices fundamentales del proyecto político del MST. he encontrado que, a lo largo de su historia como organización, y como parte de un contexto socio-histórico sumamente complejo, el MST ha reorientado en diversas ocasiones sus pasos y métodos, provocando de este modo momentos y situaciones de bifurcación histórica, al ampliar sus frentes de actuación y los objetivos de su lucha, uno de los cuales se relaciona directamente con nuestro problema de investigación: la construcción de procesos educativos y los procesos de formación de educadores.

Un segundo momento de la presente investigación se desarrolló como parte de mi estancia de investigación en el Brasil en la segunda mitad de 2009, que combinó la investigación documental, abordando directamente las características de la propuesta pedagógica que desarrolló el MST, partiendo en primer lugar de los documentos producto de la reflexión y elaboración colectiva del movimiento, los documentos de los sectores específicos que asumen las distintas y complejas responsabilidades de las cuestiones y tareas educativas que asume el Movimiento, artículos periodísticos e informaciones que refirieran a análisis globales y de caso,

y los documentos y entrevistas de sus voceros y/o dirigentes, e investigaciones académicas y trabajos de campo sobre el tema.

La investigación de campo se situó en espacios de reflexión en el contexto del Programa de Maestría en Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), campus Nova Iguaçu, y particularmente en la asignatura “Educação Brasileira na Contemporaneidade: Contextos Contemporâneos y Demandas Populares”, impartida por la Dra. Roberta Lobo da Silva, co-tutora de esta investigación.

A partir de esta vinculación formal, fue posible construir un acercamiento paulatino y articular, por diversas vías informales, algunas estancias breves en centros de formación del MST en los estados de São Paulo, Río de Janeiro y Río Grande do Sul, donde se desarrollaron las entrevistas a los educadores y formadores. Esta vinculación se generó en el acompañamiento de algunas movilizaciones y encuentros del MST y otras organizaciones y movimientos en el período comprendido entre mayo y noviembre de 2009.

A este proceso se yuxtapuso la construcción compartida de eventos y encuentros de intercambio político-académico, así como la asistencia a seminarios, debates, eventos político-académicos y culturales en universidades, centros culturales, *saraus*, *rodas de capoeira*, y uno que otro *boteco* que me permitieron respirar profundamente el ritmo, la violencia, la alegría y el espíritu colectivo del Brasil.

El ejercicio de reflexión crítica sobre los materiales, los diálogos, las informaciones y los intercambios producidos con investigadores, educadores y militantes mexicano/as y brasileiro/as; el comenzar a compartir de diversas formas el conocimiento producido y el acercamiento a otras experiencias político-organizativas que han construido “alternativas pedagógicas”; la profundización y ampliación de los marcos y referencias teóricas, y la demorada construcción de una síntesis y ordenamiento para esta exposición constituyeron el tercer momento y el cierre de este proceso de investigación.

Desde este contexto general, se delinearon varios problemas para conceptualizar la experiencia educativa del MST. En conjunto, la presente investigación buscó aportar elementos para responder en forma tentativa a los siguientes interrogantes:

- a) ¿Quiénes son los educadores del Movimiento Sin Tierra? ¿Cuál es su identidad en tanto educadores? ¿Qué principios filosóficos, pedagógicos o políticos inspiran su práctica? ¿Qué conceptos y perspectivas del mundo retoman?
- b) ¿Cuáles son sus tareas como educadores? ¿Qué enseñan? ¿Cómo lo enseñan? ¿Cómo formulan sus programas de trabajo? ¿Qué herramientas ó métodos son retomados o desarrollados?
- c) ¿Cuál es su relación con el movimiento, la organización, la comunidad? ¿Cómo son los procesos de formación de los educadores del MST, y de qué tipo de procesos participan? ¿Qué tipo de relaciones promueven entre ellos y los educandos, entre los propios educandos, entre la comunidad y los educandos?

De este proceso surgieron otros interrogantes, profundamente interrelacionados: ¿Cuáles son las principales cualidades de los “climas o ambientes educativos” en cuya construcción intervienen los educadores del MST? ¿Qué *horizonte de futuro* tiene el trabajo de los educadores? y finalmente, ¿Cuál es el papel que juegan los educadores en los “procesos emancipatorios”?

A estas preguntas, traté de responder en la presente investigación.

Capítulo I
Contextualización
(histórico-política-pedagógica)
del MST

1.1 El mundo campesino y la relación campo-ciudad, una vez más.

Hace menos de 100 años, la enorme mayoría de la población mundial vivía aún en el campo. Ahí construía su vida, recreaba sus saberes, miraba el mundo y lo ordenaba de acuerdo con las formas propias y diversas de relacionarse con la naturaleza, no sólo en relación con la tierra que le daba sustento, sino con el espacio geográfico en que se despliega el conjunto de procesos culturales, a su vez producto de la actividad de las comunidades humanas.

Este tipo de vida nunca fue idílica o pacífica. La del 'campesinado' ha sido siempre una existencia dura. Múltiples formas de opresión y dominación colocaron siempre al campesinado en el piso más bajo de la pirámide social, al tiempo que los poderes dominantes dependieron siempre, paradójicamente, de la capacidad y del saber productivo de los trabajadores del campo.

Pero algo fundamental cambia entre los siglos XVI y XVII como resultado de las luchas y de los nuevos equilibrios de poder entre las distintas regiones del mundo entonces conocido, que vendrá a transformar significativamente la relación entre el hombre y la tierra. Los cambios en los patrones de concentración y la desestructuración de los modos de apropiación y usufructo de la tierra y sus productos, signadas por la mercantilización de la tierra que, como parte del proceso de expansión de la economía-mundo capitalista comenzaría a expandirse por todo el planeta, encontraron respuesta y --en forma y grado diverso-- resistencia campesina contra las nuevas formas de opresión, dominación y control.

La lucha por la preservación, la creación, la transmisión, el cuidado y la recreación de los saberes ligados a la tierra, a la conservación y al cuidado de la naturaleza constituye no sólo un factor de supervivencia de los hombres y las mujeres que aún viven y trabajan en el campo sino que representan, pese a la estigmatización, el desprecio, el desconocimiento y la destrucción de esas sociedades y culturas, el pilar básico, fundamental, sobre el que se sostienen todas las sociedades modernas.

En la recreación-reconstrucción de una cultura campesina no-esencialista, es decir, que no supone rasgos culturales eternos e invariables a las comunidades del campo, como entes sociales refractarios a toda transformación, sino como entidades socioculturales sometidas a condicionamientos históricos y estructurales pero pese a todo abiertas, con capacidad de adaptación, márgenes de resistencia, creación y construcción colectiva.

El siglo XX, con su estela de industrialización, urbanización y avance tecno-científico ha representado una constante agresión a las comunidades del campo en nombre del desarrollo y el progreso. Es imposible ignorar, desde una mirada científicamente rigurosa y honesta, la extensa devastación social y ambiental que ha dejado como resultado la voluntad de dominio humana y capitalista sobre la naturaleza y la hiper-valoración de la vida y la cultura urbana. Es imposible soslayar las consecuencias sociales, políticas y culturales que ha traído el desgarramiento de innumerables comunidades humanas, con la consiguiente pérdida de lenguas, tradiciones, culturas y saberes milenarios.

A comienzos del siglo XXI, la reflexión del Dr. Pablo González Casanova nos sitúa en el intento de establecer con claridad “los profundos cambios que han tenido lugar en los sistemas de explotación, dominación y acumulación mundial, al considerar la profunda interrelación entre la educación, el trabajo y la democracia” y “una valoración de los efectos y resultados de los procesos de privatización de la enseñanza y de la crisis de la enseñanza pública” en América Latina.¹ A partir de esta valoración ética es necesario tratar de descifrar la condición actual del campesinado en el cuadro más amplio del desarrollo contradictorio del capitalismo.

En el caso del Brasil, en los poco más de cien años que han transcurrido “entre la reforma abolicionista hasta nuestros días, el monopolio latifundista de la tierra fue mantenido con rigor en las manos de los dueños de los latifundios”², cuya existencia data de su formación colonial. Es en el cuadro de las transformaciones del capitalismo como sistema histórico como puede entenderse la “reacción autocrática permanente” (en la que el año de 1964 marca un importante punto de inflexión) mapeada por Florestan Fernandes³ que podemos ensayar un acercamiento al Brasil contemporáneo.

¹ Pablo González Casanova, *La universidad necesaria en el siglo XXI* (México: Era, 2000).

² Alberto Passos Guimarães, *As classes perigosas. Banditismo urbano e rural* (Rio de Janeiro: UFRJ, 2008), 2008: 201.

³ Florestan Fernandes. *La revolución burguesa en el Brasil*, (México: S.XXI, 1978).

Al mismo tiempo, es necesario entender el contradictorio papel y las tensiones en que se desenvuelve el campesinado contemporáneo en su resistencia a desaparecer, y en la forma en que es instrumentalizado por el capitalismo. Este tópico es por sí sólo motivo de amplio debate.

Para Mora-Delgado (2008), una cuestión central en la supervivencia de las comunidades campesinas es el conocimiento local en la construcción de sus estrategias de vida. Sus planteamientos tienen como base el estudio de comunidades en Costa Rica. Por su parte, Diez y Kostlin (2009) hacen una revisión crítica al concepto de 'la morada de la vida', desde el marxismo contemporáneo. Moura (1986) esboza una tesis de la recreación de las comunidades campesinas a través de diversas formas de resistencia cultural, política y organizativa en el Brasil.

Claude Meillasoux (1977), por su parte, esbozó su versión de la tesis de la coexistencia entre las economías capitalistas y las economías domésticas, de la articulación entre el imperialismo y otras formas y relaciones de producción. Más recientemente, Julio Boltvinik sostuvo a lo largo de 2010 una interesante polémica con Armando Bartra sobre la persistencia del campesinado en una serie de artículos en el diario mexicano La Jornada.

Una cuestión que no debe escapar a nuestra observación es el hecho, que observa Immanuel Wallerstein, de que "en el mundo moderno, la mayor parte de las familias se valen de medios para obtener ingresos tan amplia que muchas no son 'campesinas' ni 'proletarias' (conforme a la imagen clásica), sino una mezcla de ambas".⁴ Ello no es accidental ni, en su opinión, una supervivencia de lo arcaico, sino que es de hecho un factor clave en la explotación de esta fuerza de trabajo.

La relevancia de esta cuestión estriba en que la abrumadora mayoría de quienes individual y colectivamente han integrado o participado en el MST, en sus inicios como organización, pertenecían a estos sectores de la población. Utilizo con reserva los términos "campesino" y "campesinado", debido a que entiendo ahora el origen y uso eminentemente académico y político de estos conceptos.⁵

En el Brasil, específicamente, según Souza- Martins, las palabras "campesino" y "campesinado" vienen a sustituir a los vocablos *caipira*, *caiçara*, *tabaréu*, *caboclo*, utilizadas para designar al hombre y trabajador del campo, todas ellas con una carga de ofensa y desprecio. Resulta significativo, dice este autor, que el desuso progresivo de estas palabras

⁴ Immanuel Wallerstein, *Impensar las ciencias sociales*, (México: CEIICH/Siglo XXI, 1998), 65.

⁵ Fabio Konder, *Ação política do MST*, (São Paulo: Expressão Popular, 2000); Souza Martins, 1985.

“haya correspondido, aproximadamente, al crecimiento de las luchas campesinas y a la aparición en el debate político nacional de la situación del campesinado”. Sostiene además que no se trata de la sustitución de unas palabras por otras pues estos conceptos “intentan dar unidad a las luchas de los campesinos”, al estar “enraizadas en una concepción histórica de las luchas políticas y enfrentamientos entre clases sociales”. Así, el concepto de “campesino” subraya “su lugar social en el espacio geográfico”, un lugar en la estructura de la sociedad y también “pretende ser la designación de un destino histórico”.⁶

En ese campo de tensiones encontramos que la lucha por la tierra y por la reconstrucción y recreación de los saberes son dos ejes que encontraremos en la propuesta educativa de los desposeídos que en América Latina están construyendo alternativas de producción, intercambio y consumo, pero también de formas de organización y auto-regulación social.

Al referirnos a estas alternativas, tratamos de centrar nuestra reflexión en torno de la construcción de la capacidad de comunidades, colectividades y grupos sociales de construir, dirigir y regular sus propios procesos de transmisión y conservación de saberes necesarios para su existencia, reproducción, y continuidad, en concordancia con su contexto ambiental, histórico y cultural. Este es el contexto general en el que nuestra investigación se sitúa.

1.2 Nada comienza ni termina: las luchas de los “sujetos del campo” en el Brasil.

El MST es un movimiento/organización política que tiene su raíz en las luchas por la tierra del campesinado brasileño que recomenzaron con gran fuerza a partir de la mitad de la década de 1970. Durante la década de 1990 se convirtió en una de las referencias principales de los movimientos sociales en el Brasil, y asimismo en una referencia importante en la articulación internacional de la Vía Campesina.

Durante la Colonia y hasta finales del siglo XVIII las luchas por la tierra fueron protagonizadas por los ‘indios’ y los ‘negros’, que defendieron sus territorios invadidos por los explotadores de tierras y colonizadores, uniendo la lucha contra la esclavitud a la lucha por la tierra. A fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, surgieron movimientos “campesinos”, generalmente denominados por quienes los han estudiado como ‘mesiánicos’. Entre este tipo de movimientos son citados el de la comunidad de *Canudos*, en el actual estado de Bahía aparentemente

⁶ José De Souza Martins, “Los campesinos y la política en el Brasil”, en *Historia política de los campesinos latinoamericanos*, vol.4. ed. Pablo González Casanova (México: Siglo XXI/Instituto de Investigaciones Sociales, 1985), 10.

dirigida por Antônio Conselheiro; y el episodio de la *guerra del Contestado*.

Otras fueron encuadradas por la historiografía oficial como episodios de 'bandolerismo' o expresión de la degeneración racial producto del mestizaje, como las luchas del *cangaço*, en el nordeste brasileño, en las primeras décadas del siglo XX y algunas otras luchas, dispersas, de carácter regional.

Este tipo de abordajes constituyen aún el enfoque dominante en la historiografía y la literatura. Sin embargo, una crítica de estos enfoques, que pone de relieve la larga transformación de la sociedad y cultura en Brasil que en conjunto constituyeron la sustitución del régimen de trabajo esclavo por la mano de obra 'libre', la continuación del poder señorial latifundista, la continuidad y reelaboración de las tensiones raciales y el ascenso de la burguesía de las capitales hacia su inserción en el mercado mundial, son fundamentales el trabajo de Moura (2000), el ensayo citado de Souza Martins (1985), el trabajo de Rui Facó (2008), el trabajo de Passos Guimarães (2007), y la obra de Florestan Fernandes (2008).

En las décadas de 1930 y 1940 tuvieron lugar numerosos conflictos violentos en diversas regiones del Brasil, en los que los trabajadores rurales intentaban de forma individual, y en algunos casos, en forma armada, ocupar terrenos abandonados y defenderse de la voracidad del latifundio. Entre 1950 y 1964, el movimiento campesino creó varias organizaciones, entre ellas las Ligas Campesinas, la Unión de los Labradores y Trabajadores Agrícolas del Brasil (ULTAB) y el Movimiento de los Agricultores Sin Tierra (MASTER). Estas organizaciones serían marcadas por el período de ascenso del populismo. Surgieron en una coyuntura favorable de liberalización política, que coincidió con el período presidencial de Juscelino Kubistchek (1956-1961). En ese sentido, las reivindicaciones campesinas hacían eco como parte de un único y amplio proyecto.

De hecho, la existencia misma del movimiento campesino en aquella etapa parece estar ligada a las ideologías desarrollistas, de integración nacional y de expansión de la ciudadanía, en parte desarrolladas por el ISEB. El grupo de intelectuales nacionalistas que se reunía desde principios de los años 1950 conformó el ISEB -Instituto Superior de Estudios Brasileiros, que formaba parte del Ministerio de Educación- hasta 1964, en que fue clausurado.

La mayor parte de las organizaciones campesinas fueron aplastadas por la dictadura militar después de 1964 y sus líderes fueron asesinados, presos o exiliados, pero sus reivindicaciones básicas no fueron desarticuladas, y serían incorporadas por los sindicatos rurales en el período siguiente (1965-1983).

En varios sentidos, el MST representó la continuidad de las luchas campesinas por la tierra en el Brasil y es uno de los herederos directos del proceso histórico de resistencia y de lucha del campesinado brasileño, tanto en lo que refiere a la memoria de la represión y la persecución como en lo tocante a la continuidad y la ruptura de los patrones culturales de organización y lucha por la tierra (Moura, 2000; Mançano Fernandes, 2000; Elkish, 2005). Roseli Caldart, del Colectivo Nacional de Formación del MST considera tres conjuntos de factores clave para explicar la génesis y constitución del movimiento.⁷

En el primer conjunto de factores es necesario referir a la situación económica y social creada por la transformación de la agricultura brasileña en los años 1970, en que cobró impulso un fuerte proceso de mecanización de la producción y de adopción e intensificación de formas de producción capitalista, que tuvieron como consecuencia la expulsión de grandes contingentes de población rural hacia las ciudades.

La ausencia de alternativas (que ni la colonización de tierras nuevas ni la proletarianización del campesino en el sector industrial resolvieron) generó en estos sectores la disposición de luchar por la tierra en sus lugares de origen: una situación nueva en la coyuntura pero muy antigua desde el punto de vista de la estructura social brasileña, basada históricamente en la concentración latifundiaria.⁸

En segundo lugar, Caldart apunta hacia factores de naturaleza sociocultural o político que tuvieron un papel importante en el proceso de gestación del MST, como reacción de los trabajadores rurales a la ofensiva capitalista-latifundiaria.

Un primer elemento de esta naturaleza fue el trabajo pastoral a través de las Comunidades Eclesiales de Base (CEB's), que en la primera mitad de la década de los setenta se transformaron en un importante foco de resistencia a la dictadura militar, que fue fortalecido por la creación de la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT) en 1975.

La participación de la CPT en la continuación de la lucha por la tierra tuvo una influencia decisiva en el carácter nacional de la articulación de las luchas, que vino después a crear al MST, y ello por dos motivos: 1) la vocación ecuménica de la CPT evitó que la diferencia de credos religiosos llevara a crear movimientos distintos, y 2) porque su propia articulación nacional y su conocimiento profundo de las luchas anteriores influenciaron en esa dirección.⁹ Un segundo elemento es un buen ejemplo de la importancia del contexto sociopolítico para el

⁷ Roseli Salete Caldart, *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (São Paulo: Expressão Popular, 2004), 102.

⁸ Caldart, *Pedagogia do MST*, 104.

⁹ Caldart, *Pedagogia do MST*, 52-54, 106.

surgimiento y consolidación de un movimiento social: el MST puede constituirse y consolidarse como un movimiento social importante porque coincide con un proceso más amplio de lucha por la democracia en el país, marcado especialmente por el resurgimiento de las huelgas obreras de 1978 y 1979.

Como tercer conjunto de factores que explica el proceso de creación del MST, aparecen algunos episodios específicos dentro del proceso nacional de luchas por la tierra, que tuvieron una gran repercusión política y mediática (como la ocupación de la Hacienda Macali y de la *Encruzilhada Natalino*), tornándose símbolos de la lucha contra la dictadura y que terminaron por articularse en la memoria oral y en los registros del periodo (1979-1984) como momentos constitutivos de la propia organización de los Sin Tierra del MST.

En abril de 1984, en la localidad de Cascável, estado de Paraná, tuvo lugar la creación formal del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra, con la participación final de 1500 delegados de 12 estados del país: Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Mato Grosso Do Sul, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Rondônia, Acre, Roraima y Pará. En enero de 1985, también en Paraná, el MST llevó a cabo su primer Congreso Nacional. Allí decidieron que la bandera de lucha que vendría a ser la marca principal del movimiento: *¡La ocupación es la única solución!*

Lo transcurrido entre aquél momento y ahora ha sido motivo de muchos estudios e investigaciones, pero también y sobre todo de un esfuerzo lleno de imaginación y coraje que constituye un capítulo importante de las luchas sociales de América Latina en el período reciente.



Campamento del MST en el estado de São Paulo.

1.3 Educación en América Latina: formación del Estado-nación y sistema-mundo capitalista.

Las distintas formas de mediación que configuran las situaciones y prácticas educativas combinan ideologías políticas y prácticas pedagógicas que a su vez producen sujetos pedagógicos (sociales y políticos) que condensan significaciones, prácticas y marcos socioculturales diversos y a menudo contradictorios. La diversidad y contradicción presente en los sistemas socio-pedagógicos deriva de formas directas e indirectas de la diversidad de “sociedades”, sistemas culturales y de organización del circuito producción/consumo que articula el sistema-mundo capitalista en América Latina.

Al mismo tiempo, es resultado de la multiplicidad de formatos en que la tensión conservación/transformación atraviesa y configura las “formas de transmisión, reproducción y creación de conocimientos, saberes y habilidades” y de la “creación/reproducción/ruptura de espacios y formas de socialización que constituyen lo que conocemos como “educación”.

Así, para abordar la “cuestión educativa” es necesario situar su discurso y su práctica en el contexto de las sociedades de clase (en clave estatal-nacional), de las sociedades abigarradas y estructuradas jerárquicamente en que vivimos. El concepto de “abigarramiento” ha sido utilizado como clave histórico-crítica por Rivera Cusicanqui (1990) y Fernandes (1973). René Zavaleta¹⁰ interpretó la fragmentación y el conflicto en términos de desarticulación de los elementos constitutivos de una sociedad. En último término, dichos elementos “abigarrados” representarían distintos modos de producción que nunca fueron subsumidos por el capitalismo.

Una consideración teórico- metodológica que subyace en mi investigación, es el situar las prácticas educativas y los proyectos pedagógicos como un elemento estructurante para la implantación de los proyectos sociales y políticos de “modernización” del siglo XX, en la larga duración del sistema-mundo capitalista.¹¹ Bajo esta perspectiva, todo proyecto pedagógico moderno ha plasmado, en cada momento histórico, distintas relaciones entre Estado, sociedad y educación.¹²

¹⁰ Luis Tapia citado por Silvia Rivera Cusicanqui “Pachakuti: los horizontes históricos del colonialismo interno”, en *Violencias encubiertas*, eds. Xavier Albo y Raúl Barrios (Bolivia.: CIPCA-ARUWIYIRI., 2010).

¹¹ Immanuel Wallerstein, *Análisis del sistema mundo* (México: Siglo XXI, 2005); *Las ciencias sociales* (México: Siglo XXI / CEIICH-UNAM, 1998); Immanuel Wallerstein y Aníbal Quijano “La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, no. 134. (diciembre 1992): págs. 583-591.

¹² APPEAL, 1992. Adriana Puiggrós y Marcela Gómez, *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectivas de la educación latinoamericana* (México: UNAM, 1992).

Por ello, como sugiere Puiggrós, “es en el marco de las luchas sociales que nacen los sujetos pedagógicos”.¹³ En esta dirección, el análisis del equipo de investigación APPEAL¹⁴, plantea que los sistemas educativos latinoamericanos constituyeron desde su fundación y siempre bajo la dirección del Estado) factores fundamentales en la construcción de las propias naciones latinoamericanas y a los que corresponden distintos proyectos pedagógicos.* Según la investigadora argentina María Cristina Davini¹⁵, los efectos y consecuencias de este diseño, se habrían expresado en:

La contribución significativa de la escuela a la consolidación de la unidad nacional, basada en la imposición de códigos sociales, culturales e ideológicos y (...) a la segmentación cultural y laboral de la población, coadyuvando a la reproducción de la explotación y (...) no sólo en sus contenidos o en la segmentación social/institucional a que conducía, sino, en forma importante, a través de las propias *prácticas educativas* y administrativas, que estarían expresamente diseñadas para impedir o inhibir la organización y la participación democrática.

Es decir, que el discurso y la lógica educacional/estatal han intentado, en forma permanente, homogeneizar los valores, las normas de vida, las necesidades y las aspiraciones de poblaciones diversas en sus matrices históricas, lingüísticas y culturales, diversas en sus demandas y necesidades y en los aprendizajes propios de su medio social, al tiempo que trataba de normalizar e invisibilizar la desigualdad que fracturaba a las poblaciones, comunidades y sociedades latinoamericanas.

Esto explica que, al menos en forma marginal, la imposición de códigos fuese contestada a su vez por procesos diversos de resistencia cultural, abiertos u ocultos¹⁶, que intentaron a su vez generar diversas alternativas, en distintos momentos históricos: desde los centros culturales anarquistas que promovían la desobediencia y la organización de los y las trabajadores, al rechazo de padres y madres de familia y de comunidades enteras a la incorporación de miles de niños y jóvenes a la educación formal/estatal, o la resistencia de las comunidades indígenas a incorporarse a la educación formal.

¹³ Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* (México: Nueva Imagen, 1986).

¹⁴ APPEAL es el seminario de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, un proyecto de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, desarrollado desde finales de los años 1980 con apoyo y colaboración del Instituto de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

¹⁵ María Cristina Davini, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Buenos Aires: Paidós, 2005), 49.

¹⁶ James Scott, *Los dominados y el arte de la resistencia* (México: Era, 2000).

Existen, en contraparte, procesos en los que el Estado jugó un importante (y contradictorio) papel en la preservación de la cultura popular y en el desarrollo de una propuesta pedagógica alternativa, con otros métodos pedagógicos distintos a los sancionados por la educación moderna (la escuela de *Warisata* en Bolivia es un buen ejemplo).

El mismo diagnóstico de APPEAL sostiene que, a partir de los años 1950, los estados latinoamericanos y diversos organismos internacionales se abocaron en forma creciente y a través de diferentes iniciativas, a reorganizar y fortalecer sus sistemas educativos nacionales. Como parte de este proceso de reorganización, los niveles superiores de los sistemas educativos latinoamericanos fueron articulados con un objetivo doble: como instituciones dedicadas a preparar a ciertos sectores de las sociedades latinoamericanas para su inserción dentro de los requerimientos y cambios dentro del patrón de acumulación global y, a través de ese proceso, constituirse como factores de jerarquización, prestigio y discriminación social.

Sin embargo, en contraste con la situación europea, en la que el “piso” educativo lo constituía la población demandante de educación básica, en América Latina este “piso” estaba constituido entonces por una masa enorme de personas denominadas “analfabetas totales y funcionales”¹⁷, a la que se sumaba una proporción creciente de población que desertaba en los primeros años del ciclo primario.

Me parece entrever que el análisis empírico de estas premisas, tanto al nivel de los sistemas de enseñanza básica como de los sistemas universitarios, podría ser útil también para estudiar los períodos en que han estallado conflictos en el seno de las instituciones de enseñanza, en ocasiones desbordándose, articulándose y configurándose con otros conflictos y antagonismos en diversas sociedades, modernas o en “proceso de modernización”.

¹⁷ Puiggrós y Gómez, *Alternativas pedagógicas*.

1.4 Luchas sociales, procesos pedagógicos e investigación.

Orientado por la perspectiva del equipo APPEAL, pienso actualmente la educación como “una práctica (o múltiples prácticas) productoras, reproductoras y transformadoras de sujetos”.

Las situaciones y prácticas educativas tienen como finalidad constituir o transformar a los “sujetos” de ellas, y este cambio puede ser, en efecto, regresivo o progresista, conservador o transformador. Pues su sentido no está en modo alguno predeterminado: “Los sujetos pedagógicos están constituidos por las condiciones sociales de producción y por las expresiones políticas de los sujetos sociales. No hay continuidad lineal sino una relación compleja entre ellas y su comportamiento pedagógico”¹⁸.

Desarrollaremos esta premisa desde el núcleo de interpretación crítica en constante redefinición que suponen las reflexiones de diversos autores en torno a la educación (constituyendo un núcleo de reflexión bastante heterogéneo, entre los que contamos principalmente los trabajos de Paulo Freire, Theodor Adorno, Florestan Fernandes, Adriana Puiggrós, Mauricio Tragtenberg, Gustavo Esteva, e Iván Illich); en la investigación colectiva experiencias pasadas y presentes de prácticas y procesos educativos de varios movimientos y organizaciones populares en América Latina, y en mi experiencia y formación como activista, investigador y educador.

Desde este punto de partida, los procesos y prácticas educativas constituyen:

- 1) conjuntos articulados de procesos socioculturales y tecnologías sociales a través de los cuales las ‘sociedades’ elaboran ú organizan la transmisión y re-construcción de saberes, conocimientos y habilidades necesarios para su reproducción e innovación, material y simbólica;
- 2) espacios y formas de socialización dentro de los que se “forman” individuos y grupos sociales, a través de la construcción de “ambientes” en los que las contradicciones y la tensión entre conservación/transformación son fundamentales para los procesos de formación humana.

Debo a la Dra. Raquel Gutiérrez Aguilar esta intuición-reformulación sobre la tensión existente (y permanente) en todo proceso de emergencia política del antagonismo social y de

¹⁸ Puiggrós y Gómez, *Alternativas pedagógicas*, 78-84, 232-233.

construcción de de procesos de organización y resistencia popular.¹⁹

Esta tensión se encuentra presente en todo intento de construcción de un espacio socio-pedagógico, y también y con mucha fuerza, en cualquier intento de transformación, en cualquier nivel de la realidad.

Es tan importante para nuestro análisis de ella, que se convierte incluso en un principio metodológico de nuestros intentos y procesos de lectura/comprensión e intervención/transformación de lo real; y explica tanto la dificultad de proponer una definición esencialista de educación, como, en parte, el porqué no existe una relación lineal de correspondencia entre los grupos y/o clases sociales, como pretendían tanto los teóricos de la corriente socio-pedagógica conocida como 'reproduccionismo' ni las versiones doctrinarias del 'marxismo'.

Los procesos y prácticas educativas "alternativas" poseen una enorme diversidad en sus formas, contenidos y agentes; un conjunto de antecedentes históricos y pedagógicos en América Latina de los que es necesario partir y en muchos casos conocer y redescubrir: experiencias de alfabetización llevadas a cabo por organizaciones o movimientos revolucionarios en Centroamérica y Cuba; de educación indígena en Bolivia y Ecuador; de educación obrera desarrollada por asociaciones mutuales y sindicatos en Chile; de experiencias indígenas, comunitarias y populares en México, de centros culturales y propuestas concretas y de reforma pedagógica en la Argentina, de grupos de alfabetización vinculados a la pedagogía de la liberación; y de participación de agentes diversos como el Estado, organismos internacionales, sectores laicos y religiosos de la sociedad civil.²⁰ Esa acumulación representa hoy un paso importante en la capacidad de las propias colectividades en lucha en América Latina de definir y orientar no sólo la formación de sus "cuadros", sino también un avance en relación a extender la alfabetización, la cultura general, la capacitación técnica y la capacidad ampliada de elaboración de lecturas propias de la realidad.

Sin embargo, existe un gran desconocimiento de los esfuerzos y las prácticas educativas de los movimientos sociales y las organizaciones sociales y populares en América Latina, en parte resultado de sus propias dificultades y carencias para organizar y articular este trabajo como

¹⁹ Raquel Gutiérrez Aguilar, *Los ritmos del Pachakuti. Levantamiento y movilización en Bolivia (2000-2005)* (México: Bajo Tierra, 2009).

²⁰ Puiggrós y Gómez, *Alternativas pedagógicas*; Puiggrós, *La educación popular*. Adriana Puiggrós, "Recaudos metodológicos" en *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, eds. Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano, (Argentina: Miño y Dávila, 2003), 230-238.

para sistematizar estas prácticas, y en parte por la dificultad que estos “sujetos” tienen para transponer efectivamente el triple muro de la represión, la criminalización y la estigmatización con que las élites y grupos privilegiados combaten a los movimientos sociales y organizaciones populares, tanto en el contexto de formación y fortalecimiento de los Estados-nación latinoamericanos como en la fase actual de abandono de las funciones sociales del Estado y de impulso a la privatización de la educación.

Con diversas inspiraciones, posibilidades de construcción y alcances, los proyectos, prácticas y procesos educativos son hoy de enorme importancia para cualquier “movimiento social” u organización social, política o comunitaria, en al menos dos sentidos, y lo fueron en gran medida en la experiencia del Movimiento Sin Tierra.

La ‘Pedagogía do Movimento’ (como concepto-síntesis político-filosófica-pedagógico del MST), surge como:

- 1) concepto que expresa ya una sistematización e intercambio de experiencias, una concepción político-pedagógica nutrida de diversas fuentes teóricas e históricas, una reflexión propia sobre los procesos político-pedagógicos y
- 2) como parte de una reflexión más amplia sobre el papel que los procesos político-pedagógicos desempeñan dentro de la construcción de un sujeto social transformador, desde su especificidad como trabajador del campo, del proyecto político del Movimiento Sin Tierra y de la lucha por ‘un mundo diferente’.

Pero el ‘modo de ser pedagógico’ del MST no como propuesta pedagógica sino como construcción del propio movimiento de masas, a través de su praxis organizativa.²¹ Así, partieron de la necesidad que le impusieron las condiciones extremas de la supervivencia y la lucha política, desde las cuales se organiza la vida, la convivencia, dentro de la lucha por la reforma agraria, el MST ha propuesto y en muchos casos llevado a la práctica una educación diferente.

²¹ Roberta Maria Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST*, Cap. 4, A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes (Rio de Janeiro: UFF, 2005); Caldart, *Pedagogia do MST*, 132; Vilma Aguiar, “Resenha de ‘A Marcha Nacional dos Sem-Terra: um estudo sobre a fabricação do social de Christine de Alencar Chaves’.” *Revista de Sociologia e Política* (Noviembre 2000 [17/10/11] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=23801512>

Por 'educación diferente' se entiende en este contexto un esfuerzo crítico y práctico para el establecimiento de formas alternativas a la institución escolar organizada por el Estado, y que intenta 'rediseñar' la relación entre la escuela y la comunidad, entre la escuela y el trabajo, del hombre con la naturaleza, de relación educador/educando, de relación entre compañer@s, entre el movimiento social y la propia escuela, entre la formación humana y el "modelo civilizatorio"²²; como parte de un complejo proceso de lucha que combina la auto-constitución del sujeto popular en cuanto sujeto sociopolítico y sujeto pedagógico, como parte de la construcción de procesos emancipatorios de carácter más amplio.

El marco ético desde el que se articula la crítica al "estado de cosas", orienta también la acción política y sociocultural de movimientos y organizaciones, sus reivindicaciones o propuestas de transformación, y es el elemento que modelaría, a grandes rasgos, una así denominada 'intencionalidad pedagógica'.

Diversos analistas han apuntado a la capacidad del MST para auto-configurarse como 'sujeto pedagógico' (Bauer, Caldart, Michi, Lobo da Silva, Zibechi), aunque cabe aclarar que este reconocimiento es posterior también a la capacidad del propio MST de concebirse y forjarse como tal. En la construcción de un proceso de carácter emancipatorio, los procesos educativos y formativos tienen hoy un lugar central, como parte de las *prácticas prefigurativas* de los "movimientos sociales". La noción de práctica prefigurativa en esta investigación refiere a una concepción de cambio social en la que están incorporadas:

- a) una crítica teórica a los conceptos clásicos de revolución y progreso, y a los objetivos y formas organizativas dominantes de las luchas sociales en el siglo XX y
- b) una crítica práctica en las formas de pensar y construir el propio tiempo de la lucha social, en las que se intenta "expandir el presente y contraer el futuro"²³.

La formulación concreta de este planteamiento se plasma en la perspectiva de numerosas organizaciones y movimientos populares, colectivos y otros múltiples actores, que se proponen "recuperar el espacio cotidiano, no para prepararse para el futuro, sino para construir un presente capaz de proyectar este nuevo futuro"²⁴.

²² Caldart, *Pedagogia do MST*; González Casanova, *La universidad*; Gustavo Esteva, "La insurrección que viene" (México: Inédito, 2008): disponible en <http://unitierradeoaxaca.files.wordpress.com/2011/07/la-insurreccion-en-curso.pdf>

²³ Gutiérrez Aguilar, *Los ritmos del Pachakuti*.

²⁴ Testimonio de militante popular citada por Roseli Caldart, "Los movimientos sociales y la formación de una

El momento en que se articula la práctica político-pedagógica en una situación presente con la visión de futuro por la que la colectividad se organiza y decide luchar para transformar sus condiciones actuales de existencia, es lo que entenderemos por prácticas prefigurativas. Se expresa, de esta forma, un contraste importante con las luchas sociales y revolucionarias del siglo XX, un replanteamiento de la relación medios-fines en la construcción de un presente que contenga:

- a) Las condiciones de un equilibrio mínimo de fuerzas que permita a “los de abajo”, los movimientos y las organizaciones populares, desafiar al poder dominante;
- b) Las potencialidades de proyectar, a través de sus prácticas, creencias y valores, el horizonte humano común a ser construido;
- c) La autoconfiguración de las fuerzas sociales y los sujetos sociopolíticos, con presencia estable o en proceso de configuración, pero con identidad, raíz, proyecto y energía de cambio.

Un cambio a escala global del modo de producción y la forma de vida dominante requeriría, por lo tanto, de una estrategia que, parafraseando a Gramsci, combine movimientos y posiciones. Se requiere por ello de una estabilización en el tiempo de formas de sociabilidad alternativas a la lógica del capital, que puedan extender las prácticas, los conocimientos, los valores, las creencias, sensibilidades, imaginarios y horizontes de la construcción colectiva de un mundo ‘más allá del capital’.²⁵

La “educación” y los procesos de formación vienen en este contexto a jugar un papel central como parte del proceso de “organización de la subjetividad” de las organizaciones y movimientos en América Latina, al convertirse “en un aspecto esencial de su vida cotidiana”. Frente al abandono del Estado, esta decisión ha generado que estas prácticas comiencen a constituirse como desafíos *dentro de, al margen y en contra* de los Estados nacionales y el mercado, como ha apuntado Raúl Zibechi. Cabe señalar que fueron los trabajos de Zibechi los que inspiraron y orientaron los primeros pasos de esta investigación.

nueva pedagogía” en La Fuerza del Arcoiris (Chile: CEAAL,) citada por Oscar Jara, *Los desafíos de la Educación popular*.

²⁵ István Mészáros, *La educación más allá del capital* (Buenos Aires: CLACSO, S. XXI, 2008).

El acercamiento teórico-práctico abona la hipótesis de que la cuestión decisiva en los proyectos educativos populares no es qué pedagogía se sigue sino que es “el clima y las relaciones sociales vinculadas a las prácticas sociales educativas de estos movimientos”, en última instancia, es “la vivencia, y el sentido que ésta representa”.²⁶

Así, la experiencia parece sostener que los movimientos y organizaciones populares actúan como “espacios educativos” o “sujetos pedagógicos”, lo que quiere decir que sus espacios, acciones, procesos y reflexiones son portadores de una “intencionalidad pedagógica”.

Pero ¿cómo fue que la lucha por la educación y por una educación diferente pasaron a ocupar un lugar tan importante en la lucha del MST? ¿Qué caminos siguió, cómo se fue constituyendo el proceso generalizado de construir, gestionar y articular un trabajo organizativo en torno al trabajo educativo por parte de este movimiento, y qué características tuvo y tiene este proceso organizativo? ¿Qué tipo de “ambientes educativos” construyen los educadores del MST? ¿Cuál es el papel que juegan los educadores en la construcción del proceso emancipatorio? Estas son las preguntas que guiaron el presente trabajo de investigación.

El MST formó parte de una generación de movimientos sociales que destaca la importancia estratégica de la educación y la formación de sus miembros, en la riqueza de un proceso construido sobre y a partir de la reconstrucción de la territorialidad en el contexto y la especificidad del Brasil. Compleja, contradictoria y múltiple como la propia realidad, la resistencia y la desobediencia contra un orden social profundamente desigual y la construcción de formas alternativas de organización social y de vida presentan muchas formas y grados de desarrollo diversos.

Se trata de una educación que tiene como presupuesto la organización política y un modelo determinado de revolución, una concepción de sujeto revolucionario y de forma organizativa. En su propuesta no se puede olvidar la influencia de la Iglesia católica y del PT, así como tampoco soslayar una relativa negligencia respecto de las experiencias de educación libertaria que tuvieron lugar en el Brasil, así como de otras experiencias en América Latina.

En este proceso histórico, incierto y abierto de construcción de alternativas, lo cierto es que los procesos y las prácticas educativas “alternativas” tienen una importancia cada vez mayor. Interpelan a otros sectores intelectuales y populares que, en forma incipiente, comienzan a construir espacios e iniciativas de acción y reflexión conjunta, que intentan pensar y construir, desde sus condiciones concretas, la transformación (gradual y) radical de la sociedad.

²⁶ Raúl Zibechi, *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento* (México: Bajo Tierra, 2008), 34-36.

1.5 Complejidad e interdisciplina en el proceso de investigación.

El desarrollo de este trabajo tiene como eje rector la investigación sobre la formación de educadores en el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), en el marco de los procesos educativos impulsados por vastas colectividades organizadas de hombres y mujeres del campo en el Brasil para transformar su presente y participar de la construcción del futuro.

La experiencia específicamente educativa del MST requiere ser abordada como un fenómeno complejo, si consideramos su dimensión cuantitativa desplegada en el territorio nacional, el grado de desarrollo desigual de sus prácticas, la multiplicidad de tiempos en que se estructura, y la diversidad de formas concretas que hubo de adoptar.

Otro rasgo importante de las prácticas educativas del MST (que comparte con otros movimientos sociales), es que éstas forman parte de un desarrollo ulterior y no preconcebido de su proyecto político original. En otras palabras, se trata de un movimiento que no se estructura inicialmente como movimiento de lucha por la educación, re-situando y reconfigurando el “lugar” de la educación en su propia lucha. En forma retrospectiva, sin embargo, los procesos educativos y formativos han estado y están relacionados constitutiva u orgánicamente con el proyecto político del MST, esto es, se han imbricado fuertemente con los propios procesos de constitución del MST como sujeto sociopolítico.

Ello derivó en la comprensión –lo que a su vez complejizó el propio proceso de investigación– de que la labor de los educadores (y los procesos de formación que aquí intentamos situar) se ha encontrado estrecha e intrínsecamente ligada a lo que llamaré la dinámica de movimiento/organización del MST, que a su vez actúa en un complejo y dinámico contexto socio-histórico. Este acercamiento me llevó a percibir dos dimensiones que han sido puestas de relieve por múltiples investigaciones en torno a las alternativas pedagógicas y al análisis sociológico de los “movimientos sociales” de la última generación, que despuntaron como resultado de este acercamiento:

- 1) Cada experiencia o proceso educativo en cada campamento o asentamiento del MST, tiene una historia propia, por lo que siempre es necesario reconocer y poner de manifiesto la singularidad de cada proceso organizativo, en el contexto, regional y local, lo que imprime una tendencia a la dispersión en la organización de las prácticas educativas y una enorme complejidad para un intento de comprensión general de estas prácticas;

2) Existe un terreno común en torno a los objetivos de una organización con alcance nacional, una historia de lucha que se ha convertido en un patrimonio común, y un terreno de debate del que forma parte en el mismo contexto en el que se gestan estas prácticas sobre el que actúan los intentos permanentes de construir procesos de articulación de estas prácticas, que ha alcanzado una mayor o menor densidad en algunas etapas de desarrollo del MST.

A partir de la observación de esta pauta vinculé este trabajo de investigación, que ya se encontraba en curso, a las categorías (totalidad articulada y relativa, desarrollo desigual y combinado, asincronía, heterogeneidad) del marco teórico-epistemológico del equipo de investigación APPEAL²⁷, y un conjunto de 'campos problemáticos' desarrollados en el Capítulo Dos.

²⁷ Puiggrós, "Recaudos metodológicos," 230-238.

Capítulo II. Educación, clase, antagonismo: Tentativas de acercamiento a viejos y nuevos problemas

La aproximación teórica que nos da pistas para aproximarnos a la compleja experiencia educativa/organizativa del Movimiento Sin Tierra, está compuesta de cinco grandes campos problemáticos. Éstos son:

- a) La educación en el marco de la dialéctica civilización/barbarie del capital;
- b) Las prácticas y las rupturas epistemológicas que situamos entre la educación popular y las ‘alternativas pedagógicas’;
- c) La pertinencia del análisis de clase para la comprensión de las luchas sociales;
- d) La concepción de movimientos sociales como ‘acciones colectivas de insubordinación social’;
- e) El problema de la formación de los intelectuales, en el marco de la construcción de organizaciones político/populares.

2.1 La educación en el marco de la dialéctica civilización/barbarie del capital.

Desde un punto de vista basado en los resultados históricos que han producido distintos proyectos educativos, en diferentes momentos históricos y latitudes del mundo, István Mészáros traza un diagnóstico contundente respecto de la instrumentalización de la educación por las clases dominantes. Además de mantener una diferenciación de las élites con respecto a las clases trabajadoras y otras clases sociales en formación, como sostiene el estudio de Bordieu²⁸ la educación institucionalizada, según Mészáros²⁹,

especialmente en los últimos ciento cincuenta años, sirvió –como un todo- al propósito, no sólo de proveer los conocimientos y el personal necesario para la máquina productiva del capital en expansión, sino también para generar y transmitir un marco de valores que legitima los intereses dominantes, como si no pudiese haber ninguna alternativa a la gestión de la sociedad, ya sea de forma “internalizada” (es decir, por los individuos debidamente “educados” y aceptados) o a través de una dominación estructural y una subordinación jerárquica e implacablemente impuesta.

²⁸ Pierre Bordieu, *Capital cultural, escuela y espacio social* (México: S. XXI, 2008); Pierre Bordieu y Jean-Claude, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (S. XXI, 2003).

²⁹ István Mészáros, *La educación más allá del capital* (Buenos Aires: CLACSO, S. XXI, 2008), 31-32.

Pero lo importante de esta toma de posición frente a la educación y la escuela es el reconocimiento de las transformaciones de los procesos de producción y acumulación capitalista de finales del siglo XX: tanto de sus formas de reproducción, control y gestión de la fuerza de trabajo (donde el cambio de patrón tecnológico es sólo una de sus manifestaciones) como de las formas de organización, control y manipulación de la subjetividad, y de los cambios derivados en el contexto político, económico y cultural mundial.

Los procesos educativos tienen una vinculación estrecha con el desarrollo de la ciencia y el avance tecnológico que han jugado un papel fundamental en los procesos de reproducción social del capital, con los procesos sociales más amplios de reproducción social y, por tanto, en la constitución de nuestras modernas sociedades de clase:

Las determinaciones generales del capital afectan profundamente a cada ámbito particular que tenga alguna influencia en la educación, y no sólo a las instituciones educativas formales. Éstas están estrictamente integradas a la totalidad de los procesos sociales y no pueden funcionar de modo adecuado, excepto que estén en sintonía con las determinaciones educativas generales de la sociedad como un todo.³⁰

Reconocido universalmente en todos los regímenes políticos liberales del mundo, y duramente peleado desde finales del siglo XIX, el derecho a la educación a la vez abre y cierra los horizontes para la gestión de la sociedad y legitima las formas de dominación, basadas en el status concedido al conocimiento y la ciencia moderna. El horizonte de la educación como soporte de la emancipación humana (la promesa de la Ilustración) es entonces seriamente cuestionado, en tanto la “lógica incorregible del capital”, que ha configurado un mundo dominado por la técnica y el mercado y ha penetrado los fundamentos de la enseñanza, no sea realmente puesta en cuestión.

Existen espacios, propuestas y alternativas, ‘trincheras’, educativas y pedagógicas que, diseminadas en diferentes partes del mundo, recuperan en ocasiones los aportes y experiencias populares de otros momentos históricos, muchas veces sin soluciones de continuidad. En muchas ocasiones, los proyectos pedagógicos de los movimientos u organizaciones populares han sido destruidos materialmente, o sus propuestas, concepciones y prácticas, han sido ‘pasteurizadas’ y reconducidas o adaptadas dentro de las instituciones del sistema dominante.

³⁰ Mészáros, *La educación*, 39-40.

El re-conocimiento de estas alternativas ‘reconfigura’ nuestra lectura del contexto histórico y sociopolítico de ‘larga duración’, y explican, condicionan y dan forma a algunos de los rasgos y características de los proyectos educativos contruidos por las fuerzas sociales, grupos, comunidades y organizaciones populares que resisten hoy al impulso de la ‘producción generalizada de valor’: Por lo tanto “una reformulación significativa de la educación es inconcebible sin la correspondiente transformación del marco social en el cual las prácticas educativas de la sociedad deben cumplir sus vitales e históricamente importantes funciones de cambio [...] de romper con la lógica del capital en interés de la supervivencia humana”.³¹ Ésta se torna, por tanto, la tarea estratégica y la dimensión más compleja de los procesos educativos y formativos de movimientos sociales y organizaciones populares.

2.1.1 La educación como mediación entre “civilización y barbarie” en América Latina.

Hemos abordado brevemente en el primer capítulo las formas en que la educación tuvo un papel fundamental en la construcción de los Estados nacionales en América Latina y en la reproducción de los procesos de acumulación de capital. Esbozaremos algunas ideas que tienen como referente una aproximación crítica al legado de la educación como proyecto moderno y sus desdoblamientos en la dialéctica de la civilización y barbarie en América Latina.

La oposición civilización/barbarie es un eje estructurante dicotómico de los más importantes discursos pedagógicos latinoamericanos, que inciden no solamente en las posturas político-pedagógicas sino en todo el orden educativo, familiar y escolar.³²

Según Jesús Martín-Barbero, en la lógica del pensamiento liberal “la exclusión es la clave para entender el significado de lo popular”. En el plano cultural, el pensamiento liberal señaló las experiencias populares como hijas de la superstición, la barbarie feudal y el atraso y, como tales, “debían ser excluidas del universo cultural. En este propósito, la escuela desempeñó un importante papel al imponer una selección curricular en la cual la cultura ilustrada supone la negación de la cultura popular”, señalan Mejía y Awad.³³

³¹ Mészáros, La educación, 39-40.

³² José, Adriana Puiggrós y APEAAL, “Sobre las alternativas pedagógicas”, en *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, eds. José, Puiggrós y APEAAL (México: UNAM, 1986).

³³ Marco Mejía y Myriam Inés Awad, *Educación Popular hoy, en tiempos de globalización* (Bogotá: Aurora, 2007), 23.

En un procedimiento dialéctico, el nuevo orden social dominante que emerge de la Revolución Francesa se afirma como “una inclusión abstracta y una exclusión concreta... un sistema organizado contra la tiranía en nombre de la voluntad popular, pero contra el pueblo en nombre de la Razón”³⁴

La promesa de la Ilustración reveló su reverso en los sucesos mundiales en el curso del siglo XX. En buena medida, de la crítica del proyecto Iluminista-moderno deriva la importancia que tuvo la Escuela de Frankfurt.

Nosotros hemos de tener siempre presente que la “colonialidad” en América Latina (como en Asia y África) constituyó siempre “el lado oculto de la modernidad”³⁵, proceso en el que “las singularidades de los pueblos originarios fueron subsumidas violentamente al universal absoluto occidental”³⁶ El ‘civilizado’ europeo, que impuso su historia, valores, costumbres y modo de vida frente a las poblaciones originarias, después mestizas y afrodescendientes (que representaban a sus ojos la ‘barbarie’), dejó su lugar a las clases dominantes emergidas de los procesos de guerra de independencia en América Latina, a los caudillos militares y a los gobiernos constituidos bajo el credo positivista del ‘orden y progreso’.

Podemos verificar el *continuum* de esta mentalidad y de este raciocinio, en las expresiones y la mirada de las élites y clases dominantes, de los “empresarios culturales, las administraciones públicas y los gestores urbanos, [cuyo punto de vista] es de que ellos están luchando contra la barbarie avasalladora de sociedades en descomposición, cuyo emblema es la violencia, el salvajismo al que asisten en sus ciudades”.³⁷

³⁴ Mejía y Awad, Educación Popular, 23.

³⁵ Carlos Walter Porto-Gonçalves y Paulo Roberto Raposo Alentejano, “A Reconfiguração da Questão Agrária e a Questão das Territorialidades”, Agencia Latinoamericana de Información. (julio, 2011). En esta discusión tengo presente el concepto de colonialidad en los trabajos de Aníbal Quijano “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (Buenos Aires, CLACSO, 2000); Emmanuel Wallerstein y Aníbal Quijano “La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, no. 134. (diciembre 1992); págs. 583-591. y la discusión en torno de “colonialismo interno” que proponen González Casanova, Pablo. “Colonialismo interno (una redefinición)”, Biblioteca Virtual CLACSO (2003) y Silvia Rivera Cusicanqui (2010).

³⁶ Luis Martínez-Andrade, “La reconfiguración de la colonialidad del poder y la construcción del Estado-nación en América Latina”, *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, no. 15. (2008).

³⁷ Paulo Arantes, “Cultura, Imperio, Imperialismo”, en *Dilemas da Humanidade. Diálogos entre Civilizações*, eds. Marildo Menegat, Elaine Rossetti Behring y Virginia Fontes. (Brasil: Contraponto, 2007): 221-22. [traducción propia].

En contrapartida, al analizar el problema de la “civilización y la barbarie”, retomo la reflexión de Theodor Adorno³⁸, quien en líneas generales y como parte de esta “superación crítica” del proyecto de la Ilustración identifica la “barbarie” con el orden social autoritario y competitivo en que vivimos, para abordar las posibilidades y las diferentes dimensiones en que la educación puede contribuir a la “des-barbarización” de la sociedad humana, entiende por este concepto la emancipación de las personas, como capacidad de construirse como seres autónomos, sensibles y racionales.

Si bien parte del postulado marxista de que existe una ideología dominante, Adorno sostiene que ésta se ha convertido en algo sumamente diferente a un determinado cuerpo de creencias, teoría o “visión del mundo”. Subraya que el mundo se ha transformado de tal manera que la propia organización del “mundo administrado”, como algo ya dado, se ha convertido, en forma inmediata, en su propia ideología, que ejerce “una presión tan inmensa sobre todas las personas, que supera toda educación”³⁹, en un proceso permanente, sistemático, que oculta o neutraliza en la conciencia de las personas el reconocimiento de la potencialidad emancipadora en las condiciones materiales existentes.

Al proponer la necesaria crítica de la educación basada en la construcción de modelos ideales (*Leitbild*), de la cual destaca particularmente el momento de la heteronomía, que concibe justamente como el momento autoritario de esta construcción, Adorno sostiene que lo central en la educación no son los fines específicos de los diversos campos del conocimiento o los vehículos o formas empleadas para cumplir sus objetivos, sino una pregunta más abarcadora, sobre el adónde debería conducir, a qué objetivo civilizatorio responde. Para Adorno esos objetivos últimos han dejado de estar claros, desde el punto de vista de la “totalidad de la cultura” y se han tornado problemáticos en sí mismos.⁴⁰

Para Adorno, la exigencia política de una práctica educacional que pretenda caminar en un sentido emancipador (la emancipación es pensada aquí como proceso, horizonte, trayectoria) requiere situar y tomar en cuenta “el peso inconmensurable del obscurecimiento de la conciencia por lo existente”.⁴¹

38 Theodor W. Adorno, *Educação e emancipação* (São Paulo: Paz e Terra, 2006).B

39 Adorno, *Educação e emancipação*, 143.

40 Adorno, *Educação e emancipação*, 139-141. Expone estas ideas en los ensayos ‘Educación después de Auschwitz’, ‘Educación –¿Para qué?’, ‘La educación contra la barbarie’, y ‘Educación y emancipación’, del volumen *Educação e Emancipação*.

41 Adorno, *Educação e emancipação*, 150.

Es por ello que la educación no puede ser mera transmisión de conocimientos, sino un trabajo dirigido hacia “la producción de una conciencia verdadera”⁴², que debe contribuir como un esfuerzo en permanente tensión para la adaptación en el mundo (“orientación existencial”) y al mismo tiempo para la resistencia a la “presión del mundo administrado”.

Ese esfuerzo se orienta hacia el desarrollo de la capacidad humana para reaccionar y producir lo espontáneo; a fortalecer la imaginación humana en todas sus vertientes y lo que denomina “aptitud para la experiencia”⁴³, perturbada por la brecha creada entre la práctica y teoría en “nuestra” educación y cultura occidental moderna.

Como en otras propuestas educativas que tienen como objetivo la emancipación humana, la educación es considerada como un espacio privilegiado para la creación tanto de sensibilidades compartidas, que unifican colectivos y grupos, como del desarrollo emocional humano, en sentimientos como la indignación, la vergüenza, la responsabilidad frente al otro⁴⁴. Ambas dimensiones, en su interrelación, serían capaces de proyectar tanto la noción de un proyecto colectivo como la esperanza de un presente y un futuro más humano.

Pero si es urgente para ayer la de crítica de las concepciones modernas y de la Ilustración, es absolutamente imprescindible analizar también la hipótesis que plantea Dany-Robert Dufour sobre una “voluntad de destrucción de las formas de la filosofía de la modernidad, del Iluminismo, que servían de referencia y que nos permitían, bien o mal, vivir juntos”. Según el filósofo francés:

Estamos, en este momento, asistiendo a la destrucción del sujeto ideal de la modernidad. No tan sólo la del sujeto consciente como también la del sujeto freudiano y del sujeto marxiano. (...) Esta muerte programada del sujeto de la modernidad está ligada a la mutación que se observa, hace cerca de veinte años (...) en el neoliberalismo, esta nueva etapa del capitalismo [en el que] todo cambia porque todo está ligado a la capacidad de afinarse con el flujo siempre móvil de la circulación de la mercancía. (...) Esto significa que los hombres se transforman cuando su adaptación a la mercancía, a su propia mercantilización, es producida como lo único real [al que] el nuevo adiestramiento del individuo le lleva consentir antes que oponerse.⁴⁵

⁴² Adorno, *Educação e emancipação*, 140-41.

⁴³ Adorno, *Educação e emancipação*, 151.

⁴⁴ Adorno, *Educação e emancipação*, 154.

⁴⁵ Dany-Robert Dufour, “Cultura, Imperio, Imperialismo”, en *Dilemas da Humanidade. Diálogos entre Civilizações*, eds. Marildo Menegat, Elaine Rossetti Behring y Virginia Fontes. (Brasil: Contraponto, 2007): 204-208. [traducción propia].

Al ampliar el territorio de la mercancía hacia la subjetividad, las relaciones intersubjetivas, los modos de ser y las formas de estar juntos, en suma, hacia la organización simbólica y cultural que constituyen los espacios de formación del ser humano, entre ellos la educación y la escuela, no sólo está en riesgo el pensamiento crítico propio de la Ilustración y sus formas-sujeto, y las instituciones políticas y sociales que conocemos, sino las claves íntimas y comunes que compartimos en tanto seres humanos. De ahí la urgencia de repensar y construir alternativas de educación y formación por fuera de los imperativos del Estado y el capital.

Mucho se ha hablado y escrito sobre la crisis generalizada que atraviesan los sistemas educativos. Sobre la crisis de la institución escuela y de la educación existen múltiples referencias y diagnósticos desde diversos enfoques teóricos y signos ideológicos. ¿Pero qué alternativas existen a la obsoleta institución escolar? ¿A la escuela como espacio formal de ‘socialización y aprendizaje’, y de real disciplinamiento de niños y jóvenes? ¿Al espacio de reproducción cultural de la barbarie que vivimos como sociedad? Si la escuela no representa ya los objetivos de la cultura, ¿a qué responde su papel en el momento actual de crisis generalizada? Según la socióloga Regina Magalhães de Souza:

la escuela a la deriva, sin proyecto educativo, objetivos o contenidos, no está en crisis terminal, sino en perfecta sintonía con las actuales demandas de socialización de los jóvenes, a través del “aprendizaje” de prácticas de negociación con los nuevos hechos de la vida. Así, lo que se “aprende” a valorizar en un centro emisor de certificados – sin mayor significado que el de validar la selección ya consumada de los perdedores – es el saber moverse en un mundo de cosas nuevas que, mientras tanto, son apenas las ya existentes. En el límite, la consagración de una mudanza presente que viene a ser el propio futuro que ya llegó. La relación meramente instrumental con una escuela, nada más que un conjunto vacío de normas y reglamentos, un marco de éxito adaptativo, en una sociedad en que el horizonte de expectativas se encogió drásticamente.⁴⁶

⁴⁶ Paulo Arantes, “O MST recriou a escola”. Entrevista publicada por *Adverso*, revista de la Asociación de Docentes de la UFRGS (Río Grande do Sul: UFRGS, 2008): consultado en abril 2009. Disponible www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=5958 [traducción propia]

Frente a esta realidad, los organismos internacionales insisten actualmente en discursos y recetas probadas, pero es claro que existe una agenda educacional acorde con las necesidades del capital⁴⁷, incluso en su fase actual de crisis generalizada. Interesa sin embargo el significado que los sujetos educativos construyen/elaboran de la propia institución escolar, una vez que las promesas de movilidad social, éxito profesional e inclusión de la educación-escuela han sido desmentidas y cuestionadas por el propio sistema social en que vivimos.

Ahí donde los sujetos sociales aceptan como dado el marco de legitimación de la escuela como centro reproductor de la civilización del capital, ésta reproduce cada vez más fielmente sus propios códigos, mecanismos, representaciones. No en balde la competencia (y por ende la violencia) se muestra cada vez más, sin disimulos, en un lugar donde la recompensa es cada vez más escasa y carente de significado, en donde el “desierto de lo real” se ha convertido en el cotidiano y en la única expectativa de futuro.⁴⁸

En los márgenes, en múltiples puntos de fuga de la civilización del capital, concepciones educativas y múltiples prácticas educativas concretas apuestan a la ampliación y la reconstrucción de los significados, los métodos, y los objetivos de la formación para una sociedad más humana.

⁴⁷ Laura Poy Solano, “Acelerar el paso en calidad y equidad de la enseñanza, demanda la Unesco a AL,” *La Jornada* (15 mayo, 2011): 38.

⁴⁸ Slavoj Žižek, *Bem-vindo ao deserto do real* (São Paulo: Boitempo, 2003).

2.2 El largo caminar de las “alternativas pedagógicas” en América Latina.

Dado que el fenómeno educativo es un fenómeno complejo, que involucra una gran cantidad de factores de orden político, social, ideológico, cultural, pedagógico, parece imposible reducir la definición de lo que ha de entenderse por “educación popular” a uno solo de estos factores, estando éstos por lo demás estrechamente interrelacionados.
-- Paulo Freire

2.2.1 Ambigüedad y omnipresencia de la “educación informal”.

La contradictoria formalización de campos denominados “educación no formal” o “educación informal” nos avisa de la existencia de una vasta multiplicidad de experiencias y procesos educativos elaborados y puestos en marcha y que tendrían en principio un rasgo común: es un campo de acción en la que los impulsores, los agentes, los objetivos, pueden ser otros además del propio Estado.

Para fines de nuestro trabajo, tomaremos por equivalentes los conceptos de “educación institucionalizada” y “educación formal”, para referirnos a los procesos y prácticas educativas organizadas y legitimadas por el Estado.

Por su parte, la investigadora María da Glória Gohn distingue entre educación informal y educación no formal, al considerar que

La educación transmitida por los padres, en el convivio con los amigos, en clubes, asociaciones, teatros, lectura de periódicos, libros, revistas, etc., son considerados temas de educación informal. Lo que diferencia la educación no-formal de la informal es que en la primera existe la intencionalidad de determinados sujetos en crear o buscar determinadas cualidades y/ó objetivos. La educación informal transcurre entre procesos espontáneos y naturales, aunque esté cargada de valores y representaciones, como es el caso de la educación familiar.⁴⁹

Aquí son necesarias un par de puntualizaciones.

⁴⁹ María Gohn, “Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor,” en *La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, eds. Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto (Buenos Aires: CLACSO, 2000), 99-100. [traducción propia].

En primer lugar, en torno a la definición de educación informal, es necesario manifestar cierta reserva frente a los adjetivos “espontáneo” y “natural”, debido al carácter eminentemente histórico de la institución-familia y el carácter ideológico de toda producción cultural. En segundo lugar, en sociedades como las nuestras, la producción cultural se ha tornado propiamente un sector importante tanto de la actividad económica como de la propia ideología dominante.⁵⁰

La educación informal no parece estar definida por su “espontaneidad”, “naturalidad” o por su “carencia de intencionalidad”, sino sobre todo por la dificultad que presenta a la medición y cuantificación, y por su carácter ubicuo y contradictorio dentro de los procesos sociales. En todo caso, Gohn sitúa las posibilidades de la educación no formal, en las “acciones y prácticas colectivas organizadas en movimientos, organizaciones y asociaciones sociales”.⁵¹

Cabe apuntar que los agentes educativos no siempre son reconocidos como tales. Si lo que diferencia la educación no-formal de la informal es que en la primera (en la educación no formal) “existe la intencionalidad de determinados sujetos en crear o buscar determinadas cualidades y objetivos”, esto sucede en toda la producción cultural y en la educación familiar.

Por ejemplo, según la investigadora Lúcia María Wanderley Neves, en el cuadro educativo de la sociedad brasileña, “en la precariedad del alcance de su sistema educativo nacional, y el alcance de la penetración de las concesiones privadas que hicieron de la televisión, en la década de 1990, “su principal educador y el agente principal de formador de opinión pública”.⁵² Si tenemos en contexto el análisis del comportamiento de la sociedad civil brasileña durante el período de gobierno Itamar Franco (1992-1994), sostiene que fue notable la intensificación del uso de los medios de comunicación de masas como instrumento de formación de opinión y de movilización social.

Otro punto de vista es el de María do Socorro Silva, para quien la educación no formal constituye:

⁵⁰ Theodor W. Adorno, *Indústria cultural e sociedade* (Brasil: Paz e Terra, 2009):

⁵¹ Edvaneide Barbosa da Silva, *Educação e Reforma Agrária. Práticas educativas de assentados do sudoeste paulista* (São Paulo: Xamã VM, 2004), 88, citando a Maria Gohn, “Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor,” en *La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, eds. Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto (Buenos Aires: CLACSO, 2000), 99-100. [Traducción propia].

⁵² Lúcia M. Wanderley Neves, “Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 1990”, en *Educação e política no limiar do século XXI* (Brasil: Autores asociados, 2003), 24- 36. [Traducción propia].

Actividades o programas organizados fuera del sistema regular de enseñanza, con objetivos educativos bien definidos (...) sin atenerse a una secuencia gradual, que no lleva a grados ni títulos (...) puede atender a personas de todas las edades y (...) no sigue necesariamente todas las normas y directrices establecidas por el gobierno federal. [Puede ser] ofrecida por instituciones sociales gubernamentales o no-gubernamentales [o a través de un] conjunto de procesos [y] contextos organizacionales e instituciones específicas y organizadas en forma diferenciada [o] a través de una organización distinta de las organizaciones escolares, en función de objetivos explícitos de formación y aprendizaje de determinado grupo subordinado, (...) a la formación de valores, para el trabajo y para la ciudadanía y puede incluir la dimensión de conocimiento exigido por la educación formal (...) [o puede encontrarse en] el proceso de participación social, en acciones colectivas no dirigidas hacia los contenidos de la educación formal.⁵³

Para Moacir Gadotti, la educación no formal refiere a prácticas educativas, “principalmente vinculadas a organizaciones no gubernamentales, partidos políticos, iglesias y movimientos sociales, donde el Estado ha omitido su presencia y muchas veces organizada en oposición a la educación oficial”.⁵⁴ Las experiencias informales que suman un conjunto de rupturas y que parten de reconocer el principio de legitimidad y validez epistemológica del saber popular, reciben el nombre de educación popular.

2.2.2 Las transformaciones del campo de la educación popular.

Los trabajos de Torres Carrillo y Ortega y Mejía y Awad ubican las influencias de la educación popular y que alimentaron el proceso de constitución y resurgimiento de la educación popular en los años 1960, entre ellas: la revolución cubana, la teoría de la dependencia, el involucramiento de la iglesia católica a través del movimiento de la teología de la liberación; la crítica desde las ciencias sociales que aterriza en las diferentes propuestas de la investigación-acción; la creciente participación, protagonismo y rebeldía de los sectores populares y la emergencia y consolidación de un pensamiento que puede ser considerado una expresión teórica de ese protagonismo y rebeldía popular, y que impulsa procesos sociales de carácter anticolonialista y democrático en América Latina, Asia y África.

⁵³ Maria do Socorro Silva, “Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo” en *Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão*, ed. Castagna Molina, Mónica (Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006), 61. [Traducción propia]

⁵⁴ Moacir Gadotti, “Educação de jovens e adultos. Correntes e tendências” en *Educação de jovens e adultos. Teoria, prática e proposta*, eds. Gadotti y Romão (São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2003), 24-36. [Traducción propia].

Al asumir como punto de partida el reconocimiento de la diversidad de prácticas educativas que asumen el nombre de educación popular que tienen, como afirma Carlos Alberto Torres “connotaciones diferentes e incluso contrarias en diversos momentos y contextos”, ha sido necesario registrar los cambios y transformaciones acontecidos en el campo de las reflexiones y las prácticas socioeducativas, Mejía y Awad proponen una periodización para situar la discusión sobre la educación popular y sus desarrollos en América Latina, discusión que “desaparece del panorama y [resurge] en momentos específicos, como ola que devuelve la problemática a contextos particulares para invisibilizarse y luego volver a emerger”.⁵⁵

En esta periodización aparecen varios troncos históricos a los cuales se refiere la conceptualización/problematización que conjunta la “educación/escuela para todos” con un proyecto de igualdad, democracia, independencia y justicia social. El primer tronco histórico conjunta a los pensadores de la época de la independencia y de la conformación de los estados-nación latinoamericanos. Encontramos entre ellos a Simón Rodríguez, Domingo Sarmiento y José Martí. El segundo tronco histórico refiere a los intentos de construcción de universidades populares a lo largo de la mitad del siglo XX en América Latina, entre ellas, las más notables, las del Perú, el Salvador y México.⁵⁶

En los estados brasileños de Río de Janeiro, São Paulo y Paraná existieron experiencias de Universidades Populares en la primera década del siglo XX, a partir de las luchas de los anarquistas.⁵⁷ Estas experiencias fueron, en general, desconsideradas por la izquierda brasileña, que sólo considera las experiencias a partir de los años de 1960 (método Paulo Freire, Círculos Populares de Cultura, Movimiento de Cultura Popular). El tercer tronco histórico reúne las experiencias latinoamericanas de transformar la escuela y colocarla al servicio de los intereses de los grupos más desprotegidos de la sociedad. De ellas el ejemplo más importante es el de la escuela-ayllu de Warisata en Bolivia.⁵⁸

En el momento actual, es necesario partir de una lectura crítica de la enorme diversidad de prácticas que desde los años 1970 se rotulan o identifican bajo el concepto “educación popular”. La diversidad de las prácticas englobadas bajo tal concepto nos remite a la singularidad de los factores que en el espacio-tiempo socio-histórico latinoamericano van a condicionar y moldear su emergencia y desarrollo, singularidad que constituye en verdad la

⁵⁵ Mejía y Awad, *Educación Popular*, 30.

⁵⁶ Mejía y Awad, *Educación Popular*, 31.

⁵⁷ Alfonso Torres Carrillo, “Ires y venires de la Educación Popular en América Latina,” *Dimensión Educativa, Revista Práctica*, no. 19. (Colombia, diciembre 1999)

⁵⁸ Mejía y Awad, *Educación Popular*, 31, citando a José Damiro De Moraes, “Pensamento educacional anarquista no Brasil: uma introdução histórica” en *Educação Libertária*, no. 1, 2006.

marca de tales prácticas, ligadas en pocos casos a la construcción de procesos de organización popular en los que la tensión entre conservación/transformación, que atraviesa y configura la multiplicidad de formas de la transmisión/reproducción e innovación/ruptura de los conocimientos, saberes y habilidades necesarios y de la creación/recreación/reproducción de espacios y formas de socialización, apunta en la dirección de una intencionalidad transformadora de la realidad concreta.

Entre las distintas vertientes y propuestas educativas de este campo, ubicamos un recorte particular, la matriz de la que surgen y a la que vuelven los intentos de construcción de la conciencia y la práctica de los grupos oprimidos. Los rasgos que identifica en general a cualquier práctica identificada como “educación popular” serían:

Una lectura crítica el carácter injusto de la sociedad y del papel que juega la educación en la “reproducción” de este carácter, una intencionalidad política emancipadora, la consideración de que son los sujetos populares los actores de su emancipación, un campo privilegiado de incidencia: la subjetividad de los sujetos educativos, y unas metodologías de trabajo adecuadas a los anteriores rasgos.⁵⁹

En la vuelta del nuevo siglo, podemos resumir los rasgos principales de la educación popular en los comienzos del siglo XXI como una propuesta que:

a) Implica una opción de transformación, partiendo de la realidad social y contribuyendo en los procesos de organización colectiva para su transformación; [...] b) No constituye una teoría o cuerpo doctrinal homogéneo, se entiende como un saber práctico-teórico que diferencia niveles en la producción de conocimientos, saberes y sentidos colectivos y que exige una opción ética; [...] c) Concibe el poder como una relación que existe y tiene lugar en todos los espacios sociales, y construye el empoderamiento de excluidos y desiguales; [...] d) Reconoce que existen muchos lugares desde los cuales pueden construirse alternativas al poder y al modo de acumulación dominante, ampliando la concepción de lo político, fortaleciendo nuevas experiencias de organización, lucha y formación identitaria e impulsando procesos de autoafirmación; [...] e) Considera la cultura como escenario fundamental y opera en procesos de negociación cultural, reabriendo en forma permanente el debate sobre el espacio público y afirmando una presencia positiva en las políticas públicas; [...] f) Procura ampliar el concepto de subjetividad, ya no reducido a la conciencia racional, y en sus últimos desarrollos apunta a una mayor reflexión y acumulación sobre el trabajo pedagógico.⁶⁰

⁵⁹ Rosa María Torres, *Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire* (México: CEDECO, 1985).

⁶⁰ Torres, “Ires y Venires”; Mejía y Awad, *Educación Popular*, 68-78.

Todavía en 1995, en el movimiento permanente de su reflexión, Paulo Freire resume su experiencia como educador popular, de investigación y aprendizaje en múltiples contextos.⁶¹

Educadores y grupos populares descubrieron que Educación Popular es, sobre todo, el proceso permanente de reflexionar la militancia, reflexionar, por lo tanto, sobre su capacidad de movilizarse en dirección a objetivos propios. La práctica educativa, reconociéndose como práctica política, se rehúsa a dejarse aprisionar en la estrechez burocrática de procedimientos escolarizantes. Lidiando con el proceso de conocer, la práctica educativa está interesada tanto en posibilitar la enseñanza de contenidos a las personas como en su concientización. (...) Así comprendida y puesta en práctica, la educación popular puede ser socialmente percibida como facilitadora de la comprensión científica que grupos y movimientos pueden y deben tener acerca de sus experiencias.

2.2.3 La configuración del campo de las ‘alternativas pedagógicas’.

Una vez expuesta la anterior problematización, cabe exponer ahora un conjunto de categorías teórico- metodológicas que desarrolló el seminario APPEAL y que han probado ser útiles para reflexionar sobre la experiencia político-pedagógica del MST.

Este es el punto de vista, la constelación de significados con el que la propia práctica organizativa, político-pedagógica y la experiencia personal nos lleva a coincidir y formular como punto de partida, al entender el concepto “educación popular” dentro del campo más amplio de la “alternativas pedagógicas”.

La investigación sobre las prácticas educativas alternativas se ha desarrollado un campo propio desde la década de 1970. Sin embargo, al menos en las universidades y/o centros de investigación “superior”, este campo de especialización se definió como una pedagogía academizada e institucionalizada, que observa, interpreta y construye los procesos socioeducativos, aislándolos o descontextualizándolos, y concibe su campo como una intervención pensada en términos de dinámicas de trabajo o estrategias de aprendizaje, marcada por una actividad en la que, “docentes, investigadores y profesionales comenzaron a producir desde una matriz teórico-conceptual y metodológica que disociaba las prácticas educativas concretas de los sujetos de las complejas relaciones histórico-sociales en las

⁶¹ Gadotti, “Educação de jovens e adultos,” 16-17.

cuales éstas se producen”.⁶² Por el contrario, partimos de una perspectiva compartida que sitúa el campo de la producción pedagógica como

un proceso complejo, desigual y determinado en forma múltiple, que debe dar cuenta de la especificidad de las prácticas educativas, objeto de reflexión (...) Lo pedagógico, como campo de sobredeterminación, debe ser analizado en relación con sus condiciones de producción, reconociendo el carácter múltiple de esas condiciones.⁶³

Al considerar la complejidad de la “alternativa pedagógica” que representa la experiencia político- pedagógica del MST y la multiplicidad de prácticas educativas que la componen, este trabajo se ha vinculado a las categorías del marco teórico del equipo APPEAL, en el movimiento dialéctico del marco teórico-crítico de nuestra investigación hacia ‘lo real en movimiento’.

La fijación de ciertos sentidos y significados bajo el concepto “educación popular”, llevaron al seminario APPEAL a proponer el término “alternativas pedagógicas”. Sin embargo, continúa vigente la necesidad de redefinir o re-conceptualizar qué es lo que puede concebirse o reconocerse para delimitar a las alternativas pedagógicas o a la educación popular, pues es éste el concepto que permanece como ‘objeto de circulación’ entre diversos agentes educativos, políticos y sociales.

Al investigar las condiciones de producción de discursos y prácticas pedagógicas alternativas, se hizo patente la necesidad de retomar categorías de otras disciplinas, por considerar que los conceptos de la ‘pedagogía oficial’, “llevan inscritos los mecanismos de negación del objeto que se investiga y (...) al no contar con un mecanismo de autoanálisis y [llevan a] rechazar automáticamente toda duda. (...) De ello se deriva que a partir de estas categorías sólo puedan elaborarse descripciones topológicas y tratamientos estadísticos”⁶⁴.

De esta forma, el equipo de investigación APPEAL se vio en la necesidad de desarrollar un sistema de argumentación adecuado para:

⁶² Adriana Puiggrós y Marcela Gómez, *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectivas de la educación latinoamericana* (México: UNAM, 1992), 16.

⁶³ Puiggrós y Gómez, *Alternativas pedagógicas*, 17 y 20.

⁶⁴ Puiggrós y Gómez, *Alternativas pedagógicas*, 76-78.

no caer en explicaciones sustancialistas-esencialistas de la información sobre las experiencias educativas alternativas; (...) b) poder dar cuenta de las relaciones de interioridad entre texto y contexto; (...) c) pretender explicar la relación entre procesos educativos y sus condiciones de producción histórico-sociales, situando la especificidad de lo pedagógico como producto de la sobredeterminación producida por la compleja articulación de múltiples factores (...) de la condensación de desplazamientos y contradicciones, antagonismos y otras formas de articulación de lo social.⁶⁵

Aunque existe una discusión mucho más completa sobre el uso de la categoría “alternativas pedagógicas”, como intento interpretativo que motivó un amplio debate y que respondía al intento de englobar la investigación sobre los procesos educativos que se autodenominaban populares y someterlos a un análisis riguroso que permitiera su comprensión en términos de su vinculación con el modelo pedagógico dominante”.⁶⁶

Como parte de ese esfuerzo explicativo-interpretativo se desarrolló otro subconjunto de categorías (totalidad articulada y relativa, desarrollo desigual y combinado, heterogeneidad, campo) retomadas de otros campos de conocimiento por fuera de la pedagogía y que retomamos en el curso de este proceso de investigación. Al considerar, con Bachelard, que la función de las categorías puede trascender la posición o ubicación y sentido que éstas ocupan en un paradigma específico⁶⁷, estas categorías son retomadas aquí como claves heurísticas para el conocimiento-comprensión de la experiencia pedagógica alternativa del MST que estudiamos:

a. Totalidad articulada y relativa. Partimos en primer momento de la noción de totalidad concreta de Karel Kosik⁶⁸, APPEAL converge con la reflexión de Hugo Zemelman, en la propuesta de una noción de “totalidad” en la que: 1) no se postula la unidad total de lo real, sino su escisión; 2) se rechaza la idea de esencialidad de lo educativo y se rescata su carácter histórico-social; y donde lo real histórico-concreto es considerado “una articulación compleja de procesos, no necesariamente completa, ni siempre coherente, ni proveniente ni dirigida hacia una unidad esencial, final o eterna”.⁶⁹

⁶⁵ Puiggrós y Gómez, *Alternativas pedagógicas*, 228 y 230.

⁶⁶ Puiggrós, Adriana. “Recaudos metodológicos”, 1990/2003: 225-227; ; Puiggrós, José y Balduzzi, “Sobre las alternativas pedagógicas” en Puiggrós y Gómez, *Alternativas pedagógicas*, 1988: 69).

⁶⁷ Gaston Bachelard, *La formación del espíritu científico* (México: Siglo XXI, 1981).

⁶⁸ Karen Kosik, *Dialéctica de lo concreto* (México: Grijalbo, 1967)

⁶⁹ Hugo Zemelman, “Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad” (México:

Así, la totalidad articulada y relativa o “totalidad social en movimiento” es una postura epistemológica, “una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad”, y no una categoría operacional o concepto ordenador, compuesta a su vez “por relaciones que no son esenciales sino históricas”; un “complejo relacional abierto”, un proceso de constitución de sentidos, de organización de significantes sobredeterminados desde la compleja marea de los procesos sociales”⁷⁰ La categoría totalidad se retoma para la investigación desde su origen marxista, pero rechazando sus implicaciones o derivaciones organicistas, presentes cuando se la retoma en marcos teóricos positivistas, funcionalistas o visiones reduccionistas dentro del marxismo.

b. Desarrollo desigual y combinado. La influencia de las discusiones en torno a la teoría de la dependencia, motivó la recuperación esta categoría para explicar y analizar “las articulaciones prácticas y discursivas (...) entre el sistema educativo latinoamericano y la sociedad”. No puede ser considerada una categoría pedagógica, pero tampoco “externa” al sistema educativo. Según Adriana Puiggrós, el uso de la categoría “desarrollo desigual y combinado” permite investigar las condiciones de producción de los discursos pedagógicos latinoamericanos y “reconocer (...) la producción de cadenas significantes en las cuales se constituyen sujetos que hemos denominado pedagógicos”.⁷¹ La desigualdad en este caso se refiere a la distribución de la educación por parte del sistema educativo oficial y al hecho de la pluralización conflictiva de los agentes socializadores, que daría por resultado una “socialización deficiente”.

Por otra parte, la idea de “combinación” alude en su origen sociológico y económico a formas diferentes de producción o, desde un punto de vista teórico, a modos de producción diferentes, que lejos de coexistir, luchan profundamente por la hegemonía. En esa lucha se producen múltiples articulaciones, formas de eliminación, de coerción, de subordinación, de asimilación. La “combinación” en los sistemas educativos latinoamericanos alude a la presencia de múltiples discursos y prácticas educativos a lo largo de la historia educacional y a su inscripción en el discurso hegemónico (...), a contenidos culturales y formas de la cultura popular excluidas o subordinadas en el discurso pedagógico dominante, que cuestionan esta

COLMEX, 1987), citado en *Alternativas pedagógicas*, eds. Puiggrós y Gómez, 217.

⁷⁰ Puiggrós y Gómez, *Alternativas pedagógicas*, 227-230.

⁷¹ Puiggrós y Gómez, *Alternativas pedagógicas*, 78-80.

supuesta “socialización deficiente”.⁷²

c. Heterogeneidad. Este concepto aparece bajo dos denominaciones diferentes. En primer lugar, reconoce la heterogeneidad de agentes socializadores, de modos diferentes de socialización y conflictos entre instancias “primarias” y “secundarias” de socialización, aludiendo de este modo a “las fracturas profundas del discurso escolar que postula la unicidad del discurso educativo” (...) entendiendo que existen entornos, sistemas y dispositivos contradictorios que entran en profundas contradicciones o bien producen articulaciones diversas con y entre ellos”.⁷³

En segundo lugar, y al entender la cultura como forma y expresión simbólica y material del “modo de vida” de un grupo humano⁷⁴ parto también de reconocer la heterogeneidad existente debida a la pertenencia o adscripción a los distintos grupos étnicos que coexisten en el espacio de una sociedad nacional, desde su conformación y formas de relación en América Latina, como resultado del pasado colonial y la continuidad de las pautas culturales y políticas, así como las fracturas de clase y la dominación de género. De este modo, el reconocimiento de esta heterogeneidad no implica algún compromiso con los postulados del multiculturalismo.

d. Campo. En el plano epistemológico, se aborda el replanteamiento de “lo educativo” como campo o como espacio de articulación de realidades emergentes.⁷⁵ En este sentido, “construir la realidad como campo compromete con una forma de aprehensión relacional (contrapuesta a formas de pensamiento sustancialistas) en la que no se establecen identidades fijas, esenciales y completas; es decir, no se restringe ni se cierra en objetos preestablecidos con atributos dados sino, por el contrario, permite delimitar objetos y relaciones posibles configurando así la realidad como campo de objetos”⁷⁶

La noción de “configuración” correlativa a la de “campo” cobra relevancia en la medida en que prioriza las lógicas de lo constituyente sobre las lógicas de lo estructurado; (...) resguarda el sentido del movimiento como condición de lo real y especifica campo como inacabado”, como

⁷² Puiggrós y Gómez, *Alternativas pedagógicas*, 80 y 81.

⁷³ Puiggrós y Gómez, *Alternativas pedagógicas*, 80.

⁷⁴ Roseli Salette Caldart, *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (São Paulo: Expressão Popular, 2004), 47, citando a Alfredo Bosi, *Dialética da Colonização* (Sao Paulo: Perspectiva, 1978) y Raymond Williams, *Cultura e sociedade. 1780-1950* (São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969)

⁷⁵ Zemelman, Aylwin, Granja y Gómez Sollano, M., “Configurar lo educativo como campo de articulación”, en *La labor del maestro: formar y formarse* (México, Pax, 2006), 42.

⁷⁶ Zemelman, Aylwin, Granja y Gómez Sollano, “Configurar lo educativo”, 42.

noción ligada al devenir.

La noción de campo multiplica de esta forma los objetos de la realidad y las formas posibles de relación entre ellos. En el texto *Sobre las alternativas pedagógicas*, se plantea que “Gramsci sentó bases para definir las alternativas como campo, como una serie de posibilidades, más que como un paradigma, y los vinculó con el problema de la hegemonía”⁷⁷ y en la reflexión de E. P. Thompson encontramos también la noción de clase como “campo”.⁷⁸

Finalmente, en las coordenadas de esta propuesta se plantea que “en la lógica de razonamiento que exige el configurar lo educativo como campo de articulación, la formación de sujetos se sitúa como un nivel y un momento de articulación en vínculo con otros niveles y momentos, trazándose así modalidades de concreción y especificidad histórica del proceso”.⁷⁹ Es necesario tener en cuenta, como advierte finalmente el equipo APPEAL, que el uso del concepto “alternativas”, sin los conceptos totalidad y sobredeterminación, “acarrea el peligro de fragmentación de la historia de la educación; también la imposibilidad de comprensión de ciertas articulaciones que son fundamentales para desentrañar los más guardados secretos de las relaciones entre educación, políticas y sociedad”.⁸⁰

3.3 La pertinencia del análisis de clase para la comprensión de las luchas sociales.

En esta investigación, parto del reconocimiento-problematización de profundos y en algunos casos irreconciliables antagonismos que atraviesan no sólo la “sociedad” (el Brasil) que en este caso estudiamos, sino el conjunto estructural al que pertenece (América Latina) como parte de un sistema global de generación y acumulación de capital, que produce infinita riqueza y miseria en su doble y contradictorio movimiento. Frente a la opacidad del propio concepto de “sociedad”, por la aparente (y equívoca) unidad de significado que sugiere, retomo la caracterización de Raquel Gutiérrez a propósito de las sociedades modernas, como

⁷⁷ Puiggrós y Gómez, *Alternativas pedagógicas*, 204.

⁷⁸ Ellen, Meiksins Wood, “El concepto de clase en E. P. Thompson” *Cuadernos Políticos*, no. 36, (abril-junio 1983): 87-105.

⁷⁹ Zemelman, Aylwin, Granja y Gómez Solano, “Configurar lo educativo”, 46.

⁸⁰ Puiggrós y Gómez, *Alternativas pedagógicas*, 230.

desordenado conjunto de fragmentos confrontados y antagónicos subordinados por el capital, unificados ilusoriamente en totalidades aparentes y conflictivas atravesadas por relaciones de explotación y dominación, (...) totalidades aparentes que se constituyen a sí mismas como ilusoria síntesis social -- Estados en la época moderna.⁸¹

En esta lectura se puede considerar el momento actual de la historia de nuestro continente, como “resultado del despliegue de varias oleadas y proyectos de dominación, y de las múltiples luchas y resistencias de las clases trabajadoras y populares han desplegado, y de los resultados que esas confrontaciones han arrojado.

Esta discusión nos remite a la cuestión de las clases sociales, y es necesario abordarlo aquí en la medida en que la educación – el proyecto educativo, las prácticas educativas- del MST son definidas como ‘educación de clase’ y/o ‘educación para la clase trabajadora’.

Es conocida la incompleta elaboración de Marx al respecto de las clases sociales, así como el abultado y no siempre fructífero debate en torno a este concepto y sobre el cómo relacionarlo como clave epistemológica para la interpretación del antagonismo en nuestras sociedades. Por mi parte, considero que el análisis de clase es imprescindible para el abordaje de las luchas sociales, y por lo tanto, que lo es también para el estudio de los procesos pedagógicos, dada su naturaleza compleja y sobre-determinada, como discutiré en este mismo capítulo, pero no pretendo que este tipo de análisis pueda tener alguna patente de exclusividad o agote el potencial y la riqueza de este tipo de procesos.

Más que construir un marco teórico que pudiera encajar de forma lisa y coherente para la investigación de mi ‘objeto de estudio’, dentro de la tradición de investigación científica dominante, opté por situarme a partir de las premisas principales de las orientaciones teóricas que considero pueden ser útiles para pensar el antagonismo social, abordar la discusión sobre los procesos de constitución de los “movimientos sociales” en América Latina y del propio MST y situar en ese marco su proyecto educativo.

⁸¹ Raquel Gutiérrez Aguilar, *Los ritmos del Pachakuti. Levantamiento y movilización en Bolivia (2000-2005)* (México: Bajo Tierra, 2009), 29.

Desde este punto de vista, retomé el enfoque del marxismo crítico o abierto.⁸² Expongo a continuación tres consideraciones que tuve presente en la articulación de la 'estrategia teórica' desarrollada en esta investigación:

1) Para conocer críticamente los procesos educativos que se desarrollan como iniciativa de los "movimientos sociales" y las organizaciones sociales y populares, y para tratar de evitar el riesgo siempre presente de su idealización y de su 'objetualización' (de reconstruir la relación dicotómica sujeto-objeto en el proceso de conocimiento), se requiere una crítica de las categorías, tanto de las que partimos para conceptualizarlos, como de las que utilizan los propios movimientos y quienes trabajan con ellos en los procesos de formación de los educadores. De esta forma:

Las categorías no se presentan como formas de lucha: se presentan en forma fetichizada (como dice Marx), como cosas. La mercancía, el dinero, el capital, el Estado parecen ser cosas y no procesos de la lucha social. Para verlos como lucha social, tenemos que abrirlos, criticar su apariencia, entenderlos como formas que ocultan y niegan su contenido. *Abrir las categorías significa criticar su forma fetichizada.* (...) Para el enfoque del marxismo abierto, la crítica al fetichismo es central.⁸³

La idea central del marxismo abierto o crítico es que es necesario entender todas las categorías del pensamiento como abiertas y atravesadas por diversos antagonismos, al entenderlas como conceptualizaciones de la lucha social y como estrategias para penetrar y romper las apariencias de teorías sociales que explican/ordenan/legitiman el sistema social dominante.

2) En el plano que denomino político/cognoscitivo, considero fundamental re-articular el concepto de clase para entender en el plano político las luchas sociales que tienen lugar en América Latina. Tres posicionamientos teóricos sobre el concepto de clase se anudan en esta dirección. En primer lugar, la crítica de las relaciones humanas pervertidas [mercantilizadas y violentas] es una presuposición que tiene que ser situada en todo momento, para poder desvelar la violencia constitutiva (oculta en múltiples formas aparentes) que subyace a todas las relaciones y ámbitos sociales dentro de nuestras sociedades. De tal forma que:

⁸² John Holloway, ed., *Clase ≠ Lucha. Antagonismo social y marxismo crítico*, (México: UAP, 2004). Otras influencias en este trabajo de investigación son las propuestas interpretativas de Immanuel Wallerstein (2005, 1998, 1992), Florestan Fernandes (1978, 1973), Edward P. Thompson (1989, 1984) y Sergio Bagú (1992, 1988).

⁸³ Holloway, *Clase ≠ Lucha*, 11. [Énfasis mío].

El concepto de “clase” no es un concepto afirmativo (en el sentido de positivo) sino crítico. El antagonismo de clase entre capital y trabajo presupone la lucha de clases que condujo al surgimiento de las relaciones sociales capitalistas. Esta presuposición tiene que ser situada constantemente en el proceso de reproducción capitalista. (...) La categoría de clase tiene sentido sólo como una categoría crítica, es decir, como un concepto social que denota la existencia perversa de las relaciones humanas.⁸⁴

En segundo lugar, Holloway plantea que existe una unidad en las luchas que el concepto de clase permite situar no sólo como luchas por los derechos particulares de un grupo o minoría, o como luchas por la identidad que buscan un reordenamiento dentro del sistema de poder (una revolución dentro del orden, como diría Florestan Fernandes) sino como parte de un proceso constitutivo en que “el concepto ‘clase’ indica la unidad que subyace bajo la rica [y contradictoria] diversidad de la lucha social, sin imposición de jerarquías”⁸⁵

Desde esta perspectiva, subraya la unidad subyacente a múltiples luchas sociales, como parte de un proyecto teórico y político abierto en el que “la noción de ‘clase’ *nos interpela como hacedores, como sujetos activos*, (...) apunta directamente a nuestra propia creatividad, nuestro poder de crear otro mundo”⁸⁶, y abre de este modo perspectivas para entender, teorizar, actuar en y articular las luchas por la identidad, las luchas por las autonomías y las luchas de clases, que constituyen algunas de las “formas visibles” que presentan y a través de las cuales se construyen, con enormes dificultades, alternativas para la superación del capitalismo.

3) La tercera consideración parte del punto de vista de que la “clase” no es un dato de la realidad, sino que se constituye sólo en el proceso de lucha, en la explicitación del antagonismo social. Desde este punto de vista se cuestiona cualquier determinismo económico o tentativa de clasificación sociológica, elaboración que ya encontramos en los trabajos de Richard Gunn, Werner Bonefeld y el propio Holloway.

En este orden de ideas, retomé las premisas del trabajo del historiador inglés Edward Palmer Thompson como guías metodológicas en este proceso de investigación, en la lectura de “Tradición, revuelta y conciencia de clase”, “La formación de la clase obrera en

⁸⁴ Werner Bonefeld, “Clase y constitución” en *Clase ≠ Lucha*, ed. Holloway, 61 y 62.

⁸⁵ Holloway, *Clase ≠ Lucha*, 15. [Énfasis mío]

⁸⁶ Holloway, *Clase ≠ Lucha*, 15.

Inglaterra” y el ensayo de Ellen Meiksins Wood, “El concepto de clase en E. P. Thompson”.⁸⁷

En este último trabajo, encontramos que para el historiador británico, como para los autores del marxismo crítico:

La esencia de la clase no se encuentra en posiciones estructurales sino en relaciones: las relaciones de explotación, conflicto y lucha que proporcionan el impulso a los procesos de formación de clases. (...) Las clases se desarrollan dentro de un modo de producción en el proceso de fusión en torno a las relaciones de producción y a medida que cambian la composición, cohesión, conciencia y organización de las formaciones de clase resultantes. El modo de producción llega a su crisis cuando la evolución de las relaciones de clase dentro de él transforma efectivamente las relaciones de producción misma. Explicar el movimiento histórico, por lo tanto, significa precisamente negar que la relación entre la clase y las relaciones de producción sea algo fijo.⁸⁸

De este modo, Thompson reivindica el concepto de clase contra los científicos sociales burgueses que niegan su existencia, excepto como una construcción teórica peyorativa impuesta a la evidencia, y cómo fenómenos como la desigualdad social, el racismo, la pobreza y la riqueza, requieren situarse dentro del movimiento histórico, dialéctico y complejo.

Al negar que la clase obedece a una determinación puramente estructural, Thompson propone entender la ‘clase’ como proceso activo y como relación histórica, que debe observarse durante cierto tiempo “en tanto patrón de relaciones sociales, instituciones y valores”. En otras palabras, concibe el proceso de formación de clases como proceso histórico moldeado por la “lógica” de las determinaciones materiales:

El concepto de clase como relación y proceso enfatiza que las relaciones objetivas con los medios de producción son significativas en la medida en que establecen antagonismos y conflictos y generan conflictos y luchas; que estos conflictos y luchas moldean la experiencia social “en formas de clase”, incluso cuando no se expresan en conciencia de clase y formaciones de clase claramente visibles; y que a través del tiempo podemos discernir como estas relaciones imponen su lógica, su esquema, en los procesos sociales.⁸⁹

⁸⁷ Meiksins Wood, “El concepto de clase.”

⁸⁸ Meiksins Wood, “El concepto de clase,” 19.

⁸⁹ Meiksins Wood, “El concepto de clase,” 8.

En segundo lugar, al rechazar la simple ecuación "relaciones de producción = clase", y por lo tanto una definición esencialista de "clase" y "conciencia de clase", pone de relieve que las formaciones de clase y el proceso de formación de conciencia de clase –entendido como el conocimiento activo de la identidad de clase– surgen del proceso de la lucha, a medida que la gente "experimenta" y "maneja" sus situaciones de clase, en el conjunto de relaciones sociales, su cultura, su legado histórico y sus expectativas heredadas. En este tipo de análisis social, como destaca Ellen Meiksins, se otorga un papel significativo al papel de los seres históricos conscientes y activos, quienes son "sujetos" y "objetos" a un mismo tiempo, simultáneamente agentes y fuerzas materiales en los procesos objetivos. En este sentido:

las determinaciones objetivas – la transformación de las relaciones de producción y de las condiciones de trabajo – nunca se imponen sobre "alguna materia prima humana indefinible e indiferenciada" sino sobre seres históricos, portadores de legados históricos, tradiciones y valores.⁹⁰

Sin embargo, es necesario tener siempre en cuenta que los procesos de formación de clase, así como los procesos de formación de los Estados nacionales, constituyeron procesos históricos significativamente diferentes en Europa, Estados Unidos y en el resto de América Latina, variaciones "que no son simples productos de diferencias de contexto sociocultural o de tiempo histórico", como apunta Florestan Fernandes.⁹¹

La 'clase' en las sociedades latinoamericanas se manifiesta como una "formación histórico-social típica", pero para Florestan Fernandes las 'clases sociales' no son diferentes en América Latina. Lo que es diferente "es la manera en que el capitalismo se objetiva y se irradia históricamente como fuerza social", que produce "la exacerbación de los fines, intereses y conflictos de clase, regulada e impuesta por el tipo de capitalismo" constituido en América Latina⁹², caracterizado por esta 'modernización de lo arcaico' y 'arcaización de lo moderno' que denomina como capitalismo salvaje.⁹³

En estas sociedades de clase, donde las funciones destructivas (referidas a la disolución de las tradiciones y estructuras precapitalistas) y las funciones constructivas (referidas a la creación de condiciones esenciales para la estabilidad y consolidación del orden existente y a

⁹⁰ Meiksins Wood, "El concepto de clase," 18.

⁹¹ Florestan Fernandes, "Conceptualización de las clases sociales en América Latina", en *Las clases sociales en América Latina* (México: UNAM, 1973)196-197.

⁹² Fernandes, "Las clases sociales en AL", 196-198.

⁹³ Fernandes, "Las clases sociales en AL", 197-199.

universalizar y fortalecer impulsos igualitarios relacionados con la redistribución de la riqueza y el prestigio social, o con la democratización del poder) de la clase no se cumplen “las clases privilegiadas perciben claramente la falta de alternativas y trabajan en el sentido de protegerse contra la rigidez de la situación histórica que ellos crearon”.⁹⁴

Para ello, promueven cambios e innovaciones “a través de los cuales la superficie del orden social competitivo adquiere la apariencia de los modelos históricos originales [que] se convierten en medios estructurales de perpetuación del capitalismo salvaje y la jerarquía social”.* Para Florestan Fernandes, “la sociedad de clases efectiva, (...) nació y creció gracias a una nueva conjunción de los privilegios internos con la explotación externa”.⁹⁵

En el Brasil, desde los años 1960 y 1970, se habría verificado un creciente grado de integración técnica entre el campo y la industria. En esta relación cada vez más interdependiente, habría aumentado enormemente el volumen de insumos industriales aplicados en la actividad agrícola, así como el de productos agrícolas (caña, naranja, eucalipto y soya), que son aprovechados por la agroindustria para la producción y comercialización foránea.

Entre los aspectos más importantes de este proceso, estaría el aumento de la integración de capitales, en la medida en que enormes masas de inversiones han sido aplicadas en la tierra, sea de forma especulativa o productiva. Ese movimiento de integración entre campo y ciudad habría llevado a una profunda transformación de las relaciones de trabajo. Sistemas como el de *parceria*, *arrendamento*, *meia*, etc., que caracterizaban la realidad del campo brasileño hasta el inicio de la década de 1970, según Luiz Felipe de Farias, habría entrado en crisis y profundizado el proceso de expropiación de tierras.

En este cuadro, que responde a un complejo proceso de ritmos desiguales, se ha tornado cada vez más común la existencia de trabajadores que viven en los franjas exteriores de los centros urbanos, pero que trabajan bajo condiciones asalariadas en el campo.

Hablar hoy de clase implica tomar en cuenta la generalización de la precariedad y la incertidumbre en las relaciones de producción. Todos estos elementos, más que una definición de ‘clases sociales’ lista para ser utilizada como concepto operativo en nuestra investigación, lo que considero superfluo, nos proporcionan algunas claves para la interpretación del antagonismo social y de la configuración emergente de los sujetos en lucha.

⁹⁴ Fernandes, “Las clases sociales en AL”, 198-200.

⁹⁵ Fernandes, “Las clases sociales en AL”, 196.

3.4 Los movimientos sociales como 'acciones colectivas de insubordinación social'.

La dificultad para 'definir' y caracterizar a los 'movimientos sociales' forma parte de un amplio y complejo debate que concierne tanto a los cambios en la naturaleza y los rasgos de estos mismos fenómenos colectivos que conocemos como 'movimientos sociales' como a la crisis de la totalidad de las corrientes y escuelas del pensamiento conservador y transformador.⁹⁶

Según Raquel Gutiérrez, diversos teóricos de la izquierda, al constatar la crisis de la llamada forma 'clásica' o 'fordista' de la clase obrera, "se lanzaron a la búsqueda de "nuevos sujetos" o de "nuevas formas de organicidad y presencia social interpeladora". Hay una tendencia, en este sentido, a "situar y fijar a los 'nuevos sujetos' con uno o más términos analíticos, en vez de dirigir la atención al despliegue práctico de las luchas -- tanto de la ofensiva del capital como de la polifónica ola de resistencia, levantamiento y rebelión"⁹⁷

La consecuencia de esta mirada, sostiene Raquel Gutiérrez, es que en este nuevo marco de análisis que pretende superar al marxismo ortodoxo y sustituir el vocabulario -- y las implicaciones -- de la "lucha de clases", se torna intrascendente la contradicción capital-trabajo, central en cualquier hacer concreto y proceso de lucha, o bien

las luchas de resistencia son comprendidas como mera acción reactiva a las iniciativas y acciones desplegadas por el capital (Negri y Hardt), o bien se reconoce la autonomía de las acciones sociales de insubordinación condensadas en instantes de quiebre, pero se intenta obsesivamente ajustar tales acciones en esquemas de comprensión rígidos que reinstalen "sujetos" exteriormente reconocibles e identificables.⁹⁸

Gutiérrez Aguilar afirma que una consecuencia política de esta aproximación teórica ha sido funcional a la "estabilización" de los movimientos sociales en América Latina en la primera década del siglo XXI. En contraste, el acercamiento "crítico", pone su atención en el proceso de lucha, de enfrentamiento concreto, práctico y simbólico, enfocándose en "la comprensión del despliegue concreto del antagonismo social, en tanto dicha experiencia subjetiva constituye la base de la posibilidad de la emancipación"⁹⁹

⁹⁶ Pablo González Casanova. *De la academia a la política. Las nuevas ciencias y las humanidades* (México: Anthropos, 2004).

⁹⁷ Gutiérrez Aguilar, *Los ritmos del Pachakuti*, 37-38.

⁹⁸ Gutiérrez Aguilar, *Los ritmos del Pachakuti*, 38.

⁹⁹ Gutiérrez Aguilar, *Los ritmos del Pachakuti*, 35-36.

Es en relación al tipo de subjetividad construida en el interior de los movimientos sociales y organizaciones populares y a la relación dialéctica que guarda este “horizonte interior” con las totalidades aparentes y conflictivas de que forman parte (los conjuntos que definimos como sociedades modernas), que podemos advertir y calificar transitoriamente la cualidad “insubordinación social” contenida en la praxis, en las lógicas político-organizativas, los referentes teóricos, los objetivos de la lucha de los movimientos, organizaciones, sujetos sociopolíticos y clases sociales, que apunta hacia una perspectiva de ruptura, que se configuran en el curso de las luchas sociales de más largo aliento.

Nos interesa conocer esta “experiencia subjetiva”, pues forma parte del “horizonte interior” de la experiencia concreta subyacente (heterogénea y particular) de los procesos educativos y de formación de educadores del MST.

Así, apoyado en varias referencias teóricas intento pensar a los movimientos sociales como fenómenos sociales complejos, que involucran a una multiplicidad de sujetos sociales, como construcciones colectivas que son producto de marcos histórico-estructurales y al mismo tiempo construyen la realidad en tanto proceso dinámico, contradictorio y emergente de la sociedad en movimiento.¹⁰⁰

Considero que esta es una perspectiva útil para pensar los procesos de lucha social. Por un lado, se trata de generar alguna alternativa a los procedimientos definicionales y clasificatorios, hegemónicos en las investigaciones sobre “movimientos sociales”, y contribuir a dar cuenta de las cambiantes configuraciones de los movimientos sociales y las organizaciones populares, los cuales, en su desarrollo, toman decisiones que, en determinadas coyunturas, resultan estratégicas para los movimientos (o podemos considerarlas así en una mirada retrospectiva).

Es en este sentido que aparecen los momentos de “bifurcación”, de elecciones que hacen las colectividades organizadas y en movimiento frente a los desafíos del contexto sociopolítico, las propias contradicciones y las dificultades que enfrentan en la construcción y la lucha por sus objetivos, decisiones que transforman al contexto sociopolítico, a los otros actores y fuerzas sociopolíticas y a ellos mismos en tanto sujetos de las decisiones y las acciones que llevan a cabo; entre estas decisiones, y referida a nuestro problema de investigación, se encuentra la decisión de impulsar amplios proyectos educativos como parte de su proyecto político emancipatorio.

¹⁰⁰ Zemelman, Aylwin, Granja y Gómez Solano, “Configurar lo educativo”. Raúl Zibechi, *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento* (México: Bajo Tierra, 2008).

Al tomar en cuenta estos referentes, trataremos a continuación de caracterizar conceptualmente la experiencia político-organizativa del MST, y exponer algunas de las dificultades que han existido para ello. Existe un consenso preliminar entre diversos investigadores y analistas de que las categorías movimiento social y movimiento de masas, no consiguen explicar el papel histórico del MST, y de que aún está por ser construida una categoría que dé cuenta de la especificidad "identitaria" del MST.

El sociólogo José de Souza Martins apuntaba al MST como una organización política, definido incluso como 'partido popular agrario', mientras que la socióloga Ilse-Scherer Warren lo consideró en la categoría más amplia de 'nuevos movimientos sociales'; y el geógrafo Bernardo Mançano Fernandes lanzó la categoría de movimientos 'socioterritoriales'.¹⁰¹

¿Se trata pues de un movimiento o de una organización? ¿De una organización social o política? ¿De un sindicato agrario, o de un partido político-popular campesino? El debate interno llevó a concebirlo en algún momento como 'movimiento social de masas' ¿pero cómo se construyó y en qué condiciones se mantiene a casi 30 años de existencia? Según el propio MST, en su teoría de la organización, "entiende que debe tener una doble estructura, ser un movimiento de masas amplio pero, dentro de este, tener una estructura organizativa que sustente al movimiento, transformándose así en una 'organización de masas...'"¹⁰²

En esta investigación, consideramos la experiencia del MST en su doble naturaleza de movimiento y organización,¹⁰³ cuyos 'deslizamientos' y articulaciones entre una forma u otra han tratado de responder a:

- a) al papel de las iniciativas y las acciones concretas del movimiento/organización en el plano más amplio de la lucha por sus objetivos;
- b) la correlación de fuerzas en los momentos significativos de despliegue del antagonismo social;
- c) los desafíos planteados por el contexto sociopolítico (entendido como entramado histórico-concreto de situaciones coyunturales y factores estructurales).

¹⁰¹ Roseli Caldart, *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (São Paulo: Expressão Popular, 2004) 131.

¹⁰² Caldart, *Pedagogia do MST*, 132 citando a Ademar Bogo, *Teoría da organização do MST*, no publicado, 1998.

¹⁰³ Roberta Maria Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST: A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes* (Rio de Janeiro: UFF, 2005); Caldart, *Pedagogia do MST*, 132; Vilma Aguiar, "Resenha de 'A Marcha Nacional dos Sem-Terra: um estudo sobre a fabricação do social de Christine de Alencar Chaves.'" *Revista de Sociologia e Política* (Noviembre 2000 [17/10/11] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=23801512>

La Dra. Roberta Lobo desarrolla la compleja dialéctica entre ‘movimiento social de masas’ y ‘organización política’, quien profundiza sobre los conceptos de praxis organizativa/trabajo político- organizativo, principios organizativos e instancias/sectores de organización.

Toda la formación de educadores en el MST (incluso con la división entre el sector de educación y los ‘no-educadores’ en el sentido amplio de educadores populares o sociales), tiene como eje estructurante la noción de ‘praxis organizativa’.

La inmersión en un proceso continuo de reflexión e intercambio con investigadores, activistas y militantes contribuyó en diversos momentos a pensar en la naturaleza enormemente compleja del Movimiento Sin Tierra, en la más amplia comprensión del antagonismo social en el Brasil, el papel del Estado y las contradicciones en los movimientos y organizaciones sociales y políticos, lo que me aproveché para construir-desarrollar algunos ejes de interpretación en torno a la experiencia del MST, que a continuación expongo.

Procuró destacar, en torno a estos cinco ejes interpretativos, aspectos relacionados con la dimensión formativa y pedagógica que constituye nuestro problema de investigación: se trata de tentativas abiertas que no pretenden fijar significados unívocos a procesos históricos en curso y realidades múltiples, complejas y cambiantes.

a) La territorialidad y el conflicto territorial.

Este eje constituye un elemento central que se expresa en las características de la lucha y los objetivos políticos del MST; en la imbricación del Estado, de marcado carácter patrimonialista, con el poder de facto del latifundio, que se expresa en la violencia sistemática con los y las trabajadores rurales y los pueblos indígenas; en los proyectos de desarrollo regional y nacional en disputa (la prioridad otorgada a las monoculturas de exportación) y en la expresión actual, política, de este ‘conflicto histórico territorial de larga duración’ (Braudel) que se actualiza como conflicto/confrontación permanente que acompaña la “modernización” de la agricultura brasileña. Tan sólo en el año 2010 se registraron en el Brasil 853 conflictos por tierra, número superior a la media anual de todos los períodos de la historia reciente con registro, con excepción del período 2003-2009.¹⁰⁴ Para Porto-Gonçalves y Alentejano, la cuestión de la tierra,

¹⁰⁴ Comisión Pastoral de la Tierra (CPT), A Reconfiguração da Questão Agrária e a Questão das Territorialidades (Brasil: ALAINET, 2011) Disponible en <http://alainet.org/active/46153>

eixo em torno da qual gira a questão agrária é, desde o início de nossa formação histórica colonial, também a chave da conquista do território onde o componente econômico estava associado a essa dimensão política. Enfim, desde o início de nossa formação a questão da terra foi uma questão de territorialização/ desterritorialização.¹⁰⁵

El territorio como punto de articulación de los procesos de resistencia, se ha tornado un elemento clave dentro de la comprensión práctica de numerosos movimientos y organizaciones. Representa un salto cualitativo, teórico y político, con respecto a la “lucha por la tierra”. El correlato teórico de esta lectura sociopolítica es el debate interno que la geografía ha elaborado en las décadas recientes y que ahora proyecta hacia otras ciencias sociales, en direcciones que ponderan la importancia de la espacialidad y la territorialidad en las formaciones histórico-sociales, con diversos enfoques y aproximaciones en el Brasil.

Este planteamiento aparece en forma creciente aunque de forma inconsistente en los posicionamientos e iniciativas de articulación del propio MST, como la Vía Campesina. Ejemplo de este posicionamiento es la mesa redonda “Frente al despojo capitalista, la defensa de la tierra y el territorio”, que tuvo lugar el 17 de julio de 2007 en la Ciudad de México, que contó con la participación de delegados de la Liga Campesina de Corea (KPL), la Unión de Campesinos Sin Tierra de la India (Partiyak-isan) y delegados del MST de Brasil, todos integrantes de la Vía Campesina; del Congreso Nacional Indígena (CNI) y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Como punto de partida de nuestra investigación, fue posible afirmar que el MST se construyó con una fuerte marca de territorialización, pero “tierra” y “territorio” tienen significaciones y trasfondo histórico marcadamente distinto al existente en otras latitudes en América Latina. Estos temas vendrían y vienen a ser abordados en forma un tanto tardía, con diferentes niveles de complejidad, en los procesos educativos y formativos del MST.

¹⁰⁵ “Eje en torno del cual gira la cuestión agraria es, desde el inicio de nuestra formación histórica colonial, también la llave de la conquista del territorio en el que el componente económico estaba asociado a esta dimensión política. En fin, desde el inicio de nuestra formación la cuestión de la tierra fue una cuestión de territorialización/desterritorialización”. Porto-Gonçalves, Carlos Walter, Raposo Alentejano, Paulo Roberto, *A Reconfiguração da Questão Agrária e a Questão das Territorialidades* (Brasil: LEMTO-UFF/GeoAgrária-UERJ, 2011), 5. [Traducción propia]. Disponible en: <http://alainet.org/active/47807&lang=es>

b) El cultivo de la historia y la memoria.

El MST es un movimiento que tiene sus raíces en las luchas por la tierra del 'campesinado' brasileño, con varios antecedentes históricos. Las luchas más conocidas históricamente, por su masividad y por la forma en que fueron destruidas, son sin duda las del *Quilombo dos Palmares* (circa 1605-1695) la del asentamiento de *Canudos* (1893-1897), la *guerra del Contestado* (1912-1916), y el proceso de organización de las Ligas Campesinas (1955-1964).

¿Pero cómo se relacionó el MST con anteriores procesos de lucha? ¿A través de qué procesos incorpora su memoria y su experiencia, en medio de la 'catástrofe' que suponen las transformaciones en las relaciones de producción, la intensa y sistemática represión política, la dispersión geográfica, al paso del tiempo? Es Gramsci quien nos aporta una clave sobre este proceso:

Pero cada grupo social "esencial", al surgir la historia económica precedente y como expresión del desarrollo de esa estructura ha encontrado, por lo menos en la historia hasta ahora desenvuelta, categorías intelectuales preexistentes y que además aparecían como representando una continuidad histórica ininterrumpida, aun por los más complicados cambios de las formas políticas y sociales.¹⁰⁶

Si retomamos la idea de Gramsci y reconocemos la función intelectual en todos los ámbitos de la actividad humana (y no sólo académica), puede entenderse porqué una de las primeras actividades de formación de los líderes sem-terra fue el estudio de las luchas por la tierra realizadas en el Brasil y también en otros países de América Latina:

Nunca tuvimos la pretensión de ser los primeros. (...) Desde el inicio hubo esta vocación de querer saber en se equivocaron los otros. Organizamos varias conversaciones con remanentes de las Ligas Campesinas, de la ULTAB, del MASTER, de la CPT...Traíamos a los líderes antiguos, que aún estaban vivos, a nuestras reuniones...¹⁰⁷

Podemos encontrar, en el caso del MST, un cultivo intencional de la memoria y de la mística, en la que se condensa la creación de los símbolos de la lucha y el rescate de la memoria de las luchas anteriores.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Antonio Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura*. (México: Juan Pablos, 1975), 12.

¹⁰⁷ Fragmento de entrevista a Joao Pedro Stédile, en Caldart, *Pedagogia do MST*, 53.

¹⁰⁸ Un estudio desde una mirada exterior sobre la vinculación de memoria e historia puede encontrarse en Susana Bleil, "Mémoires partagées et rêves communs: l'expérience de la mística chez les sans terre au Brésil." (Francia:

Esta cuestión es esencial para esta investigación en tanto existe constancia de que “esa preocupación, tanto con la preservación de la memoria como con el fortalecimiento de la simbología de la lucha, atraviesa todos los procesos de formación y educación desarrollados por el MST, como práctica pero también como reflexión teórica”¹⁰⁹

Ahora bien, ¿cómo incide el conocimiento del propio proceso histórico en la comprensión del presente y por tanto, en la acción política? ¿Quiénes pueden construir este vínculo teórico necesario, imprescindible, entre pasado, presente (y futuro)? ¿Cómo es que la propia historia de una organización se convierte en un elemento de la cultura de la propia organización, en la condensación de una cultura organizativa?

La intencionalidad del MST para valorar la Historia (su propia historia de lucha y la memoria de muchas luchas anteriores) y trabajar su potencial pedagógico¹¹⁰, se desarrolla en la “matriz pedagógica” denominada “pedagogía de la historia”, a la que referiré en el tercer capítulo.

c) La compleja pluralidad sociocultural.

En el seno de estas “sociedades en movimiento”¹¹¹ está contenida una enorme diversidad cultural. Al partir de un concepto amplio de cultura como “producciones intelectuales y lenguaje simbólico de un grupo, o de un determinado período histórico”, Roseli Caldart retoma a Williams quien propone una definición de la cultura como modo de vida y a Alfredo Bosi, que la retoman en tanto herencia de valores y objetos compartida por un grupo humano relativamente cohesionado, para pensar la cultura como “una dimensión del proceso histórico alimentada por un sentido político específico, que es el de una cultura social con dimensión de proyecto”¹¹², con la intención de poder reflexionar en torno de la “dimensión sociocultural de los movimientos sociales”,

De ese modo, retoma la cultura “en tanto dimensión de los procesos de formación de nuevos sujetos sociales” y como parte de “determinadas formas históricas de la lucha de clases”, y utiliza la expresión ‘sujeto social’ para referirse a “una colectividad que construye su

Institut Marcel Mauss, CEMS, EHESS, Université du Havre, 2011). Disponible en PDF: <http://cems.ehess.fr/docannexe.php?id=1405>

¹⁰⁹ Caldart, *Pedagogia do MST*, 52-54.

¹¹⁰ Caldart, *Pedagogia do MST*, 370.

¹¹¹ como las conceptualiza Raúl Zibechi, *Autonomías y emancipaciones*, 217-222.

¹¹² Caldart, *Pedagogia do MST*, 38 citando a Williams, *Cultura e sociedade*, 333, y Bosi, *Dialética da Colonização*, 309.

identidad (colectiva) en el proceso de organización y de lucha por sus propios intereses sociales. (...) Los *sem-terra* se convierten en sujetos sociales en la medida que se constituyen como una colectividad que trae hacia sí (lo que no quiere decir agotarla en sí) la lucha para garantizar su propia existencia social como trabajadores de la tierra, tomando la decisión de enfrentar a aquéllos que, en esta sociedad, están destruyendo la posibilidad de esa existencia. En ese sentido, un sujeto social se constituye (y se fortalece o debilita) en un determinado contexto, dentro de relaciones sociales y, en el caso del tipo de nuestras sociedades, dentro de la lucha de clases”.¹¹³

En el caso del MST, se trata de una organización con presencia en prácticamente todos los estados de la Federación, que reúne y articula una enorme variedad de orígenes étnicos, tradiciones históricas y culturales, experiencias organizativas, actividades ocupacionales, estratos sociales, franjas de edad, e incluso grados y formas diversas de aproximación de experiencia del trabajo con la tierra: en suma, de una heterogeneidad cultural bastante pronunciada.

Con el paso del tiempo, la cultura se ha convertido en un gran eje de reflexión y organización del propio MST. El cuaderno *MST y la Cultura*, de Ademar Bogo articula teóricamente esta inquietud, que ha dado pie a encuentros, reflexiones y discusiones en torno a esta cuestión, en la que “la cultura se torna objeto de interpretación sobre sí mismo, aunque también sea importante considerar que tal vez la mayor riqueza simbólica del MST se encuentre en una producción que no ha sido intencional, en esa perspectiva”.¹¹⁴ Encuentros de teatro, poesía y música se han constituido como espacios de intercambio y socialización, de recreación y reconstrucción de la cultura rural y popular de las comunidades y la militancia “Sem-Terra”.

Los complejos problemas organizativos que se derivan de la compleja heterogeneidad cultural interna de este sujeto sociopolítico y la importancia otorgada al cuidado de esta diversidad, de la construcción de una auténtica pluralidad cultural, “han sido objeto de reflexión central en el MST, relacionándolos con aspectos de los planteamientos pedagógicos en sus proyectos educativos, llamando la atención de *cuáles deben ser los énfasis de la formación en la educación de las personas*, incluso desde las fases iniciales de un campamento determinado”.¹¹⁵

¹¹³ Caldart, *Pedagogia do MST*, 33. [Traducción propia].

¹¹⁴ Caldart, *Pedagogia do MST*, 54.

¹¹⁵ Caldart, *Pedagogia do MST*, 55. [Énfasis mío]

En forma más reciente, en la primera década del siglo XXI, se han convertido también en puente con la organización estudiantil y las expresiones culturales de la juventud del medio urbano: en las *rodas de samba* en las *favelas*, con los *saraus* y el movimiento cultural de la literatura marginal de la periferia urbana, con grupos del movimiento *hip-hop* y las *torcidas* (barras de futbol) que muestran algún signo de simpatía por la movilización social. La importancia de esta articulación puede entreverse en la entrevista a *Sócrates*, astro recientemente fallecido del futbol brasileño:

É fundamental a mobilização popular. Temos dois grandes grupos políticos: as torcidas organizadas e o MST (Movimento dos Sem Terra). A burguesia teme que esses grupos se fortaleçam ainda mais. Imagine as torcidas dos quatro grandes do estado numa ação comum, contra aumento no preço de ingressos, por exemplo. O grau de politização das [torcidas] organizadas vai dar a linha do nosso futuro. Esses movimentos estão no nascedouro e têm a ver com mudanças na sociedade, é mais profundo do que futebol.¹¹⁶

Una cuestión problemática actual es el de la “cultura del movimiento” heredada a las nuevas generaciones: por un lado, mucho más influenciadas por el medio urbano y las herramientas tecnológicas, cuyos referentes socioculturales se encuentran mucho más diversificados; por otro lado, el problema de su inserción social en los campamentos, asentamientos o en la periferia de las grandes ciudades, a la que llega con un perfil y una formación totalmente diferentes a los de la generación precedente.

Pues, exactamente, ¿qué significa ser campesino hoy, en Brasil y en cualquier parte? ¿Existe de hecho una ‘cultura campesina’? ¿Esta cultura campesina está libre de la influencia de la industria cultural? ¿Hasta qué punto esta cultura campesina no está también fetichizada? ¿O en qué medida esta cultura constituye de hecho una resistencia a la dominación?

Esta cultura también tiene influencias diversas de una cultura de izquierda, patrones de comportamiento, valores, que incluyen el machismo, el autoritarismo, marcas de la cultura política brasileña (latinoamericana) del favor, del personalismo, etc. ¿Hasta qué punto la definición de una cultura específicamente campesina no implica un cierre y empobrecimiento, y la redefinición de una cultura del campo implica el acceso a un cierto tipo de cultura universal y

¹¹⁶ Entrevista a *Sócrates* en Lozetti Alexandre, Motoryn Paulo e Neto Valdomiro, “Não tenho medo de morrer. Briguei pela vida” (octubre, 2011 [citado 6 octubre, 2011] São Paulo): disponible en http://www.lancenet.com.br/corinthians/Socrates-medo-morrer-Briguei-vida_0_566343542.html

una clave en el propio papel en el proceso de producción de cultura?

Estas preguntas, como apunta la Dra. Lobo da Silva, recalcan el carácter eminentemente problemático y contradictorio de todo proceso social.

d) La dimensión mítico-utópica del MST.

Las experiencias del asentamiento de *Canudos* (1893-1897), la guerra de *Contestado* (1912), y el proceso de organización de las Ligas Campesinas (1955-1964) que han sido calificadas generalmente por la historiografía, la literatura y el análisis sociológico como movimiento religiosos y/o milenaristas, a excepción de la última mencionada.

Es revelador constatar que, como sugiere Guha¹¹⁷, diversos marcos analíticos y epistemológicos exhiben el mismo desdén por la conciencia política de las masas campesinas, cuando ésta se encuentra mediada por la religiosidad.

Tanto en la historiografía positivista conservadora como en el discurso historiográfico radical de izquierda (aunque en general simpatice con las demandas y sublevaciones campesinas), existen formas y premisas comunes al referir y re-construir los acontecimientos en torno a las rebeliones, sublevaciones y levantamientos campesinos, así como en las tentativas de análisis de procesos tan disímiles en sus contextos, orígenes y características como las guerras campesinas del siglo XVII en Europa que refirió Engels, las rebeliones de Tomóchic (México), la de Canudos y Contestado (Brasil) y los levantamientos de la India del siglo XIX.

Entre los sectores dominantes, que en diversos momentos enfrentaron a estos movimientos, encontramos a la Iglesia católica, que desautorizó siempre las expresiones religiosas de los alzados.

Sin embargo, como ya hemos mencionado, la Iglesia católica en Brasil – específicamente sus sectores comprometidos con la Teología de la Liberación y los campesinos – tuvo un importante papel en el surgimiento del MST, no solamente por la escucha y por el espacio de reflexión y concientización que propició entre los campesinos (las comunidades eclesiales de base, CEB'S), sino sobre todo por estar sintonizada con una previa dimensión religiosa ya presente en la lucha por la tierra, que es anterior a cualquier aproximación de la Iglesia con los campesinos (como mostraron Canudos y Contestado).

¹¹⁷ Ranajit Guha, "La prosa de contrainsurgencia" en *Pasados Post-Coloniales*, ed. Saurabh Dube (México: COLMEX, 1999), 128-168.

En aquéllos primeros tiempos, la Biblia, junto con la Constitución y el Estatuto de la Tierra, fueron en algún momento materiales de conocimiento indispensable para el trabajo de base con los campesinos sin tierra.¹¹⁸

Existe suficiente evidencia histórica y consenso entre investigadores de que ese trabajo fue fortalecido con el surgimiento de la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT), que pasó a contribuir de diversas formas en la organización y la lucha de los trabajadores del campo, y de hecho fue fundamental para la reconstitución del movimiento obrero-sindical, democrático y popular en la década de 1980.

La participación de la CPT en el proceso de recomenzar la lucha por la tierra en Brasil tuvo una influencia decisiva en el carácter nacional de la articulación de las luchas, y ello por dos motivos: primero, el carácter ecuménico de la CPT evitó que la diferencia de credos llevara a crear movimientos distintos; segundo, porque su actuación nacional estuvo guiado por el conocimiento profundo de las luchas anteriores.¹¹⁹

El trabajo desarrollado en las CEB's y por la CPT, orientado por la Teología de la Liberación, trajo modificaciones a esta dimensión religiosa, pero no la creó. La herencia de origen del MST puede constatare, en elementos como el sentido de la militancia como un servicio, en la valorización del "espíritu de sacrificio", en la centralidad que la "mística" tiene en todos los espacios de construcción del MST.¹²⁰ Esta "herencia de origen" tiene diversas fuentes:

La mística del MST tiene raíces en el milenarismo campesino. En todo el mundo, y desde el origen de los tiempos, el campesino es una persona que aspira a creer en la posibilidad de un mundo justo y en armonía con la naturaleza. En nombre de esa utopía, las masas rurales se han alzado, a lo largo de los tiempos, contra el mundo real, siempre injusto, cruel y desequilibrado. (...) A ese cimiento se suman dos grandes vertientes místicas; la cristiana y la socialista marxista. (...) Toda mística se expresa en una liturgia, o sea, en un lenguaje de símbolos que une la palabra al gesto. Toda liturgia es una estética que traduce la visión transfigurada del mundo: "el rescate de un drama que tendrá un buen final". La liturgia del MST es bastante diversificada y muy bella, y su forma es de una sencillez que devela la presencia de la cultura del pueblo rural.¹²¹

¹¹⁸ Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST*.

¹¹⁹ Información proporcionada por João Pedro Stédile, dirigente nacional del MST, en Caldart, *Pedagogia do MST*, 106.

¹²⁰ Aguiar, "Resenha de 'A Marcha Nacional dos Sem-Terra'."

¹²¹ Sin autor, "La Mística del MST" (Marzo 2002[citado octubre 2011] Movimient.org): http://www.movimient.org/cloc/mst-br/show_text.php3?key=940

Pero el MST se “apropió” de patrimonios de la Iglesia tradicional y de la religiosidad popular, como las procesiones y las peregrinaciones, que constituyen un repertorio simbólico de carácter religioso, transformándolas en formas de acción política.¹²²

Debe destacarse que, como resultado del propio proceso en que los campesinos construyeron su organización para la lucha, fue claro para ellos/as, al menos paulatinamente, a través del debate, de las acciones realizadas, de los objetivos planteados, que el MST debería tener autonomía política frente a la Iglesia, así como ante otras organizaciones, sociales, partidarias o estatales.

e) La ampliación de la “capacidad de lectura de la realidad”.

Defino la capacidad de lectura de la realidad de cualquier tipo de organización como resultado de la intención de reconocer y aprender de los errores, sean éstos políticos, tácticos u organizativos. En el caso del MST, la interpreto como la capacidad de configurar distintas iniciativas frente al complejo y cambiante contexto sociopolítico y de aprender de su propia experiencia. Esta capacidad no deja de estar condicionada por el contexto histórico y cultural, por el momento histórico. Es decir, se trata de un proceso dialéctico y contradictorio. Aún así, de esta ‘capacidad de lectura’ se deriva también la capacidad de articulación para enfrentar la represión y la forma de construir la propia continuidad del MST, que continúa de alguna manera en la escena política. El Dr. Leandro Konder ofrece dos ejemplos de esta capacidad de lectura y aprendizaje que proporciona la experiencia del MST que,

desde su inicio hasta hoy, exhibe de manera didáctica y clara la dimensión de la contradicción social (...) en la demostración de que las contradicciones políticas deben ser observadas a la luz de una preocupación social que nunca se debe abandonar [y] el reaprendizaje que el MST nos proporciona (...) mostrando que la política está hecha de conflicto y de acuerdo (...) de que es necesario saber hacer concesiones, (...) algo muy necesario en función de la situación actual en la cual las izquierdas, al avanzar, se ‘descaracterizan’, o corren el riesgo de una ‘auto-descaracterización’ deplorable, lo que sucede más específicamente con las organizaciones político-partidarias, pero no ha sucedido con el MST en su trayectoria.¹²³

¹²² Caldart, *Pedagogia do MST*.

¹²³ Leandro Konder, “Cultura, Imperio, Imperialismo”, en *Dilemas da Humanidade. Diálogos entre Civilizações*, eds. Marildo Menegat, Elaine Rossetti Behring y Virginia Fontes. (Brasil: Contraponto, 2007): 211-212. [traducción propia].

Encontramos dos dimensiones de esta capacidad del MST, como aprendizaje constante: a) en tanto actor político, en el análisis de fuerzas y de la acumulación de fuerzas en la construcción del conflicto, la negociación y del acuerdo; b) en la construcción de una ética y en la congruencia como parte de la acción política. Y ambas dimensiones se desplegaron en los procesos de educación y formación desarrollados por el MST.

3.5 El problema de ‘la formación de los intelectuales’.

¿Quiénes protagonizan, estructuran e impulsan los trabajos educativos del MST? ¿A través de qué proceso un grupo social con algunas de estas características ‘se levanta con su propio pie y piensa con su propia cabeza’? En términos concretos, ¿quiénes son los educadores en el Movimiento Sin Tierra de Brasil?

El proceso histórico-real de la formación del “sujeto social en lucha”, de la constitución de una organización/movimiento como el MST está imbricado con el proceso histórico-estructural del contexto en que surge. Esta definición supone el desbordamiento de un marco de análisis estrictamente económico, pues subraya la interrelación de los campos económico, cultural, social y político.

Desde este panorama, ¿qué antecedentes tienen su labor y qué diferencia específica tiene su trabajo en relación a la organización de la cual forman parte? ¿Cómo se conforma la especificidad del trabajo --eminente intelectual-- pero también político y organizativo al que se han dedicado?

La primera pregunta que surge en este contexto es la que relaciona el lugar específico que dentro de un determinado sistema de producción ocupa el sujeto social de que nos ocupamos en esta investigación, esto es, la función económica que cumple en el seno de determinada forma de organización social global.

En el capítulo “La formación de los intelectuales”, Antonio Gramsci analiza, en forma un tanto dispersa, diversos aspectos de las tradiciones en la formación de los intelectuales en Francia, Inglaterra, China, Alemania, España y la propia Italia, preguntándose por las condiciones que conducen a su surgimiento como “grupo social diferenciado” o como “especialización de cada grupo social”. En primer lugar, el político e intelectual italiano se pregunta:

Los intelectuales, ¿son un grupo social autónomo e independiente, o por el contrario cada grupo social tiene sus propias categorías especializadas de intelectuales? El problema es complejo por las variadas formas que ha tomado hasta hoy el proceso histórico real de formación de las diversas categorías intelectuales.¹²⁴

Hasta aquí he partido, en forma un tanto arbitraria, de caracterizar a los educadores y formadores del MST como ‘intelectuales’, es necesario tomar en cuenta, según la perspectiva de Gramsci, que todo ser humano, por más práctica que sea su actividad, lleva a cabo un trabajo o participa de su actividad como proceso intelectual.

Dicha función intelectual no está, por lo tanto, reservada – con las implicaciones teóricas, políticas y organizativas de esta afirmación– a ningún grupo o individuo, “independientemente de su profesión, lugar dentro del sistema de producción o situación dentro de un determinado ordenamiento social, participando siempre de una determinada concepción del mundo”. De ese modo:

Cada grupo social, naciendo en el terreno originario de una función esencial del mundo de la producción económica, se crea conjunta y orgánicamente uno o más rangos intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función, no sólo en el campo económico sino también en el social y en el político; (...) Se puede observar que los intelectuales “orgánicos” que cada nueva clase crea consigo misma y forma en su desarrollo progresivo, son en general “especializaciones” de aspectos parciales de la actividad primitiva del tipo social nuevo que la nueva clase ha dado a luz¹²⁵.

Al proponer que la especificidad del trabajo intelectual, político y organizativo de estos “intelectuales”, los educadores del MST trata esencialmente de la articulación de los procesos de formación humana de la propia organización colectiva de que forman parte, la reflexión anterior refiere tres cuestiones significativas para la problematización en la construcción de nuestro problema de investigación:

- 1) que la o las clases o grupos intelectuales de los grupos sociales con funciones esenciales en el mundo de la producción económica, surgen en forma orgánica
- 2)

¹²⁴ Gramsci, *Los intelectuales*, 12.

¹²⁵ Gramsci, *Los intelectuales*, 11-12.

- 2) con la tarea de dar homogeneidad y conciencia al grupo social en relación a su propia función económica, pero también en los campos social y político; y
- 3) que las funciones intelectuales constituyen en general formas de especialización de la actividad económico-social previa.¹²⁶

Al partir del supuesto que los ‘campesinos’ cumplen una función esencial, no sólo para su propia subsistencia, sino para el funcionamiento entero del mundo de la producción, nos encontramos con la reflexión aparentemente paradójica de Gramsci, en el sentido de que:

se debe observar que la masa de los campesinos, *aunque cumple una función esencial en el mundo de la producción, no genera intelectuales propios*, “orgánicos” y tampoco “asimila” ningún grupo de intelectuales “tradicionales”, a pesar de que otros grupo sociales extraen muchos de sus intelectuales de la masa de campesinos y que gran parte de los intelectuales tradicionales son de origen campesino.¹²⁷

Esta – a nuestros ojos - paradójica posición de Gramsci no corresponde a un equívoco, sino que se deriva del contexto de su pensamiento: a las posiciones y planteamientos de muchos pensadores y políticos liberales, conservadores, progresistas y revolucionarios que le antecedieron y de su propio tiempo.

Desde el punto de vista de este proceso de investigación, podemos afirmar que esta aparente paradoja, en que pese a atribuir al “campesinado” una función esencial dentro del proceso económico (algo que ni siquiera es reconocido por el pensamiento colonial de las élites), no reconoce su capacidad o posibilidad de pensamiento autónomo, en tanto grupo social. El prejuicio de las élites con respecto a la masa de personas del campo, a las que consideraban seres “incapaces para el trabajo”, ‘ociosas’ y ‘vagabundas’, y como este prejuicio es un componente fundamental de la ideología colonial y del presupuesto necesario de una población excedente para la estructuración de las relaciones sociales capitalistas en el Brasil.¹²⁸ Aún en nuestros días existe esta visión, que responde, en mi opinión, a la ‘pertenencia’ o adherencia a una matriz más amplia de pensamiento que no puede (o no quiere) reconocer estas capacidades.

¹²⁶ La discusión sobre la formación orgánica de los grupos y sus funciones y tareas intelectuales, políticas y organizativas en el MST y sus formas de especialización se abordarán en la segunda parte del Capítulo 3, en el apartado Organicidad y formación.

¹²⁷ Gramsci, *Los intelectuales*, 12. [Énfasis mío]

¹²⁸ Alberto Passos Guimarães, *As classes perigosas. Banditismo urbano e rural* (Río de Janeiro: UFRJ, 2008), 171-197.

Sin embargo, esta ‘capacidad de pensamiento autónomo’ no debe ser dada por hecho ni entendida sin las limitaciones y contradicciones de todo sujeto social en el contexto de su contexto –y proceso- histórico.

Por otra parte, al referirse al pasado europeo, Gramsci se refiere a la continuidad histórica ininterrumpida de las categorías intelectuales, encontramos que

la más típica de estas categorías intelectuales es la de los eclesiásticos, por largo tiempo monopolizadores (durante toda una etapa histórica que en parte se caracteriza por este monopolio) de algunos servicios importantes: la ideología religiosa, es decir la filosofía y la ciencia de la época, la escuela, la instrucción, la moral, la justicia, la beneficencia, la asistencia, etc. La categoría de los eclesiásticos puede ser considerada como la categoría intelectual orgánicamente ligada a la aristocracia terrateniente: jurídicamente estaba equiparada a la aristocracia con la que compartía el ejercicio de la propiedad feudal de la tierra y el uso de los privilegios estatales ligados a la propiedad.¹²⁹

Al observar las características de la estructura social y económica del Brasil (el poder social y político de los terratenientes y sus relaciones con la Iglesia, de tradición históricamente conservadora) a partir de su pasado colonial, es posible trazar una analogía desde la perspectiva de Gramsci

Sin embargo, a partir de los núcleos de trabajo pastoral desarrollados con campesinos y obreros a través de las comunidades eclesiales de base (CEB’s) que existían desde comienzos de los años 1960, la Iglesia católica vendría a dar un viraje radical a su postura previa de apoyo al golpe cívico-militar de 1964 en el Brasil (lo que supone una ruptura importante dentro de su proceso histórico). Ya en la primera mitad de los años de la década de 1970, estos núcleos se convirtieron en importantes focos de resistencia a la dictadura militar, fundamentales en la reorganización de las luchas campesinas.

En todo caso, el proceso de constitución del MST, su ‘alumbramiento’ como organización política dentro del movimiento social y su despliegue relativamente autónomo en el proceso de lucha de clases del Brasil, demuestra que existe potencialmente la capacidad de las comunidades campesinas de auto-organizarse, y de formar a sus propios “intelectuales”, por un lado, pero además de tomar la iniciativa de articular a otros intelectuales, grupos u movimientos sociales, a lo largo de un período histórico específico en el Brasil (que ubicamos hacia la segunda mitad de los años 1990 y hasta el año 2002).

¹²⁹ Gramsci, *Los intelectuales*, 12-13.

A pesar de la limitación de Gramsci para considerar al campesinado como sujeto sociopolítico, nos indica una de las direcciones en que se plantea el problema de la formación de los intelectuales, visto como una dimensión del problema de las complejas relaciones entre la práctica y la teoría, entendidas ambas como actividad transformadora:

El problema de la creación de un nuevo grupo intelectual consiste por lo tanto en elaborar críticamente la actividad que existe en cada uno en cierto grado de desarrollo, modificando su relación con el esfuerzo muscular y nervioso en un nuevo equilibrio, logrando obtener que el mismo esfuerzo muscular y nervioso que como elemento de una actividad práctica general innova constantemente el mundo físico y social, llegue a ser el fundamento de una nueva e integral concepción del mundo.¹³⁰

Construido sobre la base de la experiencia de lucha de las clases populares (explotadas, dominadas, subalternas), ese conocimiento constituye para Gramsci un “núcleo de buen sentido” del sentido común que puede ser interpretado, bajo la argumentación gramsciana, “como una suerte de embrionaria concepción alternativa del mundo surgida de la resistencia a la dominación; esto es, como una forma cultural activa de los de abajo, que entre otras cosas, apunta a rechazar la idea de la dominación como un hecho objetivo sin fisuras”.¹³¹

Este conocimiento, como apuntan Tischler y Navarro, “tiene la potencia de producir una forma de conocimiento coherente autónomo al del sentido común definido por las clases dominantes; es decir, una coherencia de ninguna manera funcional a la dominación, sino disruptiva de la misma”.¹³² El énfasis de E.P. Thompson en el proceso de formación de la clase cobra singular importancia al permitir, como señala Ellen Meiksins,

el reconocimiento de formas de conciencia popular “imperfectas” o “parciales” como expresiones auténticas de la clase y la lucha de clase, válidas en sus circunstancias históricas aun cuando sean erróneas desde el punto de vista del desarrollo posterior. (...) Negar la autenticidad de la conciencia de clase “parcial”, tratarla como ‘falsa’ en vez de cómo una “opción bajo presión” (Raymond Williams) históricamente inteligible, tiene importantes consecuencias estratégicas, que conminan a buscar agentes sustitutos de la lucha de clase y el cambio histórico, o bien a abandonar el campo por completo al enemigo hegemónico.¹³³

¹³⁰ Gramsci, *Los intelectuales*, 15. [Énfasis mío]

¹³¹ Antonio Gramsci, “Relaciones entre ciencia-religión-sentido común”, en *Antonio Gramsci: Antología*, ed. Manuel Sacristán, (México: Siglo XXI, 1978).

¹³² Sergio Tischler y Mina Lorena Navarro, “Tiempo y memoria en las luchas socioambientales en México”, en *Desacatos*, (México: CIESAS, 2011), 67-80. Disponible <http://www.ciesas.edu.mx/desacatos/ini.html>

¹³³ Meiksins Wood, “El concepto de clase,” 32.

En Gramsci, sin embargo, el paso de esta forma de resistencia a una formulación coherente y alternativa al sentido común de la dominación se resuelve por la vía de la hegemonía a través de la formación de un nuevo “sujeto” (los denominados “intelectuales orgánicos”, el partido revolucionario como principal figura), que cifra sus significados en una forma política universal cuya realización es el Estado.

Con ello se corre el riesgo, según Tischler y Navarro, de “subordinar las luchas particulares a una instancia homogeneizante y hegemonizante que puede terminar por romper las formas potenciales de la autonomía de los movimientos anticapitalistas”, de restar posibilidades de acción y desbordamiento, de perspectivas de ruptura con el orden social dominante, lo que abre a la vez la posibilidad de captura de sus significados y su potencial simbólico, material y organizativo.

¿Pero cómo es que esta “masa de campesinos”, de “desgarrados de la tierra” consiguió construir un nuevo equilibrio de sus propias fuerzas, elaborar críticamente su experiencia y volcarla en su actividad práctica para reconstruir “una nueva e integral concepción del mundo”? ¿Y, qué significó este nuevo “equilibrio de fuerzas”, a partir del conocimiento construido por la experiencia de lucha de las clases subalternas, en la experiencia de los trabajadores Sin Tierra del MST?



Capítulo III

Pedagogía de la lucha:

El Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra

3.1 Proyecto e identidad política del MST: la formación del sujeto “sin tierra”.

A partir de los elementos histórico-contextuales que considerados, abordamos la discusión sobre el proyecto político del MST, bajo las cuatro consideraciones siguientes:

1) En primer lugar, la noción de “proyecto político” refiere a un conjunto de creencias, intereses, ideas, imaginarios simbólicos y concepciones del mundo que orientan la acción política (Dagnino, 2004), que no queda reducida a la noción de estrategia de acción política ni a la de programa político, sino que es pensada como la expresión y producción de significados que integran o buscan conformar matrices culturales más amplias a través de un proceso de construcción constante (Diez, 2008).

La ventaja de este enfoque es que permite establecer un vínculo entre política y cultura (tan importante para el enfoque teórico de Thompson como para nuestra propia construcción), además de que permite ir más allá tanto de reduccionismos políticos como de determinismos economicistas, ambas lógicas clasificatorias, que abundan en la reflexión teórica sobre los movimientos y organizaciones de la sociedad. De este modo, un proyecto político se articula en un devenir abierto y dinámico frente a las exigencias concretas del contexto, lo que viene a implicar, real o potencialmente, los procesos de constitución de los sujetos y fenómenos sociales en su riqueza y complejidad.

2) En segundo lugar, es necesario no perder de vista que una mediación importante en la interpretación del proyecto político de un movimiento de masas/organización política como el MST, es la vasta construcción interpretativa de elaboración colectiva que precede esta investigación y de variadas mediaciones sociales, políticas y culturales de las que parto como investigador, como sujeto y como parte de una cultura. En todo momento es necesario tratar de estar conscientes de la intervención de estos factores en el proceso de conocimiento que desplegó mi investigación. Al tratarse de procesos históricos, que no poseen un significado unívoco y cerrado y por el contrario se encuentran arraigados en creaciones colectivas abiertas y significaciones múltiples; condicionado en cierta medida por ellas, el propio ‘sujeto

investigador' se 'transforma' en el curso del proceso de investigación.

3) En tercer lugar, al referirnos al proyecto político de cualquier movimiento/organización, es necesario tener siempre presente que éstos constituyen el resultado de procesos históricos ajenos a procesos de evolución o desarrollo lineal, que reflejan y en ocasiones reproducen las contradicciones del contexto en que se generan. Esta consideración nos permite un acercamiento crítico a los sujetos (que debe extenderse al contexto de referencia) con que construimos esta investigación, para mantener a raya la posibilidad de la idealización o mistificación tanto de sus prácticas como de las realidades que investigamos (y que también construimos al investigar), al situar epistemológicamente el constante movimiento y transformación de la realidad que estudiamos y de la que formamos parte.

4) En cuarto lugar, al plantear que la construcción del proyecto político de un movimiento/organización está profundamente relacionada con su historicidad, tratamos de pensar que la relación entre los acontecimientos se anuda no sólo en sucesión cronológica sino en una articulación dialéctica, desde la acumulación de procesos, el condicionamiento histórico de unos eventos con respecto a otros y la no- linealidad entre ellos. De ahí que las lecturas de lo social y político de los movimientos, que construyen acontecimientos concebidos como rupturas, quiebres, continuidades y confluencias, pasan a adquirir con el tiempo el valor de 'decisiones históricas', es decir, que tienen consecuencias políticas y organizativas que llegan a influir en los procesos socio-históricos más amplios.

Es necesario considerar una perspectiva de 'reconstrucción' histórica, en el sentido amplio del término, para poder percibir procesos que se articulan en forma dialéctica, como síntesis y reconfiguraciones, y no como procesos cronológicos y secuenciales.

Esta idea nos ayuda a percibir la manera en que el proyecto político del MST se redefinió en la medida que cambiaron el contexto y los desafíos políticos y organizativos que debió enfrentar, pero también como aquél se modela debido a las decisiones conscientes, políticas y organizativas, relacionadas con la construcción del propio sujeto social en formación y lucha.

3.1.1 Estrategia política y articulación nacional.

En el capítulo anterior se consideraron brevemente algunos elementos que fueron necesarios (en una visión retrospectiva) para el proceso de articulación nacional. Lo que interesa destacar, en esta altura, es que en el curso de los años 1980, el MST intentó coordinar de algún modo las luchas y las ocupaciones que tenían lugar en todo el país.

Esto se consiguió al articular una estrategia política de la que podemos distinguir tres ejes:

- a) en la formulación de un discurso público que articula la reivindicación histórica de un proceso de Reforma Agraria para el Brasil, que hacía visible el problema de la concentración de la tierra;
- b) a través de la legitimación progresiva de un modo de un modo directo de atacar el problema, que formaliza la consigna del I Congreso Nacional, (*A ocupação é a única solução!*), apoyados moral y jurídicamente en la reivindicación y la conquista plasmada en los artículos 184 y 186 de la Constitución de 1988, que hacen referencia a la función social de la tierra a que apelaba el "Estatuto da Terra"¹³⁴, y
- c) mediante el impulso de otras formas de producción y organización del trabajo en relación con la tierra, y al cuestionar de este modo la vía "modernizadora" de desarrollo capitalista.

Al considerar la elaboración de su estrategia política desde el punto de vista de la formación de los "Sin Tierra" como sujeto político y sociocultural, Caldart distingue tres momentos históricos que coinciden, en cierto modo, con la cronología histórica nacional del MST.

¹³⁴ Ambos ordenamientos señalan que cuando esta "función social de la tierra" no sea cumplida o sea violentada, es decir, cuando la tierra, especialmente las grandes propiedades, están siendo "improductivas", pueden ser "desapropiadas" (expropiadas) para fines de la Reforma Agraria. El Art. 186 de la Constitución Federal establece que "la función social se cumple cuando la propiedad rural atiende, simultáneamente, según criterios y grados de exigencia establecidos por ley, los siguientes requisitos: I) aprovechamiento racional y adecuado; II) utilización adecuada de los recursos naturales disponibles y preservación del medio ambiente; III) observación de las disposiciones que regulan las relaciones de trabajo; IV) explotación que favorezca el bienestar de los propietarios y de los trabajadores". Sin embargo, la lucha jurídica se ha revelado siempre mucho más tortuosa.

Estos tres momentos históricos son:¹³⁵

- 1) el de la articulación nacional de la lucha por la tierra;
- 2) el de la constitución del MST como una organización social dentro de un movimiento de masas;
- 3) el de la inserción del MST en la lucha por un proyecto popular de desarrollo para el Brasil.

La decisión de constituir un sólo movimiento de los campesinos sin tierra y de los que ya se encontraban asentados, vendría a tener un valor histórico por un lado, y a complejizar en forma continua su actuación (en tanto el MST se movilizó por servicios básicos, educación, salud, créditos para la producción, defensa de los derechos humanos).

De esta decisión político-organizativa se derivó, a su vez, la exigencia de formas organizativas adecuadas para la lucha en múltiples frentes, al intentar construir un equilibrio entre las formas del antagonismo y la autogestión, lo que puede percibirse reflejado en la consigna general del II Congreso Nacional del MST: ¡Ocupar, resistir y producir!.

Lo distintivo de este proceso histórico es la decisión de luchar, en cada espacio, en cada nuevo asentamiento conquistado, por la construcción de nuevas relaciones sociales: cada campamento, cada asentamiento, cada espacio del movimiento, se ocupará de la humanización de quienes lo integran: la alimentación de sus hijos, una vida digna construida con el trabajo del campo, y en la continuación de la lucha y la reivindicación de otros derechos (la educación, la salud y la vivienda), entendidos como elementos necesarios para la transformación de las relaciones de fuerza dentro de la sociedad.

Es aquí donde los procesos educativos y la formación, vinculados orgánicamente con el componente político de la organización del movimiento de masas, complejizan su identidad social hacia una dimensión abiertamente política: “Luchamos por la reforma agraria como parte de una lucha mayor por transformaciones sociales más profundas. Creemos que no es posible realizar una verdadera reforma agraria y alterar el modelo agrícola en este país si no fueran alteradas las estructuras del poder”.¹³⁶

¹³⁵ Roseli Salete Caldart, *Pedagogia do MST do Movimento Sem Terra* (São Paulo: Expressão Popular, 2004), 102.

¹³⁶ Entrevista de Waldo Lao a Gilmar Mauro; “Líder nacional do MST fala do governo Lula e da grande marcha de maio”, Año II, núm. 7, (mayo-junio 2005 [citado el 18 de agosto 2006] *A palavra latina*): disponible en

En este punto es importante destacar el papel *humanizador* que tiene el enraizamiento de las personas en una colectividad en movimiento, categoría que Caldart retoma de Simone Weil¹³⁷, para teorizar los procesos de recuperación y conservación del pasado y al mismo tiempo, la participación colectiva en la construcción de un futuro en el que toman parte.

De esta forma, la re-creación y re-elaboración de una raíz y un proyecto, es uno de los primeros procesos pedagógicos en que se ven envueltos los sin tierra, transformándose en pilar de su construcción como sujeto social, en tanto luchador social (*lutador do povo*).

Lo anterior nos lleva considerar dos procesos que relacionan al MST con su contexto: la comprensión de que la lucha agraria involucra la mayor participación posible de la población, y la configuración de una nueva identidad política de los militantes del MST y del sujeto “Sem Terra”, que tendencialmente se asumen como parte de ese proceso de lucha más amplia.

Este desarrollo puede observarse a grandes rasgos tanto en la consigna general del Tercer Congreso Nacional del MST en 1994 (“¡Reforma Agraria: una lucha de todos!”), en la histórica movilización “Marcha Nacional Por Empleo, Justicia y Reforma Agraria” de 1997 (que partió de varios puntos del país y tenía como destino la ciudad de Brasília, adonde llegó el 17 abril de 1997, un año después de la masacre de *Eldorado dos Carajás*, en la que 21 militantes del MST fueron brutalmente asesinados por la policía militar en el estado brasileño de Pará)¹³⁸, como en las líneas políticas del IV Congreso Nacional, en el año 2000.¹³⁹

Desde este período, en los 23 estados en que el MST actúa, la lucha ha sido definida no sólo por el pedazo de tierra o por la Reforma Agraria, sino por la construcción “de un proyecto popular para el Brasil, basado en la justicia social y en la dignidad humana”.¹⁴⁰ Sin embargo, la lucha por la tierra y por este proyecto ha resultado muchísimo más compleja, y sus formas y alcances enfrentan nuevas condiciones estructurales.

<http://www.acepusp.org.br/apalavralatina/apl0207/mst.htm>>

¹³⁷ Roseli Caldart, “O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo” presentado en Seminario del Instituto de Estudos Avançados (São Paulo, 2001) En este texto Roseli Caldart introduce la discusión de algunas de las tesis desarrolladas en *Pedagogia do MST* (2004), en que refiere el trabajo de Simone Weil, *O desenraizamento*, (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996), colección *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*, ed. Eclea Bosi.

¹³⁸ A partir de ese año el 17 de abril es celebrado el Día Internacional de la Lucha Campesina, conmemorando esta tragedia con una jornada de luchas.

¹³⁹ Resoluciones del IV Congreso en el Manifiesto del MST, [Consultado agosto 2008] disponible en <http://alainet.org/active/889&lang=es>

¹⁴⁰ Declaración ubicada en la página del MST, [Consultado agosto 2008] disponible en <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=4151>

3.1.2 Lo “arcaico” y lo “moderno” en la reconfiguración del contexto.

De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), América Latina es el continente donde existen mayores desigualdades sociales y Brasil es el peor país en este asunto: el 10% de su población más rica concentra 47% de la renta nacional, en tanto que el 50% más pobre absorbe sólo 10% de las riquezas generadas. En el marco de su forma de particular de inserción en el mercado mundial y la geopolítica del capital, el Brasil es aún hoy uno de los países con la más desigual concentración de la propiedad de la tierra y una de las sociedades con la estructura de clases más asimétricas a nivel mundial.

El Informe del año 2000 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) señala que Brasil ocupa el lugar 74 en el Índice de Desarrollo Humano. Este índice se usa para emplear la calidad de vida y las condiciones económicas de 174 países. Según reportaje del diario *Folha de São Paulo*, publicado el 29 de junio de 2000, el PNUD destacó, en el informe 2000, que el mayor problema brasileño es el de la desigualdad social, que se mantiene a pesar del crecimiento económico, el aumento relativo de los salarios y de la ‘bonanza’ de la economía.¹⁴¹

Datos de la Organización de las Naciones Unidas, confirman este cuadro: el Brasil es el segundo país con mayor concentración de tierras del mundo: 1,0% de los propietarios detentan 46,0% de las tierras y 50 mil grandes propietarios poseen 165 millones de hectáreas. Al desarrollo y control de nuevas tecnologías por parte de las multinacionales, que articulan una nueva dominación “inmaterial”, asentada en el dominio del saber y del mercado¹⁴², se añaden las políticas estatales que otorgan estímulos solamente a las grandes haciendas exportadoras, entregan el control del mercado agrícola a las empresas multinacionales y permiten a las agroindustrias controlar el abastecimiento de alimentos.

¹⁴¹ “A novidade é que nunca houve tanta gente rica no Brasil” afirma Rodrigo Martins y William Viera, “Ricos e incógnitos” (8 septiembre 2011 [citado septiembre 2011] Carta Capital): disponible en <http://www.cartacapital.com.br/blog/sociedade/privilegiados-e-incognitos-2/>

¹⁴² Zibechi, *Autonomías y emancipaciones*, 133-134.

Pero el Brasil, según el discurso gubernamental, “avanza gracias a los sólidos fundamentos de economía y crecimiento con inclusión social (...), las inversiones en infraestructura crecen, mejorando las condiciones de vida de la población [y en el] escenario internacional, el país gana relevancia y diversifica sus socios comerciales”.¹⁴³

Mas la euforia propagandística del crecimiento económico brasileño puede velar tan sólo parcialmente el proceso actual de reconcentración de la tierra (menos del 1% de las propiedades acumulan el 44% del total de la tierra en el Brasil) y de creciente violencia del poder público y privado hacia los trabajadores del campo. Los siguientes cuadros procuran ilustrar en forma aproximada el contexto y esta lectura¹⁴⁴:

Cuadro 1. Concentración de la tierra en el Brasil.



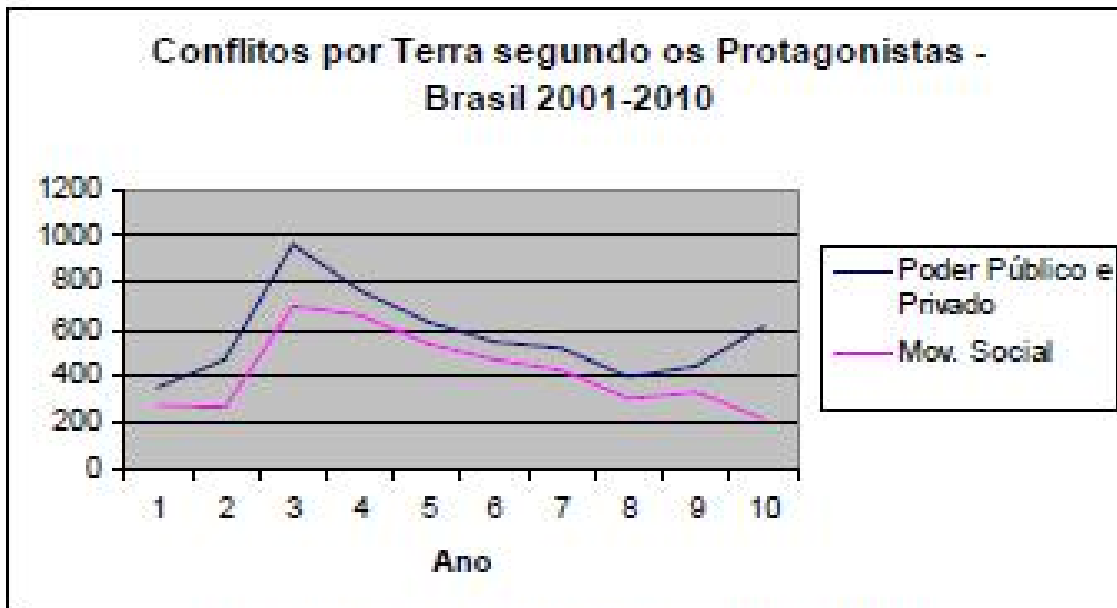
Fuente: Censo Agropecuario del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, 2006.

¹⁴³ Secretaría de Comunicación Social de la Presidencia de la República (SECOM/PR), “Mais Brasil para os brasileiros” en Caderno Destaques (Mayo/Junio 2009 [citado en septiembre 2009] Órganos de gobierno): disponible en www.presidencia.gov.br/secom y www.secom@planalto.gov.br

¹⁴⁴ Información publicada por la revista Carta Capital, basada en el Censo Agrario del Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística 2011 y estudio del Inesc (Instituto Socioeconómico): (<http://www.cartacapital.com.br/blog/politica/extrema-uncao/>) y circulada en el trabajo “A Reconfiguração da Questão Agrária e a Questão das Territorialidades” (<http://alainet.org/active/47807&lang=es>), de Porto-Gonçalves, W.P. y Alentejano. P. (2011, gráficos 3 y 4), Cuadros 2 y 4 respectivamente) y fuentes indicadas.

Cuadro 2. Tendencias de actuación y número de conflictos por tierra en el Brasil (2001-2010).

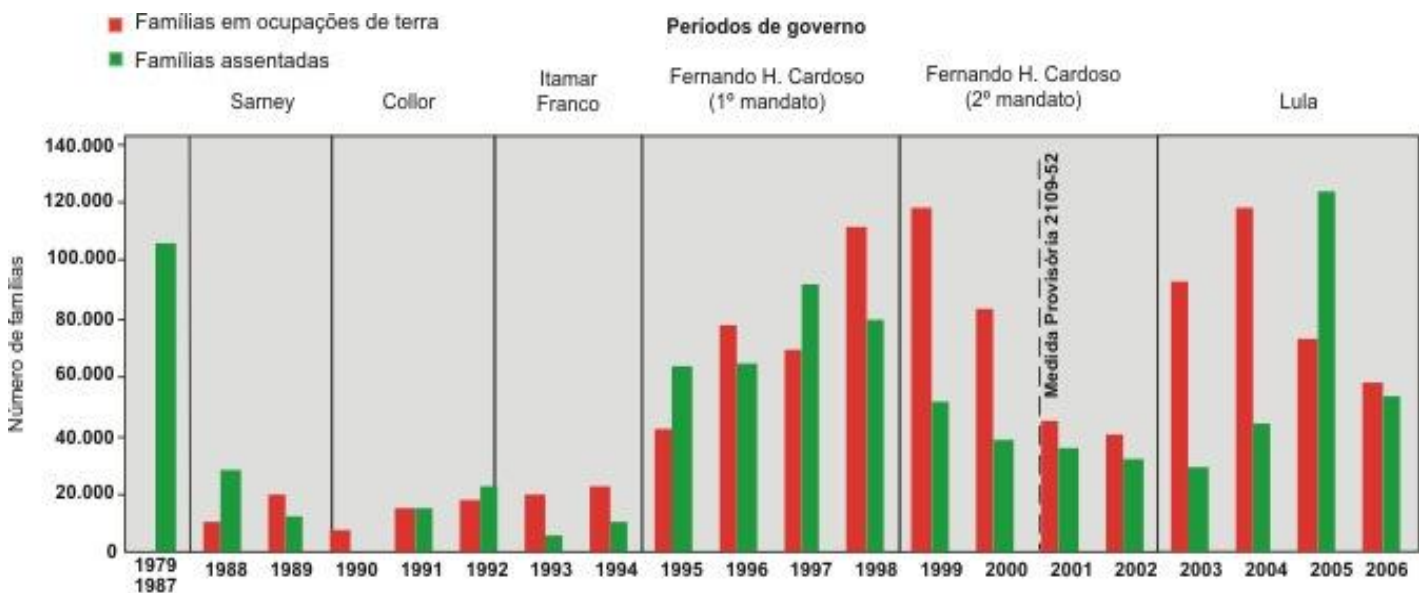
Gráfico 3



Fonte: CPT. Elaboração LEMTO-UFF/GeoAgrária-UERJ.

Fuente: CPT. LEMTO_UFF/ Geo Agrária- UERJ.

Cuadro 3. Familias asentadas y en ocupaciones de tierra por períodos de gobierno (1988-2005).



Dados: DATALUTA
Org.: Eduardo Paulon GIRARDI

Fuente: DATALUTA, Org.: Eduardo Paulon Girardi.

Cuadro 4. Tendencias del uso de la violencia contra la movilización y re-creación del territorio campesino - Período 2001-2010.

Gráfico 4



Fuente: CPT. Elaboração LEMTO-UFF/Geo.Agrária-UERJ.

Fuente: CPT. LEMTO_UFF/ Geo Agrária- UERJ.

Cuadro 5. Desalojos de tierra (número de familias desalojadas) Período 1986-2006



Fuente de dados: CPT - Comissão de Conflitos

Lo que estas gráficas y cuadros pretenden mostrar es, sobre todo, la continuidad de un patrón de concentración de la tierra, de ciclos de movilizaciones y luchas que se mantienen presentes, pese a las oscilaciones, y la continuidad de inclusive, un incremento sensible en las formas de violencia tanto del poder público como del poder privado contra las clases trabajadoras.

No es posible ahondar aquí en el complejo debate teórico y político sobre el agotamiento de este proyecto de reforma agraria en torno del cual el MST y otros movimientos y organizaciones se articularon en las décadas finales del siglo XX. Ya en el 15º Congreso Nacional del MST en 2007, se había planteado que para hacer viable una reforma agraria se debe primero derrotar el modelo neoliberal que en los gobiernos de Luiz Inácio *Lula* da Silva (2002-2010) y Dilma Rouseff (quien gobernará hasta 2014) continúa avanzando en Brasil. Sin embargo, las alianzas políticas han dado lugar a una nueva forma de conciliación entre clases que ha beneficiado el equilibrio político para el orden establecido.

Si bien ya en aquéllos años el propio MST asumió que: "El proyecto de reforma agraria por el que el MST pasó veinte años luchando se agotó. Será necesario un nuevo tipo de reforma agraria".¹⁴⁶ Pero la prolongación del momento de "indeterminación profunda"¹⁴⁷ por el que continúa orientándose la política nacional brasileña ha redefinido ampliamente los desafíos y potencialidades para un cambio social y político real para las grandes mayorías.

La formación de un nuevo bloque de poder desde la hegemonía del PT y las transformaciones en el conjunto de la economía y sociedad brasileña configura un cuadro cuya comprensión desafía a propios y extraños¹⁴⁸ y formula nuevas y complejas preguntas a los movimientos y organizaciones sociales y populares del campo y la ciudad, que durante la primera década del siglo XXI, han perdido una parte del protagonismo político que habían conquistado en los años 1980-1990.

¹⁴⁵ Paulon Girardi, Eduardo y Mançano Fernandes, Bernardo. *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*. (São Paulo: MDA/UNESP, 2009), 348.

¹⁴⁶ Entrevista a João Pedro Stédile, integrante de la Dirección Nacional del MST, "25 años del MST de Brasil. El Movimiento Sin Tierra se plantea nuevos métodos de lucha." *Rebelión* (febrero 2009 [consultado 25 de febrero 2011]): disponible en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=81387&titular=el-movimiento-sin-tierra-se-plantea-nuevos-m%Ed9todos-de-lucha-> y en el *Jornal Sem Terra*, No. 316, (Nov./Dic 2011): disponible http://issuu.com/paginadomst/docs/jst316_final

¹⁴⁷ Francisco Oliveira, "Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento," en *A era da indeterminação*, eds. Oliveira, Francisco y Rizek, Cibele Saliba (São Paulo: Boitempo, 2007)

¹⁴⁸ Raúl Zibechi, *Brasil Potencia. Entre la integración regional y el nuevo imperialismo* (México: Bajo Tierra, 2012).

Un acercamiento a la actual discusión desde la perspectiva del MST se refiere justamente al carácter de la que denominan ahora 'Reforma Agraria Popular', que se encuentra en el documento "Los desafíos de la lucha por la Reforma Agraria Popular y del MST en el actual contexto", que prepara la discusión sobre el rumbo estratégico del MST.¹⁴⁹

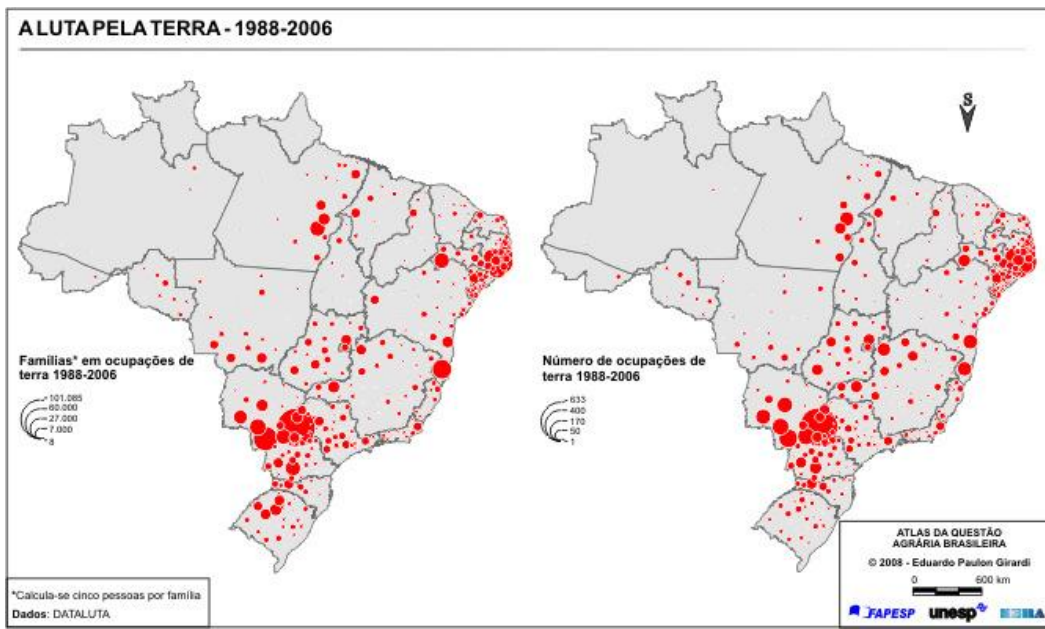
Sin embargo, existen fuertes contradicciones sobre este rumbo estratégico, las alianzas políticas que han representado y el propio futuro de la organización. Ejemplo de la dimensión de estas contradicciones es el documento *Carta de saída das nossas organizações (MST, MTD, Consulta Popular e Via Campesina) e do projeto estratégico defendido por elas*, que expone los argumentos de la ruptura de militantes y dirigentes históricos del MST, y la Consulta Popular, instrumento político construido por el MST en una etapa anterior.¹⁵⁰

Dichas rupturas dentro del campo político-popular se insertan en el complejo cuadro general de la lucha por la tierra (Mapa 1), la distribución actual de ocupaciones y asentamientos en territorio brasileño (Mapa 2) y la dinámica de los movimientos y organizaciones en la lucha por la tierra (Mapa 3).

Mapa 1. La lucha por la tierra en el Brasil (1988-2006)

¹⁴⁹ MST, *Os desafios da luta pela reforma agrária popular e do MST - no atual contexto* (Brasil: Caderno de Debate No.1, 2009).

¹⁵⁰ Documento "Carta de saída das nossas organizações (MST, MTD, Consulta Popular e Via Campesina) e do projeto estratégico defendido por elas" en *Passapalavra* (22 de noviembre 2011 [noviembre 2011] Passapalavra): disponible en <http://passapalavra.info/?p=48866>

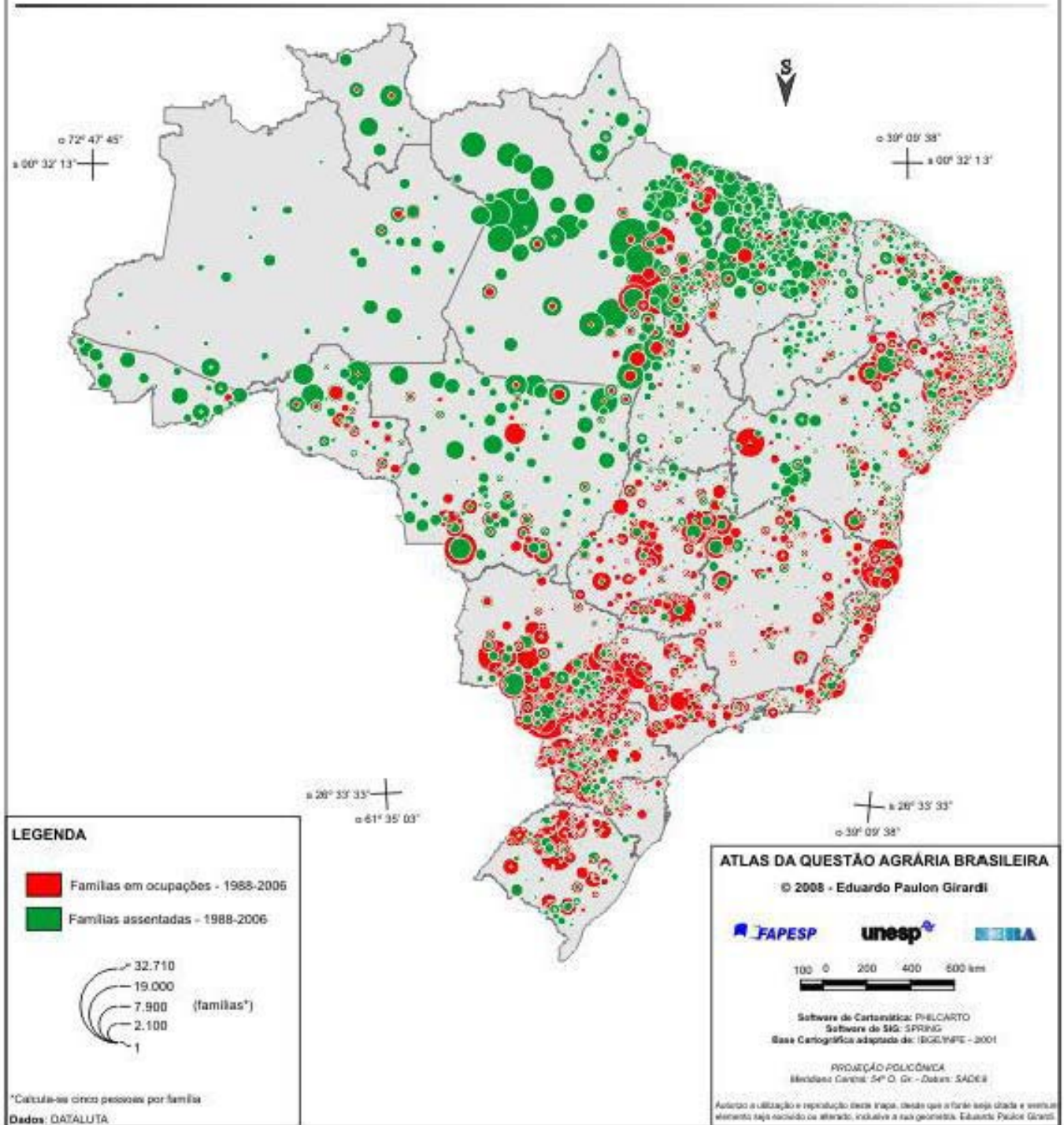


Fuente: NERA-UNESP¹⁵¹

Mapa 2. Familias en ocupaciones y familias asentadas (1988-2006)

¹⁵¹ Disponible en http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas/agricultura_ocupacao.htm

FAMÍLIAS EM OCUPAÇÕES E FAMÍLIAS ASSENTADAS - 1988-2006

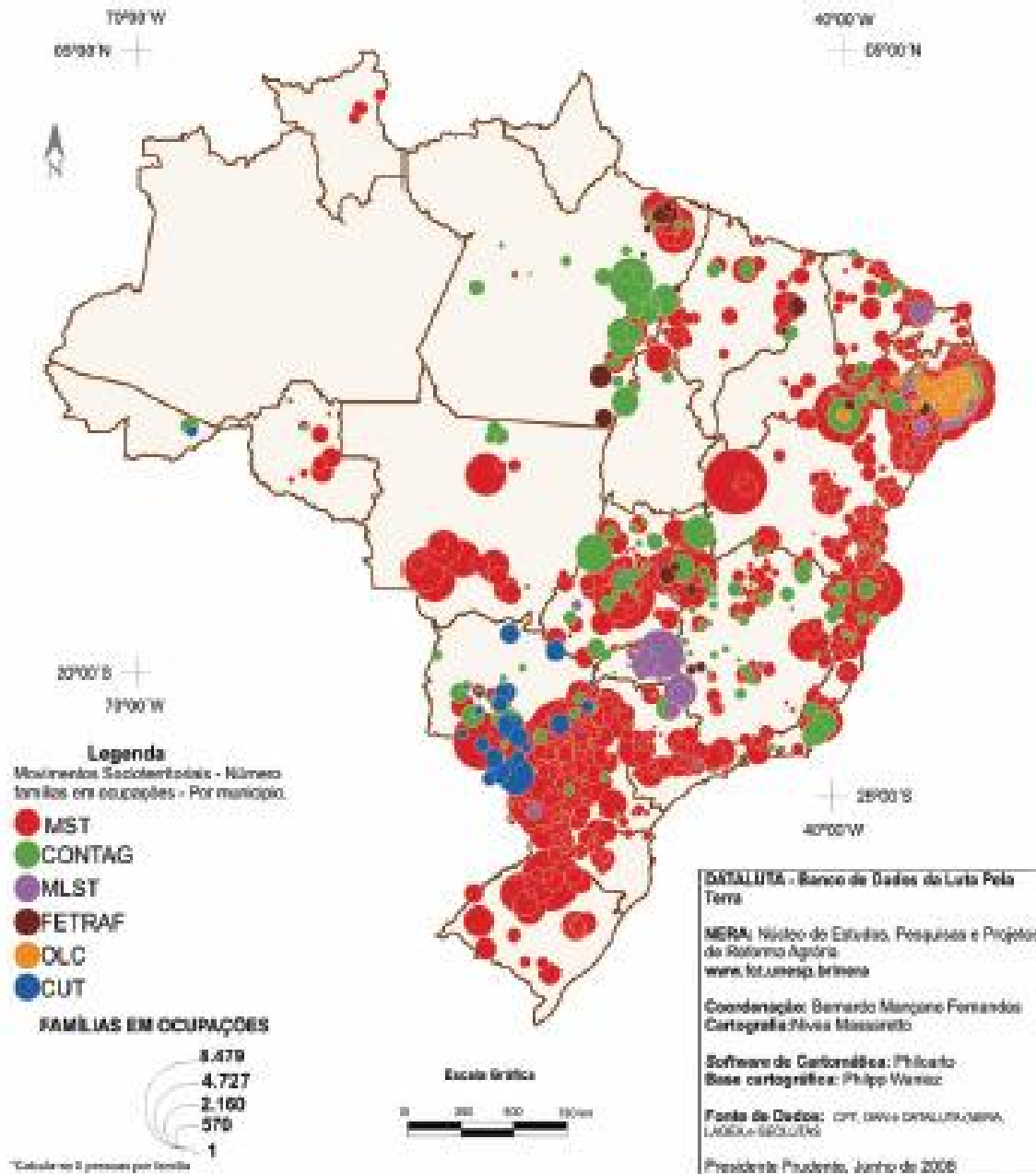


Fuente: Eduardo Paulon Girardi. ATLAS da questão agrária brasileira¹⁵²

¹⁵² Disponible en http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/luta_pela_terra.htm

Mapa 3. Geografía de los Movimientos “Socioterritoriales” (2000-2007).

Mapa 1 - Brasil - Geografia dos Movimentos Socioterritoriais - 2000 - 2007
Número de famílias em ocupações - Por municípios



Fuente: DATALUTA-Banco de dados de luta pela terra¹⁵³

¹⁵³ Disponible en <http://www.mst.org.br/sites/default/files/MST%20Lutas%20e%20Conquistas%20PDF.pdf>

La crítica a las multinacionales del agronegocio implica un giro hacia la defensa del medio ambiente que, al parecer coloca al MST en una posición que al parecer representa una profundización de su crítica al modelo agrario y de sociedad imperante en Brasil, en un momento en que los trabajadores y las clases populares se enfrentan a una alianza entre tres tipos de capitales transnacionales: las petroleras, las empresas automovilísticas y las empresas del *agronegocio*, y a la cada vez más difundida política de criminalización de las luchas sociales.

En este contexto, los esfuerzos educativos que ha impulsado el MST junto con otros movimientos y organizaciones del campo han sido y son objeto de boicot o decidido ataque por parte de la derecha política y los medios de comunicación. Sobre los movimientos sociales y las organizaciones populares en Brasil (como en todo el mundo) recae la acusación de atentar contra el orden público, como si quien se uniera para defender los derechos de los excluidos y realizar reformas estructurales en la sociedad fuera un elemento anti-social. En otras palabras, “la criminalización de los movimientos sociales es una estrategia de quien no quiere perder privilegios”.¹⁵⁴

En el caso del MST, podemos seguir el análisis del Dr. Fabio Konder Comparato, que lo analiza en cuanto actor político y documenta los intereses, las lógicas y subjetividades que sitúan al movimiento como “elemento de desestabilización política”, y desmenuza las diversas estrategias que el gobierno utilizó durante la década de 1990 para combatir el MST, así como las reglas no escritas del periodismo brasileño para referirse a las acciones de contestación al *status quo*.¹⁵⁵

Pero este escenario se ha vuelto más complicado en la medida en que la política de ‘conciliación’ bajo el período Lula se ha ido desplegando, mientras que el PT se ha convertido en nuevo gestor del poder político y en nuevo eje articulador del bloque de poder en el Brasil.¹⁵⁶ A este respecto, João Bernardo propone como clave interpretativa el papel de los ‘gestores’ en el proceso de reproducción.¹⁵⁷

¹⁵⁴ Entrevista al sociólogo brasileño Pedro de Oliveira “Movimientos populares en América Latina: fortalecimiento y criminalización” Adital (diciembre 2009 [enero 2010] Revista electrónica ADITAL): disponible en http://www.adital.com.br/site/noticia_imp.asp?cod=44175&lang=ES

¹⁵⁵ Fabio Konder, *Ação política do MST*, (São Paulo: Expressão Popular, 2000), 112.

¹⁵⁶ Zibechi, *Brasil Potencia*.

¹⁵⁷ João Bernardo, *Economia dos conflitos sociais* (São Paulo: Expressão Popular, 2009), 218-234.

Al mismo tiempo que la política de “dar espacio de acción al gobierno de los trabajadores” se ha prolongado, y las acciones de ocupación (así como en general la acción independiente de los movimientos sociales) han disminuido sensiblemente, los avances obtenidos son puestos en entredicho, debido a la doble estrategia estatal-empresarial de desinformación y criminalización de los movimientos sociales que gana cada vez nuevos contornos.

Durante los últimos años, por ejemplo, se ha verificado el cierre de un número creciente de las escuelas del campo, y el MST organiza una campaña llamada “Cerrar la escuela es un crimen”.¹⁵⁸

A pesar de ser poco conocidos en el propio Brasil, los alcances y avances de la lucha en torno a la educación que el MST ha impulsado en las décadas finales del siglo XX y el siglo que comienza representan, a pesar de sus posibles límites o contradicciones –como parte del contexto social, político e histórico sumamente complejo-- constituyen una experiencia importante en el proceso de autoeducarse y reinventar el mundo que los oprimidos construyen en el proceso de su liberación.

¹⁵⁸ Dicha campaña “Fechar escola é crime” se desarrolló sobre todo en el sur del país y era parte de los esfuerzos desplegados de la Escuela Itinerante del MST, afirman en entrevista a educadores del MST en el Instituto Josué de Castro/ITERRA, realizada en Río Grande do Sul, en agosto de 2009, además de información complementaria con la Dra. Roberta Lobo.

3.2 Dinámica de la lucha social: pedagogía de la colectividad, de la lucha, de la historia.

3.2.1 Educación y formación en el MST.

En la perspectiva de Salette Caldart (2004), son tres las principales características a partir de las cuales el MST desarrollaría un carácter completamente propio, alterando los patrones de lucha de otras épocas.

La primera es que se trataría de un movimiento popular, en el que pudiera entrar todo el mundo, es decir, toda la familia sin tierra por un lado, y por otro, todas las personas que no necesariamente eran campesinos pero que decidieran luchar por la Reforma Agraria. La segunda característica que el MST incorporó fue un componente sindical, en el sentido de corporativo, al asumir para sí también las luchas corporativas de los asentados, para lo cual necesaria una ampliación permanente de los frentes de actuación del movimiento.

La tercera característica tuvo que ver con un componente político: la comprensión particular, presente desde el inicio en la génesis del Movimiento: la idea de que la lucha por la tierra y por la reforma agraria sólo podría avanzar si era comprendida como parte de la lucha de clases, lo que significó pautar esa lucha con objetivos y principios organizativos, políticos e ideológicos más amplios.¹⁵⁹

Estas características, como elecciones y decisiones sobre cómo se organizaría el MST, especialmente su configuración como un movimiento nacional de luchas masivas y el hecho de que su lucha y organización no se agotaría en la lucha por la tierra en sentido estricto, fueron resultado de la influencia combinada y muchas veces contradictoria de la teología de la Liberación, el sindicalismo rural y una lectura del marxismo-leninismo, así como de la apropiación crítica de “los procesos y contradicciones de los movimientos sociales de masas y de las organizaciones políticas, tornando posible la aprehensión de los límites y las potencialidades de la llamada praxis revolucionaria”¹⁶⁰, en el intento del MST de formular respuestas políticas y organizativas a partir de los problemas concretos y de los cambios cualitativos de la coyuntura política del Brasil.

¹⁵⁹ Caldart, *Pedagogia do MST*, 115-116.

¹⁶⁰ Roberta Maria Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST: A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes* (Rio de Janeiro: UFF, 2005) En la discusión que abordo en esta sección, me oriento a partir de los conceptos de formación, organicidad y praxis organizativa del capítulo 4 de la tesis de la Dra. Lobo da Silva.

Estas respuestas, que imprimen su 'marca' en las necesidades de formación político-ideológicas del MST¹⁶¹ involucran también aspectos como la organización para la autodefensa pacífica y la negociación con las múltiples instancias del Estado, la capacitación técnica para la producción, la calificación política y organizativa de la militancia para la movilización, la comunicación y la articulación política con otros movimientos y organizaciones.

Dentro del breve acercamiento al proceso histórico de su formación, hemos esbozado el proceso de construcción de la autonomía político-organizativa del MST, es decir, de la separación orgánica de la iglesia católica y del movimiento sindical y de la transición de una parte del movimiento social de masas a la constitución de una organización estructurada por una teoría política.

En la retrospectiva propuesta por Lobo da Silva (2005), y frente al reflujo de otros actores y agentes del movimiento social en la década de 1990, las instancias de dirección y organización del MST se plantearon, como una cuestión imprescindible el asumir la responsabilidad por su propia formación. Frente a ello, el MST se plantea objetivamente la necesidad de definir el carácter de la Reforma Agraria por la que se está luchando y la definición del método de formación apropiado a sus necesidades¹⁶².

La creciente complejidad dinámica de la lucha social del MST impuso la necesidad de formación de militantes y dirigentes capaces de articular un proceso de carácter nacional; de construir la capacidad de acción autónoma de la organización a nivel regional y en las diferentes áreas de actuación del movimiento; y consolidar el desarrollo de métodos de organización y de dirección distintos a los tradicionales de la organización sindical, urbana y rural precedente, en suma, la necesidad de "implementar un conjunto de actividades en el ámbito de la formación y de la práctica política capaces de aclarar el papel del MST en el desarrollo de la lucha de clases en el Brasil"¹⁶³.

La necesidad de construir su autonomía impulsa al MST a la organización de cursos preparados para la Coordinación Nacional y para la juventud militante, de cuyas experiencias surgió, en 1987, el primer "grupo de monitores" (*Turma de Monitores*), con una experiencia de formación más prolongada, posibilitando la profundización de temas de carácter teórico y

¹⁶¹ La discusión de los objetivos estratégicos de la organización abarcó temas que van desde la propia configuración de la problemática de la tierra, la historia económica del Brasil y el continente latinoamericano, la teoría social marxista, el pensamiento social latinoamericano y brasileño, el análisis sociopolítico del contexto y de las luchas concretas.

¹⁶² Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST*, 134.

¹⁶³ Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST*, 136.

organizativo. Esta etapa coincide con un momento de expansión del MST en el país, lo que resulta en el surgimiento de nuevas necesidades y desafíos, como la organización de la producción en los nuevos asentamientos y la organización de los sectores de actividades.

En 1988, junto con otros sectores de actividad, surge el Sector de Formación, con la tarea de articular a los colectivos que ya tenían la tarea de formación interna en el MST y de elaborar programas de formación para todos: base social, los militantes y los dirigentes, para la organización de la producción de los asentamientos y la actividad en los diferentes sectores.

En la década de 1990, la implementación del proyecto neoliberal en la economía y sociedad brasileña acrecentó la necesidad de impulsar procesos de formación para:

- a) comprender los procesos de cambio y el momento histórico en curso;
- b) impulsar la construcción de los objetivos estratégicos de la nascente organización y de la organicidad interna del movimiento y
- d) la articulación con otros sectores en lucha y el impulso a procesos de politización con la población.

La definición de estos objetivos para la formación contribuyó a esclarecer y construir el papel del MST en el desarrollo general de la lucha de clases en Brasil.¹⁶⁴ Pero más allá de los temas y las líneas políticas del MST generadas como respuesta a la cambiante coyuntura histórica, es fundamental para nosotros aprehender que:

A) La formación en el MST “se desarrolla orgánicamente junto con los métodos de organización (...) a través de la integración de tres condiciones: masiva, permanente y completa, buscando siempre (...) la articulación de tres elementos pedagógicos: estudio, trabajo productivo y trabajo de base”¹⁶⁵. *Masiva* quiere decir que agrupa muchas personas dentro de los diferentes procesos de formación de conciencia social y política, con el objetivo de multiplicar los militantes de la organización; *permanente* quiere decir entender todos los momentos de la organización como momentos de formación, y *completa* significa que “alcanza todas las esferas de la vida social (...) dando una cualidad particular al militante (...), no solamente en términos de militantes calificados desde el punto de vista teórico y

¹⁶⁴ Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST*, 135-36.

¹⁶⁵ Documento interno del MST, *Construindo o Caminho* (Brasil: MST, 2001), 109-110, citado en Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST*, 142.

práctico sino principalmente por la construcción de una ética de lo humano (...) no es tan sólo a través de una racionalidad política que esta unidad [de la organización] se mantiene... otros elementos son fundamentales, como (...) los símbolos, las fiestas en fechas conmemorativas, el respeto a la cultura y todas las costumbres, la solidaridad, la participación, las informaciones”¹⁶⁶. De esta forma, para el MST, formación política y organicidad son indisociables.¹⁶⁷

B) El sentido más fuerte y concreto de la palabra formación en el MST se materializa en lo íntimo de la condición de movimiento social: el formarse en la acción.¹⁶⁸ La construcción de la estructura organizativa del MST se dio de acuerdo con las necesidades que surgieron en el proceso de lucha y organización de los *sem terra*, es decir, los principios organizativos son resultado de la propia actuación de las instancias organizativas que se desarrollaron, como resultado de la praxis político-organizativa desarrollada desde el momento de su fundación en 1984.¹⁶⁹

En otras palabras, la formación de las instancias de organización del MST fue fruto del proceso del MST, en el que el proceso de construcción de una organización social-política se gestó dentro del movimiento de masas, situación compleja que delineó a partir del final de la década de 1980.¹⁷⁰

¹⁶⁶ Ademar Bogo, *Teoría da organização do MST*, no publicado, 151.

¹⁶⁷ Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST*, 142-144.

¹⁶⁸ Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST*, 151.

¹⁶⁹ Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST*, 145-146.

¹⁷⁰ Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST*, 143.

3.2.2 Principios organizativos: la dimensión pedagógica en la constitución del movimiento social.

Según la Dra. Roberta Lobo da Silva, los principios organizativos implementados en la acción concreta, pueden ser entendidos como

mediações sociais que compõem a totalidade do MST (...) são princípios sociológicos e políticos e constituem a metodologia específica de formação (humana e política) do MST, visto que quando praticados se consolidam como exemplo a ser seguido, interferindo nos diferentes processos de formação da consciência social e política dos militantes e dos trabalhadores acampados e assentados.¹⁷¹

Para situarlos en la complejidad que los constituye, presentamos una definición breve de los principios organizativos del MST que emergen en 1989, en el momento en que son sistematizadas las normas generales del MST, y expresan la dialéctica existente entre el movimiento social de masas y la organización política de los Sin Tierra.¹⁷²

Desde la perspectiva del estudio de Lobo da Silva (2005), estos principios organizativos portan un significado pedagógico, comprendidos en su conjunto y complejidad, dado que por un lado “representan la acumulación histórica de las organizaciones sociales en el Brasil y de las organizaciones socialistas en el mundo”, y por otro, “presentan una fuerte dimensión dialéctica, al adecuarse a las contradicciones de la realidad, de acuerdo con sus diferencias de ritmo y cualidad, como también el intenso movimiento dialéctico de la historia”¹⁷³

¹⁷¹ “[...] las mediaciones sociales que componen la totalidad del MST (...) son principios sociológicos y políticos y constituyen la metodología específica de formación (humana y política) del MST, dado que cuando son implementados se consolidan como ejemplo a seguir, interfiriendo en los diferentes procesos de formación de la conciencia social y política de los militantes y de los trabajadores acampados y asentados” [Traducción propia].

¹⁷² Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST*, 145- 148.

¹⁷³ Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST*, 131, 151.

Principios Organizativos del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra¹⁷⁴	
<i>Dirección</i>	El principio de dirección colectiva configura una nueva relación de poder, donde se niega la constitución de una representatividad burocratizada y por el contrario, el poder de decisión es responsabilidad de la mayoría.
<i>División de Tareas</i>	Tiene como objetivo estimular la participación, con la idea de integrar a todos los miembros de las instancias a través de tareas específicas. Este principio es fundamental para la constitución de la organicidad interna, debido a que las tareas de los militantes asumen una dimensión individual y colectiva (...) y contribuye al desarrollo del respeto y la confianza entre los militantes.
<i>Profesionalismo</i>	Las tareas deben ser asumidas con la responsabilidad de un profesional y el compromiso de tornarse un especialista en las tareas que le fueron asignadas, existiendo también una intencionalidad de formar un militante polivalente, o sea, un militante capaz de actuar en cualquier sector de actividades del MST, conociendo así el todo de la organización.
<i>Planeación</i>	Las instancias deben fundamentar sus métodos de trabajo en la planeación, de modo a crear condiciones concretas para la realización de la acción prevista. La planeación permite que el militante desarrolle colectivamente un análisis de la realidad o del problema a ser superado, participando de la definición del carácter y de los objetivos de la acción, como también de los procesos de división de tareas y de la evaluación.
<i>Estudio</i>	El estudio es estimulado en todas las esferas de la organización: base, militancia y dirección, y es primordial para el reconocimiento de los dirigentes, siendo una cualidad que marca la actuación política y organizativa.
<i>Vinculación con las masas</i>	Permite el desarrollo de instancias más orgánicas a la base social, como también el desarrollo de facto de una democracia interna, de una democracia de masas.
<i>Crítica y autocrítica</i>	Es un elemento fundamental para la evaluación de las instancias de la organización como un todo y del individuo en particular. Este principio tiene como objetivo fortalecer el trabajo político-organizativo, de forma a corregir los errores y encaminar soluciones, teniendo en mente la necesidad de una madurez del colectivo y del individuo para hacer y aceptar la crítica de para reformular la propia práctica organizativa (...) posibilita también el desarrollo de nuevas bases de la relación humana.
<i>Disciplina</i>	Está basado en el respeto a las decisiones del colectivo, en cuanto a los horarios determinados, a las tareas designadas, y principalmente en cuanto a los valores y a los objetivos políticos de la organización. La disciplina en el MST posee un sentido ampliado que envuelve la ética (solidaridad, compañerismo, respeto, amor) y el proyecto de la organización.
<i>Mística</i>	Se realiza como un principio de fundamental importancia para la unidad de la organización y del conjunto de las acciones desarrolladas por el MST, (...) formando parte de todas las relaciones humanas insertadas dentro del proyecto político de la organización, siendo actitudes y manifestaciones vinculadas a un proyecto de transformación social, política y económica.

¹⁷⁴ Documentos de estudio del MST, *Construindo o Caminho*, 121, 216; MST, *Normas Gerais do MST*, (Brasil: MST, 1989), 10, 17,18); MST, *Mística, uma necessidade no trabalho popular e organizativo* en Caderno de Formação, no. 27 (Brasil: MST, 1998a); Ademar Bogo, *Método de planejamento*, en: *Método de organização* en Caderno de Formação, no.35. (Brasil: MST, 2000), 38, 43-45; y Ademar Bogo, *A organicidade necessária*. (Brasil: MST/Mimeo, 1997), 7, citados en Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST*, 146-150.

Vale la pena destacar brevemente la compleja mediación social que representa la mística como principio organizativo y elaboración estético-política. La mística puede ser comprendida en tanto sentimiento y en tanto práctica colectiva que, dentro del proceso de formación de los sin tierra, vincula: 1) la elaboración y pasaje de la historia individual a la memoria colectiva; 2) la representación- problematización del pasado; 3) la elaboración de la esperanza en el futuro, fundada en el sentido de la acción concreta, política y 4) el reencuentro humano con lo sagrado.¹⁷⁵

Nuestro trabajo de investigación se interesa por los principios e instancias organizativas del MST, en la medida en que se plantea que son los métodos de organización los que “dan densidad a la formación de militantes y dirigentes desde una perspectiva teórica, práctica y ética” y por lo tanto de sus educadores.¹⁷⁶

Por su parte, las instancias organizativas del MST se definen de la siguiente forma: Congreso Nacional, Encuentro Nacional, Coordinación nacional, Dirección nacional, Encuentros estatales, Coordinaciones estatales, Direcciones estatales, Coordinaciones regionales, Direcciones regionales, Coordinaciones de Campamentos e Asentamientos, Grupos de Base o Núcleos de familias.

El funcionamiento de estas instancias es discutido por Bernardo Mançano Fernandes, en *A Formação do MST no Brasil*.¹⁷⁷ En síntesis, podemos decir que la unidad de cada una de estas instancias no está controlada a través de una representatividad electiva, sino a través de las decisiones colectivas y de la realización de acciones concretas, y su unidad como un todo se fortaleció a lo largo de la década de 1990 a través de la participación permanente de los *frentes de atuação* (sectores de actividad), colectivos y núcleos de familias, con la intención de cultivar la democracia interna en la implementación de las líneas políticas y de los principios organizativos.

Los frentes de actuación o sectores de actividad (*Setores*) aparecen conforme se delinea la comprensión de que la lucha por la tierra incluye también el derecho a la educación, a la salud, a la cultura, etc. Actualmente el MST presenta las siguientes frentes de actuación o sectores de organización: Frente de Masas, Formación, Educación, Cooperativas de

¹⁷⁵ Puede consultarse el estudio de Susana Bleil, *Mémoires partagées et rêves communs: l'expérience de la mística chez les sans terre au Brésil* (Francia: Institut Marcel Mauss, CEMS, EHESS, Université du Havre, 2006): disponible en formato PDF: <http://cems.ehess.fr/docannexe.php?id=1405> [Consulta: 17/10/11].

¹⁷⁶ La discusión completa sobre los principios organizativos del MST y sobre la dimensión educativa de los principios organizativos del MST a partir de la particularidad del proceso de construcción de la Escuela Nacional Florestan Fernandes puede encontrarse en Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST*.

¹⁷⁷ Bernardo Mançano Fernandes, *A Formação do MST no Brasil* (Rio de Janeiro: Vozes, 2000)

Asentados, Producción y medio ambiente, Comunicación, Finanzas, Proyectos, Derechos Humanos, Relaciones Internacionales, Salud, Colectivos de Cultura y Género, Articulación con investigadores.¹⁷⁸

La dinámica de la lucha social presente en los campamentos y asentamientos, aceleró la necesidad de reflexionar sobre las condiciones y necesidades concretas y definir tareas y objetivos de corto, mediano y largo plazo, moldeando de esta forma el proceso y la estructura de los cursos de formación.

Cuando los espacios de organización y resistencia se convirtieron en espacios de reflexión, se descubre también que “el lugar social es también el lugar de solución del problema social”. De ello se derivó la premisa según la cual “el problema es el punto de partida para el contenido del estudio filosofía, historia, economía, política.”¹⁷⁹

Esta premisa, verdadero principio metodológico, será clave para entender la cambiante estructura curricular de los procesos de formación del MST y en las prácticas y procesos educativos del movimiento/organización de masas del MST, y torna más dúctiles y permeables las ‘fronteras’ entre los procesos educativos y formativos.

¹⁷⁸ Mançano, *A formação do MST*, 17, 246-247.

¹⁷⁹ Adelar João Pizetta, *Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo*, (Brasil: UFES, 2003), 4.

3.3 Historia de la lucha por la educación en la historia del Movimiento Sin Tierra.

¿Cómo es que la lucha por la educación y por una educación diferente pasa a ocupar un lugar tan importante en la lucha del MST de Brasil? ¿Cómo es que se va constituyendo el proceso generalizado de construir, gestionar y articular un trabajo organizativo en torno al trabajo educativo por parte de este movimiento, y qué características tiene este proceso organizativo?

Quiero retomar los tres momentos históricos en la formación de los Sin Tierra como sujeto político y sociocultural, Roseli Caldart propone que hacia 1999 pueden identificarse otros tres “momentos” con significados distintos, en los que el MST comienza a construir el proceso que denomina “ocupación de la escuela”, y que corresponde al desarrollo del trabajo educativo del movimiento. Esta propuesta de periodización tiene en cuenta la necesaria relativización cronológica de estas fases, dada la diversidad del proceso en su amplitud nacional, regional y local, así como los distintos entrelazamientos y superposiciones entre unas fases y otras.¹⁸⁰

Es posible, de esta forma, pensar teórica e históricamente estos tres momentos y las múltiples formas en que se gestan:

- i) “También hay lugar para la lucha por la escuela en la lucha por la tierra”;
- ii) “La lucha por la educación es parte de la lucha de nuestra organización”;
- iii) “La lucha por la educación es parte de la lucha por un proyecto popular y de país”.

i) “También hay lugar para la lucha por la escuela en la lucha por la tierra”.

El primer momento histórico viene a situar la lucha por la escuela como parte de la lucha por la tierra; y su inicio podría situarse en las primeras iniciativas educativas realizadas en las ocupaciones y en los campamentos al comienzo de la década de 1980 en el centro-sur del Brasil.

Dicho proceso culminaría aquella etapa en el I Encuentro Nacional de Profesores de Asentamientos, en julio de 1987, convocado por el MST en el estado de *Espírito Santo* para comenzar a discutir una articulación nacional del trabajo que se desarrollaba ya, en aquel entonces, en por lo menos 6 estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato

¹⁸⁰ Caldart, *Pedagogia do MST*, 37, 224-26. Esta propuesta de periodización tiene en cuenta la necesaria relativización cronológica de estas fases, dada la diversidad del proceso en su amplitud nacional, regional y local, así como los distintos entrelazamientos y superposiciones entre unas fases y otras.

Grosso do Sul, São Paulo, Espírito Santo y Bahía. Este comienzo del trabajo “educativo” del MST, en que las familias y profesoras se movilizan por el derecho a la escuela como parte de la lucha por la tierra y por “la posibilidad de una escuela que hiciera alguna diferencia o tuviese realmente algún sentido en su vida presente y futura”,¹⁸¹ se encuentra influido a su vez por tres condicionantes socio-históricos:

- En primer lugar por la reivindicación de la escuela, desde la histórica exclusión de los trabajadores del campo, y por otro lado por la herencia de la cultura escolarizada de profesoras y dirigentes y la idea de que la escuela es un elemento importante para una vida mejor. Esta idea llevó a la movilización por la exigencia de creación de escuelas y de la demanda de profesores del sistema educativo oficial, lo que pronto generó contradicciones en relación a la propia dinámica del movimiento;
- En segundo lugar, por la idea presente en el movimiento, desde el inicio, de que la lucha no sería sólo por la tierra, sino que habría otras dimensiones de la lucha que tendrían que ser incorporadas, sin que ello desconfigurara el proceso de construcción de identidad sociopolítica o desviara los objetivos de la lucha del Movimiento Sin Tierra. Ello generó diversas discusiones en la base social y en el liderazgo del movimiento. Actualmente, el asumir la lucha por la educación como parte de la lucha del MST, en una concepción integral y no jerárquica de sus propios objetivos es, aparentemente, una cuestión bastante resuelta;
- En tercer lugar, existía la preocupación de que la lucha de las familias Sin Tierra pudiese entrar en la escuela, de modo que su lucha pudiera ser recordada y valorizada por las nuevas generaciones. Se trataba entonces, no sólo de una discusión sobre tener o no una escuela, sino sobre qué tipo de escuela era necesaria, en base a la experiencia vivida por las familias acampadas o asentadas, y por lo tanto, de qué tipo de educación debían recibir los niños asentados, de la construcción de una forma diferente de educar, y de quién debería participar en este proceso, lo que viene a relacionarse con la preocupación en torno a la formación, escolarización y capacitación de los educadores del MST.

¹⁸¹ Caldart, *Pedagogia do MST*, 224.

En suma, este primer momento puede caracterizarse por cuatro rasgos o marcas: la decisión de individuos y pequeños colectivos del MST de luchar por la escuela, el inicio de las discusiones en que el MST llevaría a cabo esa lucha, la constitución de los primeros colectivos de educación dentro de la organización, y el comienzo de la discusión sobre qué tipo de escuela interesaba a los *Sin Tierra*¹⁸².

ii) “La lucha por la educación es parte de la lucha de nuestra organización”.

El segundo momento histórico del trabajo educativo del movimiento puede observarse en las formas en que el MST, como organización social de masas, presionado por la movilización de las familias y las profesoras, decide asumir estas preocupaciones y ampliar su actuación como organización social de masas en la lucha por la tierra a la “lucha por educación”.

Los trabajos político-organizativos de este período, en la discusión y articulación de lo que el MST quiere con respecto a la escuela, la educación y la formación, asumen tres direcciones, que es necesario considerar para su adecuada comprensión:

- a) organizar y articular orgánicamente la movilización por las escuelas y el derecho a la educación,
 - b) producir una propuesta pedagógica específica para las escuelas conquistadas, y
 - c) formar educadores y educadoras capaces de trabajar en esa perspectiva.
-
- a) **Organicidad y procesos formativo-educativos.** La primera de estas tareas se refiere a la construcción de la *organicidad* de la educación en el MST, que como en otros Sectores o frentes de actuación, implicó e implica una constante reestructuración organizativa y construcción dentro de las distintas instancias de participación del movimiento. Para el análisis de este proceso es pertinente retomar la noción de organicidad para referir la lógica organizativa y los procesos de articulación que el MST pone en marcha en los distintos espacios colectivos que se articula y en sus instancias organizativas.

¹⁸² Caldart, *Pedagogia do MST*, 236-244.

La organicidad en cualquier tipo de movimiento ú organización es un proceso de construcción permanente, y en el caso del MST indica:

el proceso por el cual una determinada idea o toma de decisión recorre de forma ágil y sincronizada el conjunto de las instancias que constituyen la organización, desde los núcleos de base hasta la dirección nacional del MST, en una combinación permanente de movimientos ascendentes y descendentes capaces de garantizar la participación efectiva de todos en la conducción de la lucha en sus diversas dimensiones.¹⁸³

Otra definición, plasmada en un muro del Centro de Formación Instituto Josué de Castro/ ITERRA, en Rio Grande do Sul, expone:

Organicidad quiere decir colectividad en movimiento, relación entre las diversas partes del todo, entre las tareas y sus objetivos, entre las personas que participan del proceso de construcción de la colectividad, el flujo permanente de informaciones y acciones. Es la dinámica cotidiana lo que garantiza la continuidad de una organización y de su acción colectiva.

Este proceso puede funcionar en dirección *ascendente* y *descendente* en los niveles de la organización, y de hecho es necesario que lo haga. La experiencia del MST indica que los impulsos ascendentes y descendentes pueden estimularse y complementarse uno con otro, pero el funcionamiento adecuado de esta lógica organizativa requiere que funcionen los espacios de participación en todos los niveles.

La organización de la participación de las familias es el trabajo principal de cada sector del Movimiento, y esto no es diferente en el ámbito de los trabajos educativos. La organicidad, en cualquier tipo de movimiento ú organización es un proceso de construcción permanente, y uno de sus desafíos principales. En el caso del MST, este proceso requirió -además- del desdoblamiento del trabajo llevado a cabo por los educadores.

Hemos mencionado ya la formación de equipos y colectivos de educación, encargados de impulsar y coordinar los trabajos educativos en los campamentos y asentamientos, primero como un desenvolvimiento espontáneo de la lucha por la educación que comenzaron las familias y profesoras vinculadas al MST y, posteriormente, como parte del despliegue organizativo del movimiento y la decisión del conjunto de asumir esta lucha.

La dificultad de organizar el trabajo de este sector, dentro de una dinámica político-

¹⁸³ Caldart, *Pedagogia do MST*, 252.

organizativa que supone una fuerte relación entre la toma de decisiones y la intensidad y la forma de la participación política, supuso la necesidad de constantes ajustes organizativos. Mientras algunos continuaron con el trabajo específico en aulas de escuelas públicas en asentamientos o acompañando las movilizaciones y los campamentos (experiencia precursora de la propuesta de la *Escola Itinerante*), otros pasaron a desarrollar las tareas de ayudar a conformar los equipos de educación, organizar la participación de las familias Sin Tierra en las luchas y discusiones sobre la escuela y la planeación de actividades de formación de carácter regional y estatal.

Los equipos de educación locales fueron transformándose, con distintos ritmos, en instancias de articulación del propio movimiento, generándose progresivamente una ampliación de la escala geográfica en que el movimiento se articulaba en el tema de la educación: primero entre campamentos y asentamientos, después entre regiones, hasta llegar a constituir un colectivo estatal de educación.

Este proceso de organización ascendente fue característico en los estados que participaron en el período de creación del MST en el centro y sur del Brasil, que da como resultado la conformación del Sector de Educación del MST, a partir de 1987-1988, y se dio de forma simultánea con la reestructuración organizativa del movimiento en sectores, con vínculos desde la organización local hasta las instancias nacionales.¹⁸⁴

Algunas preguntas y discusiones presentes en esta fase, y que abordaremos en el siguiente capítulo fueron:

¿Cómo se trabajaría la relación de la comunidad (campamento o asentamiento) con la escuela, dado que dicha 'comunidad' forma parte de una colectividad a nivel nacional, que reúne características de una organización social y un movimiento de masas?

¿Qué líneas y principios organizativos serían adoptados?

¿Quiénes se harían cargo de qué trabajos?

¿Cómo se tomarían las decisiones? ¿Cómo se determinarían las responsabilidades?

¿Cómo se construiría la relación con el Estado?

¹⁸⁴ Caldart, *Pedagogia do MST*, 250.

Por entonces, fue el éxito relativo de la construcción de este proceso orgánico lo que permitió, “la diseminación de una voluntad generalizada de estudiar en el movimiento.” De esa forma,

el principio del estudio es desarrollado en las reuniones de los sectores y de las instancias, en las movilizaciones masivas y principalmente en los cursos de formación. El militante debe acumular conocimiento para discernir los problemas actuales de la realidad social brasileña, por eso debe desarrollar el hábito de la lectura, recibiendo siempre indicaciones de libros con orientaciones y preguntas con la intención de estimular el ejercicio de la reflexión teórica.¹⁸⁵

La Dra. Lobo da Silva enfatiza que la herencia de una escolarización negada marca la poca relación del militante de origen campesino y/o urbano-periférico con el estudio. A pesar de ello, el MST desarrolló un sentido común expresado en la idea de que todo militante, todo dirigente debe ser un formador.

De esta forma, la cuestión del estudio (uno de los principios organizativos del MST) es estimulado en todas las esferas de la organización: base, militancia y dirección, y es primordial para el reconocimiento de los dirigentes, convirtiéndose en una cualidad que marca la actuación política y organizativa, e inclusive en un juicio de valor muy difundido expresado en la frase: “dirigente que no estudia no debe estar en la dirección del MST.”

Las actividades, preocupaciones, preguntas e intuiciones de quienes habían comenzado a tomar sobre sí las responsabilidades por el trabajo educativo, el impulso de la lucha por la educación y la discusión sobre cómo debería ser la escuela en el contexto de un campamento o asentamiento, y cuál la relación entre escuela, comunidad y movimiento, o sobre el papel integrador de la escuela en la sociedad o como herramienta de continuidad de la lucha y del propio movimiento, llegaron paulatinamente hasta las instancias de decisión más importantes del movimiento, pero éstas no pudieron ser resueltas de una vez y decididas en estos espacios.

La función principal del Sector de Educación sería, por tanto, articular y potenciar las luchas y experiencias educativas ya existentes y, al mismo tiempo, desencadenar la organización del trabajo educativo donde éste no había surgido de forma espontánea, o en los asentamientos y campamentos que surgieran a partir de aquel momento.

¹⁸⁵ Documentos de estudio del MST, *Normas Gerais do MST*. MST: *Construindo o Caminho*. Ambos documentos, citados en Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST do Trabalho no MST*, 148-49.

Esto es lo que lo Roseli Caldart denomina como proceso de organización descendente.¹⁸⁶

El Sector Nacional de Educación del MST está actualmente organizado en los siguientes Frentes de Trabajo: Educación Infantil, Educación Fundamental, Enseñanza Media, Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), Formación de Formadores.¹⁸⁷

Existen, por tanto, múltiples instancias de discusión, participación y decisión en el MST, vinculadas unas con otras, tanto en lo que refiere al tema de educación como en los múltiples frentes de actuación del movimiento. Las orientaciones generales con respecto al trabajo educativo, una vez asumido por el MST como parte de la lucha por la Reforma Agraria, fueron: continuar y profundizar la búsqueda de respuestas en la propia práctica de los educadores, potenciar los procesos de articulación y reflexión del Sector de Educación y desarrollar una comprensión más profunda de su papel dentro de la lucha como un todo.¹⁸⁸

El año de 1987 se destacó por un acontecimiento que tendría una relevancia enorme para el trabajo de educación del MST: el I Seminario Nacional de Educación en Asentamientos, que se llevó a cabo en el municipio de São Mateus, estado de Espírito Santo. El I Seminario se centró en torno a dos cuestiones básicas:

¿Qué queremos con las escuelas de asentamientos? y

¿Cómo hacer esa escuela que queremos?

A partir del lugar y del contexto histórico en que se daba el Seminario, esas dos preguntas orientaron la discusión y la elaboración de la propuesta pedagógica del Movimiento.¹⁸⁹

Los Encuentros Nacionales de Profesores que seguirían a este I Seminario se transformarían paulatinamente en las reuniones ordinarias del Colectivo Nacional de Educación del MST, instancia máxima de decisión del Sector de Educación hasta hoy.

¹⁸⁶ Caldart, *Pedagogia do MST*, 2004: 250.

¹⁸⁷ Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST*, 2005: 148.

¹⁸⁸ Caldart, *Pedagogia do MST*, 2004: 251.

¹⁸⁹ Adelar João, Pizetta. *Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo*. Dissertação de mestrado. Vitória: 1999:118.

b) La producción de una “propuesta pedagógica”.

La segunda tarea, central en este desarrollo, sería el de la elaboración teórica colectiva de la “propuesta pedagógica” del MST para sus escuelas¹⁹⁰, en la que los Encuentros Nacionales de Profesores y el Colectivo Nacional de Formación fueron los espacios de aprendizaje colectivo y discusión que contribuyeron posteriormente al impulso de la sistematización de la propuesta pedagógica del MST. En la producción colectiva inicial de las primeras síntesis de los objetivos y principios de la educación del MST pueden encontrarse, según Caldart, tres fuentes principales:

- 1) en las experiencias y preguntas traídas por los actores más relacionados directamente con el trabajo de educación, cuyos alcances variaban según la región y donde había grados diversos e incipientes de sistematización;
- 2) en los objetivos, principios y aprendizajes colectivos generados hasta ese momento por la trayectoria del MST: en la conformación inicial del colectivo nacional, existía la preocupación consciente de relacionar los documentos generales del movimiento con la cuestión educativa, pero era la propia práctica y la forma de ser del MST, la que empujaba el propio proceso de elaboración;
- 3) en los elementos de distintas teorías y corpus pedagógicos (entre los cuales se cuentan Paulo Freire, Nadezha Krupskaya, Moisey Pistrak, Anton Makarenko, Jean Piaget, Miguel Arroyo, José Martí, Ernesto Che Guevara, Antonio Gramsci), y las experiencias y reflexiones aportadas por las y los profesora/es y pedagoga/os que comenzaron a participar de estos trabajos.

La reflexión colectiva que retomó la sistematización del trabajo educativo previo a 1990, se organizó en torno a dos ejes, que dan el título a dos trabajos que pueden considerarse documentos fundacionales de la propuesta pedagógica del MST, y que circularon en forma de cartillas o boletines, que tomaron como eje las preguntas ya mencionadas: ¿Qué queremos con las escuelas de los asentamientos? y ¿Cómo hacer esa escuela que queremos?, los cuales circulados ampliamente para su discusión en el conjunto del movimiento.¹⁹¹

¹⁹⁰ Caldart, *Pedagogia do MST*, 2004: 248-257.

¹⁹¹ Documentos de estudio del MST, *O que queremos com as escolas dos assentamentos?* en *Caderno de Formação no. 18*, (Brasil: MST, 1991); *Como fazer essa escola que queremos?* en *Caderno de Educação no. 1* (Brasil: MST, 1992); y *Boletim de*

El objetivo era intentar transformar el conjunto de experiencias e discusiones realizadas hasta ese momento, en principios organizativos y pedagógicos que pudieran orientar sin normalizar (en el sentido de homogeneizar) el trabajo educativo, lo que no era viable ni deseable dada la enorme complejidad y diversidad organizativa y cultural del movimiento y de los contextos locales y regionales en que el movimiento crecía, se desarrollaba e interactuaba.

En medio de este proceso, debían clarificarse también las convicciones y valores que debían orientar el conjunto de las acciones vinculadas al movimiento. La forma de impulsar la discusión y la sistematización inicial de la propuesta pedagógica del MST nos acerca a comprender su carácter procesual y colectivo, pero también a conocer algunas de las formas en que se procesan las discusiones y se toman las decisiones en el movimiento.

Muchos de los principios que orientan las prácticas educativas son fruto de experiencias e iniciativas previas de escolarización, alfabetización y de la combinación práctica de matrices y lógicas pedagógicas, por ejemplo:

- 1) la existente al despliegue del antagonismo social (¡la lucha es nuestra escuela!¹⁹²);
- 2) la de los métodos escolares ‘reapropiados’ y
- 3) la de los métodos de formación masiva desarrollados para la formación política y técnica de los sin tierra por el movimiento.

Es a partir de estas discusiones que se generan los principios filosóficos y pedagógicos de la educación del MST, que revisaremos en la próxima sección de este capítulo. En esta etapa pueden referirse dos documentos de gran importancia para la discusión del proyecto educativo del MST.¹⁹³

Es en este punto que comenzamos a acercarnos a la discusión sobre la formación de los educadores y las prácticas prefigurativas del movimiento. Uno de los aspectos centrales del proceso de elaboración de la propuesta pedagógica del MST es su vínculo directo con los programas de formación de educadoras y educadores. El Sector de Educación nació junto con las prácticas de formación de las profesoras.¹⁹⁴

Educação no. 1, (Brasil: MST, 1992).

¹⁹² *A luta é a nossa escola!* Consigna de las movilizaciones del Frente de Educación Infantil del MST.

¹⁹³ Me refiero al *Cuaderno de Educação No.8* (Principios da educação no MST, 1996), y el *Cuaderno de Educação Nº9* (Como fazemos a escola de educação fundamental), circulado a partir de noviembre de 1999.

¹⁹⁴ Caldart, *Pedagogia do MST*, 266.

c) La formación de “educadores”.

La tercera tarea emprendida por el MST, la formación de educadoras y educadores, es un proceso que comienza empujado por la propia realidad, por la necesidad concreta de calificar y, en cierto sentido, profesionalizar el trabajo educativo, y de ampliar la propia capacidad del movimiento de atender a niños, jóvenes y adultos.

Según Bezerra Neto (1999), el trabajo de capacitación pedagógica redefine las actividades y campos de actuación relacionados con la educación en el MST.¹⁹⁵ Existe una acumulación enorme de experiencias en el proceso que transcurre entre la conquista de autonomía política como organización, en relación a la pastoral de la Iglesia y al movimiento sindical, y posteriormente en la tensa y permanente relación con el Estado, al cual el MST demanda a través de la movilización y la presión política que garantice el derecho a la educación, los recursos y la infraestructura necesarios.

La participación de profesores del sistema educativo estatal que no formaban parte del movimiento, no compartían o no comprendían la dinámica, las lógicas y los intereses de los Sin Tierra, condujo a la discusión y reelaboración de las matrices pedagógicas que pudieran ser útiles para la construcción del proceso de lucha y del sujeto social Sin Tierra.

Los cursos de *Magistério* son desenvueltos como parte de ese proceso, impulsando al reflexión sobre el proceso de formación de educadores del MST. Estos cursos fueron diseñados para fortalecer el trabajo en las regiones en que ya actuaba el Movimiento y para impulsar o articular el trabajo educativo allí donde no existía.

Para desarrollar este trabajo, el MST, a través de la Escuela Nacional de Formación, invirtió en la capacitación de profesores legos que ya estaban actuando en campamentos y asentamientos. Estos primeros cursos tuvieron lugar en la escuela “Uma Terra de Educar”, del Departamento de Educación Rural FUNDEP (Fundação do Desenvolvimento da Pesquisa), en Braga, al noroeste del estado de Río Grande do Sul, en 1990. A partir de entonces, muchos grupos de profesores se formaron a través de estas instancias.

Estos cursos, desarrollados en conjunto por los colectivos regionales y estatales de Educación y Formación, se articulan en distintos niveles y formas, que consideraron las necesidades concretas y los perfiles de capacitación, formación y especialización requeridos;

¹⁹⁵ Luiz Bezerra Neto, em *Sem-Terra aprende e ensina, Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais*. (Campinas: Editora Autores Associados, 1999), 45. Basa uma parte de su análisis en la reflexión de Roseli Caldart, *Educação em Movimento: Formação de educadoras e educadores no MST* (Petrópolis: Editora Vozes, 1997).

los contextos socioculturales, el cambiante contexto sociopolítico, los antecedentes de lucha en la región, la experiencia de participación de los formadores y educadores.

A partir de 1993, de los Talleres de Capacitación Pedagógicos (OFOC'S, Oficinas de Capacitação Pedagógicas), tuvieron gran avance los trabajos de formación de educadores, que aumentó en gran número (Lobo da Silva, 2005). Otro factor importante en aquel momento es que los OFOC's contribuyeron a definir quién podría ser considerado o no educador del MST.¹⁹⁶

La expresión educadores del MST comenzó a incluir de ese modo a las y los profesores y a militantes con las tareas de articulación político-pedagógica¹⁹⁷, que pasó considerarse como educadores quienes realizan o participan en:

- el trabajo como profesor (magistério) en escuelas de asentamientos
- en el monitoreo o asesoría al trabajo de educación de jóvenes y adultos (alfabetización o post-alfabetización);
- en el monitoreo o asesoría al trabajo de educación infantil¹⁹⁸;
- en la movilización y organización de las comunidades de los asentamientos y campamentos en torno a la lucha por la educación;
- en la organización y acompañamiento de los cursos suplementarios de 1º y 2º grado, viabilizados por el movimiento;
- en el trabajo de formación de profesores y monitores.

Desde el IIIº Congreso Nacional del MST, realizado en 1995, fue explorada la posibilidad de realizar encuentros de masas, apoyándose en su capacidad organizativa y en la concepción de que la participación incrementa el aprendizaje de colectivos e individuos, con la idea de superar la clásica noción de representación política y la necesidad, de carácter técnico, operativa, de restringir la participación.

¹⁹⁶ Bezerra, *SemTerra*, 45.

¹⁹⁷ Caldart, *Pedagogia do MST*, 255-256

¹⁹⁸ Hay toda una discusión en la transición de los términos *creche* (guardería) al concepto actual de *ciranda* (que literalmente significa o refiere a un baile popular que se realiza en círculo) para referirse a la concepción y propuesta pedagógica infantil del MST. A ello alude, por ejemplo, el título del cuaderno del MST: *Caderno de Educação no. 12* (Educação infantil. Movimento da vida, dança do aprender, "Movimiento de la vida, Danza del Aprender"), de noviembre 2004, que refiere también a una discusión nacional, "porque la concepción en el movimiento es que la infancia es responsabilidad de todo el movimiento, no de un sector o frente de actuación, entonces, si la infancia es responsabilidad del conjunto de la militancia, ese frente no se llama "de la infancia" sino "de educación infantil" [Entrevista realizada al Colectivo Candeeiro de Educación Popular, abril de 2009].

Fue ese espíritu el que favoreció la organización y desarrollo de un evento como el I Encuentro Nacional de los Educadores de la Reforma Agraria (ENERA) en 1997.

El 1er Encuentro Nacional de Educadores de la Reforma Agraria (I ENERA), realizado en Brasilia del 28 al 31 de julio de 1997, constituyó un parteaguas en relación a cómo era observado y considerado el trabajo de educación a lo interno del propio movimiento debido sobre todo a la multiplicación de los frentes de actuación del Sector de Educación, por un lado, y al nuevo protagonismo de otros actores en la lucha por educación del propio MST por el otro.

El I ENERA constituyó, al mismo tiempo, una muestra de la capacidad del MST de articular diferentes voces y sectores para comenzar a participar en un debate que colocó el trabajo sobre educación en la perspectiva de participar en la discusión sobre la construcción de un proyecto popular de desarrollo para Brasil. Significó, en perspectiva, una ampliación de la importancia política atribuida a las cuestiones sobre educación en el movimiento, relacionada con un cambio cualitativo en la comprensión de los desafíos de la formación identitaria de los *Sin Tierra* como luchadores del pueblo, y de la continuidad histórica de las luchas del MST.¹⁹⁹ Como apunta la investigadora Lia Pinheiro Barbosa, “la percepción sobre la educación como proyecto popular alternativo encontró eco y diálogo en los anhelos de otros movimientos”.²⁰⁰

El avance teórico y práctico del MST en esta dirección, le permitió asumir la responsabilidad y el desafío de articular a muchas otras voces, colectivos, movimientos y organizaciones del campo. Dicha aproximación (entre el movimiento Quilombola, el movimiento indígena, la Pastoral de la Tierra (CPT, vinculada a la Iglesia Católica), el Movimiento de los Afectados por Represas²⁰¹, comunidades pesqueras y ribereñas, intelectuales e investigadores produjo un resultado concreto: el consenso de que “un proyecto popular alternativo conducido por el campo sólo sería posible en la articulación de la categoría Campo a otras dos: Educación y Políticas Públicas”, y el comienzo de una movilización del MST y de otros movimientos populares del campo y demás actores, para crear el movimiento denominado “Articulación Nacional por una Educación del Campo”, cuyo objetivo central consistía en exigir del gobierno en sus tres esferas – federal, estatal y

¹⁹⁹ Caldart, *Pedagogia do MST*, 276-277.

²⁰⁰ Lia Pinheiro Barbosa. *Movimientos Sociales, Políticas Públicas y Educación del Campo en Brasil: un balance de los 10 años del PRONERA* (México: FLACSO, 2008), 3.

²⁰¹ Movimiento de Afectados por Represas, MAB por sus siglas en portugués, *Movimento dos Atingidos pelas Barragens*.

municipal – la garantía del derecho a la educación.²⁰²

Por otra parte, a finales de la década de 1990, emerge la idea de construir las escuelas nacionales del MST: así surgen el ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agraria, y la Escuela Nacional de Formación, que después adoptará el nombre del sociólogo Florestan Fernandes (ENFF), con la intención de consolidar los cursos de dirigentes y formadores, completar los programas de formación, y desarrollar la organicidad en campamentos y asentamientos.

La Escuela de Enseñanza Suplementaria (*Escola de Ensino Supletivo*) Josué Castro, ahora Instituto Josué Castro (con sede en Veranópolis, Río Grande do Sul un mismo predio alberga al *Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agraria* y a la *Escola de Ensino Supletivo Josué de Castro*) fue encargada, en este contexto, de atender las necesidades de formación de educadores, con el objetivo de crear condiciones necesarias para que, después de formados, los alumnos egresados de esas escuela se conviertan en multiplicadores e impulsores del proceso educacional en nuevos asentamientos y/o en sus regiones de origen.²⁰³

De la acumulación teórica y práctica de este proceso deriva la decisión de formar las Coordinaciones Político-Pedagógicas (CPP) que serán las instancias político-metodológicas para la organización de cualquier curso de formación, en las que se discuten cuestiones políticas, pedagógicas y de infraestructura, que expondremos y analizaremos con detenimiento en el siguiente capítulo.

Existen aún otras formas en que el MST desarrolla sus programas de formación de educadores, como los Campamentos Pedagógicos, dirigidos para los jóvenes educadores, y los Encuentros Estatales de Profesores de Asentamiento, que sirven como espacio de socialización, intercambio de reflexiones y aprendizajes y de reorganización del trabajo educativo.

Otra forma que el MST ha encontrado para la formación de sus educadores, es a través de convenios con diferentes universidades. Existen actualmente convenios con 42 universidades de Brasil, en las que profesores y facultades progresistas llevan a cabo, junto con el MST, cursos específicos para militantes sociales en las más diferentes áreas, como pedagogía, agronomía, derecho, agroecología, geografía e historia.

²⁰² Pinheiro, *Movimientos Sociales*, 4.

²⁰³ Bezerra, *Sem Terra*, 55.

Existen también escuelas regionales del MST. Para 2009, prácticamente todos los estados del Brasil cuentan tienen una escuela o centro regional. Estos centros son financiados en formas diversas y organizan, bajo el método de formación en alternancia, cursos escolarizados de nivel medio, formación política e ideológica y capacitación técnica.

iii) “La lucha por la educación es parte de la lucha por un proyecto popular y de país”.

El tercer momento histórico se delinea ya cuando las escuelas del MST pasan a ocupar un lugar en la formación de los sujetos de un proyecto popular de educación y de país (Caldart, 2004: 273). A través de este proceso, el MST incorpora la escuela en su dinámica, y esto en dos sentidos diferentes y combinados:

- por un lado, la escuela pasó a ser parte del cotidiano y de las preocupaciones de las familias, mientras crece la importancia atribuida a la educación por las familias. La participación de los padres en la dinámica del movimiento, “la organización de la lucha por el derecho a la escuela, la reivindicación de sus saberes en la escuela que construyen junto con el movimiento, el acompañamiento de sus hijos en la gestión escolar y en la reivindicación de sus derechos, son todos procesos que marcan la relación con la escuela, el estudio y hacen inmensa la capacidad del pueblo de defender lo que ya es suyo.”²⁰⁴
- Por otra parte, la escuela pasó a ser vista como una cuestión política. Es decir, en este período gana una nueva dimensión la importancia estratégica concedida a la lucha por la educación como parte de la lucha por la tierra (¡Para derribar la cerca del latifundio, es necesario derribar la cerca del conocimiento!), como parte de la estrategia de lucha por la Reforma Agraria, vinculada a las preocupaciones generales del Movimiento con la formación de sus sujetos.

El Sector de Educación del MST tiene la centralidad de su actuación en la escuela, y la referencia construida en la sociedad en relación a esta actividad también está centrada en ella. El Movimiento procuró, a través de diversos medios, hacerse siempre presente en la

²⁰⁴ Testimonio de la página electrónica del MST, “Meus filhos vão continuar na escola do acampamento” (abril 2009 [consultado en agosto 2009] página del MST): disponible en <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=6561>

escuela, expresar su identidad, articular sus demandas, valorar sus conquistas, elaborar su historia y la del propio Movimiento; no sólo como un espacio de conocimientos o, incluso peor, de reproducción de desigualdades simbólicas y de jerarquización social. A esto se refiere el MST cuando dice que “Escuela es más que escuela”. Según Caldart:

No es posible comprender el sentido de la experiencia (...) del MST, si mantenemos nuestra vista fija en la escuela(...) es necesario mirar al conjunto del movimiento, insertándolo (...) en su dinámica histórica, que incluye la escuela (...) es necesario estudiar el proceso educativo que rebasa el conjunto de las acciones del MST (...) la vivencia de cada sin tierra en el movimiento de su propia historia es un proceso educativo, constituyéndose como movimiento sociocultural, cuyo centro motriz está en el proceso de formación del sujeto sin tierra.²⁰⁵

En primer lugar, esta definición supone la ampliación del concepto de escuela, en el sentido del aumento de los frentes de acción del Sector de Educación (la formación y capacitación de los educadores del MST en forma articulada y como proceso nacional, la masificación del trabajo con jóvenes y adultos (EJA, *Educação de Jovens e Adultos*), y el creciente protagonismo de los niños articulados por el Frente de Educación Infantil²⁰⁶.

En segundo lugar, supone un nuevo despliegue de sentido, el de la progresiva comprensión de que “la escuela no debe ser tan sólo un lugar para aprender a leer, a escribir y a contar (...) sino que puede y debe ser un lugar de formación de los ‘Sin Tierra’ como trabajadores, como militantes, ciudadanos.”²⁰⁷

Los cambios en la legislación brasileña en el ámbito de las políticas públicas, a partir de la creación de las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo (aprobadas en diciembre de 2002) y de un programa para la Educación del Campo – el PRONERA – son resultados directos de la presión de los movimientos sociales y sindicales del campo y de su capacidad de articulación a partir del tema educativo.

²⁰⁵ Caldart, *Pedagogia do MST*, 222-23. “Não é possível compreender o sentido da experiência do MST, se mantemos nosso olhar fixo na escola (...) é preciso olhar ao conjunto do movimento, insertando-o (...) na sua dinâmica histórica, o que inclui a escola (...) é preciso estudar o processo educativo que ultrapassa o conjunto das ações do MST (...) a vivencia de cada sem terra no movimento da sua própria história é o processo educativo, constituindo-se como movimento sociocultural, cujo centro motriz está na formação do sujeito sem-terra”, [Traducción propia].

²⁰⁶ MST, “Sem Terrinha em Movimento”, Documental sobre los ‘Sin Tierrita’ en Movimiento, producido por el MST y subtítulo al castellano por Vive TV. (8 de enero 2010): disponible en <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=98211>

²⁰⁷ Caldart, *Pedagogia do MST*, 267-271.

El PRONERA (Programa Nacional de Educación para la Reforma Agraria), representó un salto cualitativo en lo que refiere a la legitimidad de una política pública que atienda a las particularidades de los pueblos del campo, y su posibilidad de demandar del Estado el cumplimiento de sus derechos, y garantías en el terreno de la educación, que respetaran la especificidad sociocultural del campo, su viabilidad económica y potencial de desarrollo alternativo al del latifundio o *agronegocio*.

Entre las funciones del PRONERA destacan: 1) promover acciones que garanticen la alfabetización y escolarización de trabajadores y trabajadoras en áreas de reforma agraria; 2) la escolarización y formación de educadores y educadoras que actuarán en estas áreas; 3) la formación continuada y superior a los educadores y educadoras que trabajan con educación de jóvenes y adultos y enseñanza fundamental; y 4) la formación técnico-profesional de nivel medio y superior en diversas áreas del conocimiento.

La “cuestión” de la ‘educación del campo’ se expandió enormemente en los últimos años. Es a partir de esa coyuntura política y educacional, de acumulación de los movimientos sociales del campo, desde la creación del PRONERA en 1996 y de la iniciativa concreta del Estado a partir de 2002, que se intensifica a partir de 2004, que surgen en 2007 las primeras experiencias de Licenciatura en Educación del Campo, involucrando a las siguientes universidades: Universidad Federal de Sergipe, Universidad de Brasilia, Universidad Federal de Bahía y Universidad Federal de Minas Gerais. En 2009, se contaban decenas de experiencias en curso.

En 2008 tuvo lugar el II Encuentro Nacional de Investigación en Educación del Campo y el II Seminario sobre Educación superior y Políticas para el desarrollo del campo brasileño, como iniciativas de las universidades que integran el Observatorio de la Educación del Campo (CAPES/INEP), entre ellas: UnB (Brasilia), UFS (Sergipe), UFRN (Rondônia), UFC (Ceará), UFPB (Paraíba), UFPA (Pará), UFMG (Minas Gerais) , a través de sus programas de posgrado en educación, y con el apoyo de instituciones intergubernamentales,²⁰⁸ que son los impulsores de “una producción de conocimiento orientada a cumplir la demanda de los movimientos sociales del campo, a través del marco institucional de las políticas públicas, sin desconsiderar la producción de conocimiento y

²⁰⁸ CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), INEP (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa), MEC/SECAD/CGEC (Ministério de Educação/Secretaria de Administração/Coordenação Geral de Educação do Campo), MDA (Ministério de Desenvolvimento Agrário), INCRA/PRONERA, NEAD (Núcleo de Educação a Distância), CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa), ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária).

la praxis política de los movimientos sociales.”²⁰⁹

Por ejemplo, el proyecto político-pedagógico del curso Licenciatura en Educación del Campo de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, con fecha de Mayo de 2010, declara: “Este proyecto tiene la intención de contribuir específicamente con el debate acerca de la Licenciatura en Educación del Campo focalizando, en especial, las relaciones establecidas entre las historias de vida de los asentados de la reforma agraria, en el involucramiento con las conquistas sociales, con el reconocimiento identitario, la producción y utilización de materiales didácticos, como factores políticos y pedagógicos que viabilicen la formación de sujetos sociales como educadores en una perspectiva popular, histórica y emancipatoria.

Pretendemos también desarrollar la dimensión educativa y, al mismo tiempo, el quehacer pedagógico que realizaremos a través de la organización colectiva en la construcción de proyectos político-pedagógicos emancipadores y, en ese aspecto, las memorias y las historias de vida se constituyen en un mecanismo más para hacer emerger los sueños y las esperanzas de los sujetos involucrados en ese proceso de formación continua. Proceso este que puede ser desencadenado por la vía de la construcción y reconstrucción de los sueños, rescatando las relaciones que los asentados guardan con el pasado, las utopías y trayectorias recientemente vividas”²¹⁰

Así, entre las múltiples acciones diseñadas por los actores académico-institucionales sensibilizados y comprometidos con la acción colectiva de los movimientos sociales del campo, se encuentra el diseño e implementación de cursos destinados al espacio rural: Agronomía, Ciencias Agrícolas, Ingeniería Forestal, Ingeniería Agrícola, Agrimensura, Economía Doméstica, etc. además de varios proyectos de extensión universitaria, de carácter interdisciplinario y enfocados en el medio rural, en asociación con entidades gubernamentales, no-gubernamentales y movimientos sociales, así como la participación en cámaras técnicas, consejos municipales de desarrollo y consejos enfocados hacia el desarrollo rural sustentable.

²⁰⁹ Miguel González Arroyo, Roseli Salet Caldart y Mônica Castagna Molina, eds., *Por uma educação do campo* (Petrópolis RJ: Vozes, 2004).

²¹⁰ Proyecto político-pedagógico del Curso Licenciatura em Educação do Campo: Projeto Político-Pedagógico do Curso, UFRRJ/ Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar - Campus Seropédica, Aprobado Maio de 2010 [Traducción propia, énfasis mío].

3.4 Principios filosóficos y pedagógicos de las prácticas educativas del MST.

Una vez que esbozamos en líneas generales el proceso de formación del sujeto social ‘Sin Tierra’, que involucra una amplia dinámica sociocultural y una inserción sociopolítica cada vez más compleja, podemos entender porqué los procesos de formación y los procesos socioeducativos se desarrollan, a partir de ahora, conscientemente, buscando siempre “la articulación de tres elementos pedagógicos: estudio, trabajo productivo y trabajo de base).”²¹¹ Estos son los elementos presentes en el papel que el MST asigna a la escuela.

El método de discusión colectiva, retomado para construir una propuesta de educación para los asentamientos y campamentos del MST, diseminados entonces en 13 estados del país, intentaba transformar el conjunto de experiencias y discusiones realizadas hasta ese momento, en principios organizativos y pedagógicos que pudieran “orientar sin normalizar” (en el sentido de homogeneizar) el trabajo educativo, lo que no era viable ni deseable tomando en cuenta la enorme complejidad y diversidad organizativa y cultural, del movimiento y de los contextos locales y regionales en que el movimiento crecía, se desenvolvía e interactuaba. En medio de este proceso, debían clarificarse también las convicciones y valores que debían orientar el conjunto de las acciones vinculadas al movimiento.

Los principios filosóficos se refieren a la visión del mundo, a los conceptos más generales en lo referente a la persona humana, a la sociedad y a lo que se entiende por educación. Es necesario recalcar el carácter procesual de las concepciones que el MST ha retomado en la construcción de su propio proceso pedagógico y que a continuación se exponen.

La forma procesual y colectiva de impulsar la discusión y la sistematización de la “propuesta pedagógica” del MST nos acerca también a algunas de las formas en que se procesan las discusiones y se toman las decisiones en el movimiento. Como un elemento que aporta mayor complejidad, es necesario subrayar que el proceso de discusión y reconfiguración del trabajo educativo continúa hasta hoy.

El documento “*O que queremos com a escola dos assentamentos?*” tiene una importancia clave para explorar algunas de las nociones que están en “la base de la discusión de la relación entre la educación y el trabajo y de la construcción de una escuela basada en esa

²¹¹ MST, *Construindo o Caminho*, 109-110.

relación.”²¹²

Otra dimensión que realza su importancia es que fue concebido como un documento para la discusión colectiva, “como apoyo para el trabajo de los profesores y de los equipos de educación de los asentamientos y campamentos”, pero también fue elaborado como “un documento para la discusión en el conjunto de la organización”.²¹³

De hecho, una aproximación necesaria al proceso de elaboración de estos documentos, nos lleva necesariamente a preguntarnos y conocer dos cuestiones profundamente interrelacionadas:

- a) cómo se relaciona la construcción de principios, valores y convicciones del movimiento con sus objetivos políticos más amplios; y
- b) cómo se relaciona esta construcción con la dinámica interna del movimiento.

Entre los principios filosóficos que guían la propuesta, encontramos:

- 1) La educación para la transformación social;
- 2) La educación para el trabajo y la cooperación;
- 3) La educación dirigida a las varias dimensiones de la persona humana;
- 4) La educación con/para los valores humanistas y socialistas;
- 5) La educación como proceso permanente de formación/transformación.²¹⁴

La visión de conjunto de la propuesta educativa del MST se articula en torno a estos principios filosóficos, que se constituyen los pilares sobre los cuales descansa la propuesta pedagógica del MST, y que desarrollamos a continuación.

En el marco del proceso histórico del MST se reelaboran o conceptúan algunas definiciones epistemológicas políticas y filosóficas sobre el trabajo y la educación que van a ser centrales, como veremos, en el desarrollo de la propuesta educativa.

²¹² MST, *Dossiê MST Escola. Documentos e Estudos 1990-2001*, (São Paulo: Expressão Popular, 2005), 89. En este libro se hace una compilación de los textos de educación del MST, textos claves de la propuesta político-pedagógica del MST.

²¹³ MST, *Documentos e Estudos*, 90 y 103.

²¹⁴ Nair Casagrande, “La pedagogía socialista y la formación del educador del campo en el siglo XXI” en *Revista Documentos e Estudos Estudos y Experiencias en Educación*, no. 12 (Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2007), 53-71. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=243117030003>

1) El trabajo como principio educativo. El asumirse como trabajadores está en la base de la propuesta de escuela que el MST ha construido. “Nossas crianças, nossos jovens, nós mesmos, precisamos ser educados enquanto trabalhadores, para sermos trabalhadores que vão transformar o conjunto da sociedade”.²¹⁵ De allí deriva la noción de escuela del trabajo, entendida como escuela del trabajador y de la clase trabajadora. Podemos destacar, a grandes rasgos, que se considera que:

- a) Toda relación práctica del ser humano con la naturaleza y la vida social tiene un carácter educativo;
- b) La forma como se garantiza la sobrevivencia material del hombre es el elemento más determinante para la formación de la conciencia social de las personas y grupos;
- c) Son las relaciones que las personas establecen con el trabajo y entre sí, para realizarlo, las que definen el carácter más o menos educativo del trabajo, y no la cualidad de algún tipo de trabajo específico o su lugar dentro de una determinada jerarquía social, cultural e históricamente construida.²¹⁶

En este sentido, proponen que existen tres elementos determinantes para hacer del trabajo un proceso mucho más educativo:

- i) la apropiación de los resultados del trabajo por los trabajadores;
- ii) la gestión democrática de los procesos de trabajo;
- iii) el tener la conciencia de lo que se hace, para qué y para quién.²¹⁷

2) La escuela y el trabajo en la escuela. La implementación de una pedagogía del trabajo requiere, en la propuesta del MST, tomar en cuenta:

- a) el reconocimiento de la función social específica de la escuela como productora y socializadora de conocimientos;
- b) que el mundo del trabajo y la producción constituye una de las fuentes principales para el estudio de contenidos;

²¹⁵ MST, *Documentos e Estudos*, 89. “Nuestros niños, nuestros jóvenes, nosotros mismos, necesitamos ser educados como trabajadores que van a transformar el conjunto de la sociedad” [Traducción propia].

²¹⁶ MST, *Documentos e Estudos*, 90.

²¹⁷ MST, *Documentos e Estudos*, 93.

- c) que la escuela debe proporcionar o acompañar experiencias de trabajo productivo real;
- d) que la relación escuela y trabajo será tanto más educativa en tanto se entretaja con cooperación y democracia;
- e) que el trabajo debe atravesar el conjunto de las actividades, y no configurarse en torno a momentos específicos; que la escuela consiga proporcionar a los alumnos una experiencia real de trabajo productivo socialmente dividido.²¹⁸

3) El MST y la escuela del trabajo. Al partir de la idea rectora de que el trabajo debe ser el principio educativo fundamental de la propuesta de educación del MST, se plantea, en términos metodológicos, el para qué y el cómo de una escuela del trabajo.

La pregunta ¿para qué? apunta hacia los objetivos concretos que se quieren alcanzar con esta propuesta de educación y de su relación con el trabajo. “O MST, enquanto organização de trabalhadores que lutam pela Reforma Agrária, precisa ter na escola um instrumento a serviço dos desafios que esta luta coloca para todos nós”.²¹⁹

Seis objetivos generales se plantean para la escuela en este marco general:

- A) Dar énfasis al sentido social de la escuela en un campamento o asentamiento;
- B) Educar para la cooperación agrícola;
- C) Preparar e iniciar técnicamente para diversos tipos de trabajo manual e intelectual, especialmente aquellos necesarios para el avance de la producción rural, y con distintas vías y posibilidades de especialización;
- D) Cultivar el amor por el trabajo social útil y por el trabajo en el medio rural;
- E) Provocar la necesidad de aprender y de crear;
- F) Preparar a las nuevas generaciones para los cambios sociales.

²¹⁸ MST, *Documentos e Estudos*, 93-94.

²¹⁹ MST, *Documentos e Estudos*, 94. El MST, en tanto organización de trabajadores que luchan por la Reforma Agraria, necesita tener en la escuela un instrumento al servicio de los desafíos que esta lucha pone para todos nosotros.” [Traducción propia].

4) La cooperación y la democracia en la escuela del trabajo. En la definición del MST, “la escuela del trabajo más educativo es aquella que combina la cooperación y la democracia”²²⁰²²⁴.

La gestión democrática de la escuela debía considerar la puesta en práctica de:

- a) la participación de la comunidad en la dirección de la escuela;
- b) la organización de un colectivo que sea responsable por la planeación, ejecución y evaluación de las actividades de la escuela;
- c) la construcción de un espacio específico de auto-organización de los estudiantes.

Para cada uno de estos puntos, se plantea como necesaria una discusión, una contextualización y una problematización. A su vez, la pregunta cómo se construirá este nuevo tipo de escuela nos permite acercarnos a la comprensión de las formas en que el movimiento construye sus acciones: lo que depende del contexto en cada caso, pero refiriéndose siempre a las directrices construidas mediante la discusión colectiva.²²¹

Así por ejemplo, la misma autora, que forma parte del Colectivo Nacional de Educación del MST, subraya diez orientaciones/lecciones de pedagogía, producidas por la praxis organizativa/educativa- formativa de los Sin Tierra:²²²

1. Las personas son el mayor valor producido y cultivado por el MST.
2. Las personas se educan *aprendiendo a ser*.
3. Las personas se educan en las acciones que realizan y en las obras que producen.
4. Las personas se educan produciendo y reproduciendo cultura.
5. Las personas se educan vivenciando valores.

²²⁰ MST, *Documentos e Estudos*, 99. “A escola do trabalho mais educativo é aquela que combina a cooperação e a democracia” [Traducción propia].

²²¹ MST, *Documentos e Estudos*, 95-96. “Es en cada asentamiento y campamento, con su realidad específica, que debe ser encontrada la mejor forma de hacer esta escuela, combinando los objetivos más amplios con metas concretas y las condiciones objetivas en cada lugar” (“É em cada assentamento e acampamento, com sua realidade específica, que deve ser encontrado o melhor jeito de fazer esta escola, combinando os objetivos mais amplos com metas concretas e com as condições objetivas de cada local” [Traducción propia].

²²² Roseli Caldart, “Movimento Sem Terra: Licões de Pedagogia” en *Currículo Sem Fronteiras*, v. 3, no. 1 (enero-junio, 2003 [citada agosto 2010]) ed. Currículo Sem Fronteiras: disponible en <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli1.pdf>

6. Las personas se educan aprendiendo a conocer para resolver.
7. Las personas se educan aprendiendo del pasado para proyectar el futuro.
8. Las personas se educan en colectividades.
9. El educador educa por su conducta y ejemplo.
10. Es necesario concebir la escuela como un *taller de formación humana*.

3.5 Alcances de la lucha por la educación del MST.

En la vastedad continental del Brasil, es difícil recopilar datos para establecer la dimensión cuantitativa de los procesos educativos echados a andar por el MST. A la evolución irregular en los procesos de organización de las escuelas en campamentos o implementación de éstas en asentamientos, se suma la falta de datos disponibles.

De la parte gubernamental, su ausencia refleja una casi completa carencia de una política con respecto a la educación en el campo, correlato de la política de recolonización de las empresas latifundiarías y del agronegocio. Desde el movimiento, la magnitud de la tarea para la cuantificación y sistematización de los esfuerzos educativos es perceptible.

Para principios de 2010, es posible contar con un informe somero. Las informaciones y datos aquí referidos constituyen extractos del documento circulado a principios de 2010, "MST, Lutas e conquistas, Reforma Agrária: Por Justiça Social e Soberania Popular".²²³

En el año 2000, existían 1,200 escuelas de enseñanza fundamental en las que 3,800 educadores impartían clases para aproximadamente 150 mil alumnos. Para la educación de los 25 mil jóvenes y adultos impartían clases 1200 educadores.²²⁴ En toda la historia de la organización, fueron conquistadas 2,250 Escuelas Públicas en los campamentos y asentamientos en todo el país (de las cuales 1,800 hasta el 4º grado de Enseñanza Fundamental²²⁵) y 400 de Enseñanza Fundamental completa.

Actualmente, 300 mil trabajadores rurales estudian, entre niños y adolescentes *Sin Tierra*, de los cuales 120 mil se encuentran en escuelas públicas. Más de 350 mil integrantes del MST ya se formaron en cursos de alfabetización, enseñanza fundamental, media, superior e cursos técnicos. Más de 4 mil profesores fueron formados en el movimiento y en torno de 10

²²³ Informe del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, "MST, Lutas e conquistas, Reforma Agrária: Por Justiça Social e Soberania Popular," (São Paulo: Ed. Secretaria Nacional, 2010): disponible en: <http://www.mst.org.br/sites/default/files/MST%20Lutas%20e%20Conquistas%20PDF.pdf> MST-

²²⁴ CONCRAB, Jornal Assentamentos do MST, (agosto 2000) citado en Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST*, 148.

²²⁵ En Brasil la enseñanza fundamental abarca lo que en México llamamos Educación Primaria y Secundaria.

mil profesores actúan en las escuelas en campamentos y asentamientos.

Más de 100 mil 'Sin Tierra' fueron alfabetizados, entre niños, jóvenes y adultos. Por año, hay aproximadamente 28 mil educandos y 2 mil profesores envueltos en procesos de alfabetización.

Existe un proceso de escolarización que ocurre en todas las instancias, yendo de la alfabetización al nivel superior. De acuerdo con las necesidades, fueron creadas escuelas y cursos normales, vinculados a municipios, estados o universidades. Con la entrada del siglo XXI y los desafíos representados por la ofensiva neoliberal, intensificada en los últimos años del gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), el MST se coloca como tarea principal el conocimiento de la realidad brasileña y la formación de cuadros capaces de intervenir en la coyuntura a partir de la elaboración de una teoría fincada en su práctica político-organizativa.²²⁶ La Escuela Nacional del MST pasa en esta etapa por un proceso de re-significación, que tendría un valor histórico, y comienza a ser identificada como Escuela Nacional Florestan Fernandes.

Una de las mayores expresiones de este período son los *Cursos de Realidade Brasileira*, un esfuerzo conjunto del MST y de otros movimientos sociales con las Universidades Públicas. El primer Curso Realidad Brasileña se llevó a cabo en forma conjunta con la Universidad Federal de Juiz de Fora (2001-2003), identificado como un curso de extensión universitaria, el cual fue reproducido en cinco grupos en las regiones Sur, Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste, Norte y en diversos estados (São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina, Paraíba), en asociación con otras universidades públicas.

El objetivo del Curso Realidad Brasileña es desarrollar un estudio profundo del pensamiento social brasileño a partir de las experiencias de luchas concretas y de la elaboración teórica de grandes pensadores como Florestan Fernandes, Caio Prado Jr., Celso Furtado, Sérgio Buarque de Holanda, Darcy Ribeiro, Gilberto Freyre, Câmara Cascudo, entre otros.

La realización de estos cursos es uno de los ejemplos de cómo el MST prioriza el carácter masivo de la formación, si tomamos en cuenta que en un período de dos años (2000-2002) fueron formados como mínimo 800 militantes sociales con capacidad de identificar las principales matrices del pensamiento social brasileño.²²⁷

²²⁶ Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST*, 139.

²²⁷ Lobo da Silva, *A Dialética do Trabalho no MST*, 140.

La experiencia de los Cursos de Realidad Brasileña posibilitó la realización de cursos en las áreas de historia, de teoría social, agronomía y estudios latinoamericanos, variando su carácter de extensión universitaria, licenciatura y posgrado, de acuerdo con las necesidades del MST y las condiciones ofrecidas por las estructuras de las Universidades.

La Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), situada en el municipio de Guararema (SP), es una de las experiencias que expresan con más fuerza la experiencia del Movimiento, al reunir, desde su planeación y construcción, la reflexión sobre la experiencia de lucha, la investigación y la formación teórico-política, la praxis organizativa del Movimiento Sin Tierra.²²⁸

La ENFF es resultado de una acumulación de experiencias que propuso el desafío de profundización de cuestiones-preguntas políticas, económicas y sociales referentes a las prácticas de las organizaciones de trabajadores del campo y de la ciudad, comprometidas con la superación de las injusticias sociales y la solidaridad entre los pueblos. Combinando la actividad teórica y práctica busca enraizar una consciencia crítica que posibilite impulsar la conquista de la autonomía histórica de la clase trabajadora. Tiene como principal objetivo la formación de conciencia crítica de acampados/as y asentados de la Reforma Agraria, pequeños agricultores y trabajadores urbanos, apuntando a la cooperación y otras formas asociativas, a la práctica sustentable de la Agroecología, conservación y protección del medio ambiente, a la investigación y otros estudios. Una escuela que son muchas escuelas, cuyos espacios físicos extrapolan sus límites geográficos, involucrando acciones educativas implementadas en todo el territorio nacional²²⁹

Del desafío de garantizar educación del campo, principalmente durante las luchas, surgieron otras innovaciones importantes, como la *Escola Itinerante* como son llamados los espacios pedagógicos que proyectan y acompañan los Sin Tierra en los campamentos, que se desplazan junto con los campamentos cuando éstos lo hacen, ya sea por la dinámica de movilización y presión del Movimiento o a causa de la violencia privada o gubernamental.

²²⁸ Esta relación, como proceso histórico-dialéctico, es discutida en profundidad en la tesis de la Dra. Roberta Lobo da Silva ya citada. Un análisis histórico- antropológico puede encontrarse en el trabajo de Waldo Lao Sánchez, *Un análisis antropológico del Movimiento de los Trabajadores sin Tierra de Brasil. El caso de la Escuela Florestan Fernández* (México: ENAH, 2009) y una breve reseña sobre el 'lugar' y los propósitos de la ENFF en "Os desafios da ENFF e da formação de militantes," *Jornal Sem Terra*, Año XXVII, No. 295 - Agosto 2009, 4-5.

²²⁹ Esta caracterización de la ENFF se encuentra en una de las paredes que da al patio central, donde se realizan las actividades políticas y las místicas.

Las Escuelas Itinerantes del MST son espacios de conocimiento, creación y socialización con base en valores democráticos, reconocidas por diversas instancias internacionales. Esas escuelas fueron reconocidas y aprobadas legalmente en 1996 por los Consejos Estatales de Educación de Río Grande do Sul, en 2003 en el estado de Paraná, y en forma posterior en los estados de Santa Catarina, Goiás, Alagoas, Pernambuco y Piauí. Son 32 escuelas, 277 educadores y 2.984 educandos envueltos en un proceso educativo permanente.

Por medio de convenios con universidades públicas, trabajadores rurales del MST estudian en 50 instituciones de enseñanza, en cursos técnicos de nivel medio (como Administración de Cooperativas, Salud Comunitaria, Cursos Normales y Agroecología), cursos superiores y especializaciones (como Pedagogía, Letras, Licenciatura en Educación del Campo, Ciencias Agrarias, Agronomía, Veterinaria, Derecho, Geografía, Historia), sumando aproximadamente 100 grupos de cursos formales y más de 5 mil educandos en estas instituciones.

Entre otras iniciativas, destaca también el Curso de Economía de Agricultura, que capacitó 97 personas en 2006 y 2007; el Encuentro Nacional sobre Medio Ambiente, que calificó 330 campesinos y campesinas en 2006 y 2007; el Encuentro Nacional de Agroecología, que calificó a 74 personas (42 hombres y 32 mujeres); el Curso de Tecnólogo en Agroecología (2008), en cuatro etapas, que capacitó 51 educandos (16 mujeres y 35 hombres). Fueron conseguidos también espacios para integrantes del MST en cursos en instituciones de enseñanza superior en el exterior, especialmente para cursos de difícil acceso en el país. Un convenio con el gobierno de Cuba posibilitó que 46 Sin-Tierra se hayan formado como médicos y otros 80 estén estudiando. En Venezuela, hay 30 estudiantes en un curso de capacitación de Agroecología.

Desde 1981, trabajadores rurales organizan y distribuyen la publicación periódica *Jornal Sem Terra*, que posee actualmente un tiraje de 20 mil ejemplares, disponibles para todas las regiones donde hay campamentos y asentamientos. El periódico es una importante fuente de información y lectura para la militancia y simpatizantes del Movimiento de los Sin Tierra.

El movimiento tiene también 38 grupos teatrales en todo el Brasil. Este trabajo comenzó en 2001 en asociación con el Centro de Teatro del Oprimido y con el director de teatro Augusto Boal. Con esta experiencia nació una brigada nacional de teatro, llamada en honor al poeta Patativa do Assaré. Uno de los momentos más importantes de estos actores y

actrices fue la presentación en 2005, del grupo “Filhos da Mãe... Terra” (“Hijos de la Madre... Tierra”) en el Teatro de Arena Eugênio Kusnet, en São Paulo.

En el último período, los esfuerzos en el área de educación han buscado hacer un trabajo especial con la juventud, que requiere estudiar, intercambiar experiencias y calificarse para actuar en los asentamientos, garantizando su permanencia en el campo. En 2007, fue realizado un seminario de la juventud con 133 jóvenes de las cinco regiones del Brasil. En 2008, más de 800 jóvenes, de 20 estados, realizaron un encuentro en la Universidad Federal Fluminense (UFF, en Niterói, Rio de Janeiro), en el cual debatieron el papel de la juventud en la lucha por la Reforma Agraria y para el desarrollo con justicia social de las áreas rurales.

Para 2009, un documento interno del MST revela que de las 2 mil escuelas que el MST consiguió implantar en las áreas de “Reforma Agraria”, es decir, en áreas de asentamientos, no llegan a 50 las que ofrecen enseñanza de nivel medio, de los cuales más de la mitad de éstas eran extensiones de escuelas de la ciudad.

El cuadro real de la situación educativa que ha conseguido impulsar el MST se revela, de este modo, como un fenómeno sumamente complejo. Su actual dimensión y las formas concretas de funcionamiento de sus estructuras e instancias, así como el resultado del complejo debate interno sobre el papel de la educación y que forma parte de la discusión sobre el rumbo estratégico que seguirá la organización constituyen, preguntas abiertas.

Hasta qué punto el financiamiento gubernamental, la red de intereses y lógicas intergubernamentales han impedido el desarrollo y el cumplimiento de objetivos de los espacios de formación, hasta qué punto la lógica de la competitividad genera tensiones con la lógica de construcción de conocimiento con un sentido comunitario, son preguntas cuya respuesta está sujeta a una lectura posterior del desarrollo histórico. Entretanto, requerimos aprender de nuestro presente inmediato, y de las experiencias legadas.



Capítulo IV

Las prácticas prefigurativas y la formación de educadores del MST

4.1 Tiempos y espacios educativos y formativos del Movimiento Sin Tierra.

La Pedagogía del MST “es la manera a través de la cual el Movimiento históricamente se constituyó el sujeto social de nombre *Sem Terra* y que en el día a día educa a las personas que forman parte de él. Y el principio educativo principal de esta pedagogía es el propio movimiento”²³⁰, inscrito en una concepción más amplia de la educación, entendida como formación humana en un contexto histórico, de lucha de clases y de construcción de un proyecto histórico de la clase trabajadora en el Brasil:

El educador tiene un papel... en Brasil, en que existe un analfabetismo tan grande... sobre todo en las personas pobres... en la periferia... en nuestra comunidad, había 80% de personas analfabetas, personas que no pueden leer un pequeño artículo, que no entienden cómo pueden ser influenciadas por la TV, tan sólo por las imágenes, entonces, la necesidad de tener el derecho de aprender a leer, a escribir, para poder participar más activamente de la sociedad... y como educadores tenemos esa tarea, pero no sólo la cuestión de las letras, está la cuestión política, quien trabaja con los niños los valores, los principios de la organización, con ellos que después serán futuros militantes del movimiento, o ya son... porque hacemos los Encuentros SemTerrinha...²³¹

Lo anterior no quiere decir que el MST haya inventado propiamente una nueva pedagogía, sino que al intentar construir una educación acorde con los fines del movimiento, acabaron proponiendo una forma nueva de trabajar (dijéramos, una nueva composición o configuración que retoma elementos previos) con las *matrices pedagógicas* que el movimiento ha identificado en su propio caminar.

En la reflexión del MST, se habla de matrices pedagógicas cuando se trató de identificar algunas prácticas y vivencias fundamentales en el proceso de humanización de las personas, que conocemos como educación.

²³⁰ Caldart, Roseli. Síntesis del texto “Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra”, Tesis de doctorado de la UFRGS, Agosto 1999, en la compilación del *Boletim da Educação No. 08*, julio de 2001.

²³¹ Entrevista a R., de la Comuna da Terra Irmã Alberta (São Paulo).

Estas matrices pedagógicas son: pedagogía de la lucha social; pedagogía de la organización colectiva; pedagogía de la tierra; pedagogía del trabajo y la producción; pedagogía de la cultura; pedagogía de la elección; pedagogía de la historia; pedagogía de la alternancia.²³²

Estas matrices pedagógicas sustentan la propuesta de educación y de escuela del MST, constituyéndose en ejes para estructurar las múltiples dimensiones de sus distintos espacios educativos y formativos. Esta discusión se encuentra sistematizada en el *Caderno de Educação No. 9*, bajo el título *Como fazemos a Escola de Educação Fundamental?*, que también fue distribuido en forma general en el Movimiento, para su discusión y orientación interna, a finales de 1999.

La presentación de este Cuaderno apunta: “Este texto viene siendo discutido desde 1994, que tuvo varias versiones. Cada una de ellas incorporó las reflexiones de la práctica de nuestras escuelas y las contribuciones de diversos colectivos. La versión actual fue discutida en el I Encuentro Nacional de Educadoras y Educadores de Enseñanza Fundamental de los Asentamientos de la Reforma Agraria (I ENEFA), y el I Encuentro Estatal de Educadoras y Educadores del Campo, que realizamos del 20 al 24 de septiembre de 1999, en asociación con la Secretaría de Estado de Educación del estado de Río Grande do Sul.”²³³

En el proceso en que se constituyó la “propuesta pedagógica”²³⁴ que se desprende de este proceso de lucha, y los desafíos que la misma tuvo para materializarse, destacan el papel central que los educadores del MST tuvieron en este proceso de “reeducarse a sí mismos” y educar para la transformación social.²³⁵

Debido a ello, los educadores y formadores del MST requieren participar de un conjunto de instancias, en primer lugar, del colectivo de los educadores que forma parte de la organicidad del Movimiento, y ello con un doble sentido pedagógico: estructurar el proceso de formación de los educandos, y el propio proceso auto-formativo de las y los educadores.

²³² MST: *Caderno de Educação No. 9*, “Como fazemos a Escola de Educação Fundamental”, 1999: 6-11). En lo sucesivo, este texto es citado como [CE9, 1999]

²³³ MST: CE9, 1999: 3 [Traducción propia].

²³⁴ Contra la impresión de algo estático que produce la palabra “propuesta”, el MST subraya que la pedagogía del MST “es una práctica viva, en movimiento”, en “Pedagogia do Movimento Sem Terra” en *Boletim da Educação No. 8*, MST/PRONERA/ITERRA-julio de 2001: 19.

²³⁵ Nair Casagrande. La pedagogía socialista y la formación del educador del campo en el siglo XXI.

En conjunto, estos procesos moldean la subjetividad de los educadores, partiendo de las vivencias concretas, de las experiencias de organización y movilización, de las lecturas, del proceso de socialización integral que se estructura como cotidianidad en lucha:

Bueno, hice un curso de formación para coordinación pedagógica de la educación infantil del campo, hice formación en el movimiento, donde vivo, ahí siempre tenemos formación, siempre estamos leyendo, discutiendo, temas que el sector de educación propicia, sobre EJA [Educación de Jóvenes y Adultos], sobre la importancia de la educación, los pensadores de la educación... acostumbramos leer libros... principalmente de Pistrak, Makarenko, de Paulo Freire, son pensadores que retomamos, leemos los textos y después debatimos con los educadores del colectivo.²³⁶

Con diferentes acentos, encontramos estos espacios y procesos en las trayectorias de otra/os militantes-educadoras:

(...) Antes de ITERRA hice un curso de Agroecología en el Instituto Educar, en Pontão (RS), comencé allá, cuando fui al campamento, surgió la necesidad de un educador que hiciera ese curso, que tuviera esa formación, ahí participaba en espacios, en reuniones de formación, en el Centro que hay en Palmeira das Missões, en discusiones de coyuntura, en el Encuentro Nacional, en el Congreso Nacional que hubo en Brasilia, a partir de ahí empiezo a participar, siempre que puedo, en casi todos los encuentros, de discusión y formación política, porque... de ahí salen las orientaciones para ir actuando..²³⁷

(...) He contribuido gran parte de mi militancia fuera del asentamiento, ahora hace dos años estoy desarrollando un trabajo en el asentamiento, antes en el colectivo de compañeras, con 30 personas, de formación político- ideológica, y de apoyo a las familias, también en el trabajo agrícola, con alimentos integrales, en la salud, con hierbas, medicinas alternativas, y también desarrollo un trabajo puntual en la escuela con talleres de teatro, así como actividades de acompañamiento a los profesores en los cursos, son 15 años de asentamiento, en donde se necesite contribuyo, específicamente en la escuela, con el colectivo de mujeres, y las actividades políticas, y en casa... alimentar a los animales, cuidar la huerta en el asentamiento..²³⁸

²³⁶ Entrevista a R., Comuna da Terra/Licenciatura en Educación del Campo (LEC)- ITERRA, agosto 2009.

²³⁷ Entrevista a E., Asentamiento Sepé Tiarajú, ITERRA/LEC, agosto 2009.

²³⁸ Entrevista a L., Asentamiento Sepé Tiarajú, ITERRA/LEC, agosto 2009.

El énfasis en la “formación permanente” que se desarrolló en la organización implica que todos los educadores participan de un proceso de formación permanente, que tuvo (y tiene) como objetivo permitir que entiendan tanto su papel en el proceso educativo como en el conjunto de la organización y la lucha social.

Esta “formación permanente” nos refiere en primera instancia al tiempo “como permanencia de la realidad social” que es a su vez coyuntura, pero también permanencia, en la perspectiva que sitúa la historia “como proceso creador de lo humano”. Apoyado en el trabajo de J.D. Bernal²³⁹, Sergio Bagú propone una reflexión sobre la naturaleza del tiempo, apuntando a tres dimensiones de éste, sobre los cuales, nos dice, se desarrolla simultáneamente nuestro existir en lo social:

Lo básico de nuestra realidad social – el fenómeno relacional que hemos descrito como intergeneración de los seres humanos – se reproduce asimismo sin cesar y, como toda gestación, se expresa mediante una secuencia, un transcurso. Pero ese transcurso implica también un desplazamiento de la acción: en la composición resultante ese transcurso se manifiesta ahora aquí y en seguida allá. Las operaciones del transcurso tienen un radio: otro elemento para ellas, indispensable. Ese es el espacio, un fragmento de la realidad social hecho de la misma materia que el tiempo. Es un modo de organizarse el tiempo.²⁴⁰

Una tercera dimensión del tiempo, que se compone de los momentos en que tiene lugar una intensificación en los cambios y una multiplicación de las combinaciones de la intergénesis social, y que según Bagú, caracteriza lo propiamente humano, “abriendo la posibilidad de una mayor densidad en la experiencia y existencia humana”. Tenemos, de este modo, tres dimensiones o formas de organización del tiempo en las sociedades humanas (a partir de las cuales intento bosquejar los espacios y las formas de los procesos de formación de los educadores del MST):

- a) el tiempo organizado como secuencia (transcurso);
- b) el tiempo organizado como radio de operaciones (espacio); y
- c) el tiempo organizado como rapidez de cambios, como riqueza de combinaciones,

²³⁹ En torno a esta reflexión, Bagú refiere el trabajo de J.D. Bernal, *The freedom of necessity*, Londres, 1949.

²⁴⁰ Bagú, Sergio. *Tiempo, realidad social y conocimiento*. Siglo XXI Editores, México, 2008: 105-106.

Esta definiciones vienen al encuentro de la propia definición del MST de sus cursos formales, pensados “como tiempos/espacios a ser potenciados para atender en forma combinada dos tipos de demandas, con niveles diferentes de contribución: la de producción de conocimiento vuelto hacia los desafíos de la organización y el de su proyecto y el de la formación de militantes con una capacidad de análisis crítico y riguroso de la realidad que permitiera intervenciones sociales consecuentes”.²⁴¹ En relación al papel de los profesores, ya las primeras intuiciones que alimentaban esta práctica, en los principios de la organización apuntaban:

O professor é um guia, um coordenador que motiva a participação e reflexão, tratando de organizar e aprofundar o saber popular com as contribuições do conhecimento científico desenvolvido pela humanidade. O papel do professor é ajudar os alunos a aprenderem e ensinarem-se mutuamente, aprendendo também eles mesmos com os outros, criando um ambiente de fraternidade e companheirismo, motivando a participação, dirigindo a discussão, ajudando a chegar a uma conclusão.²⁴²

4.2 La estructura orgánica de la escuela y el papel de los educadores.

Al discutir la “la escuela que queremos” el MST impulsó una reflexión desde su propia praxis organizativa, una propuesta de escuela que tiene cuatro dimensiones fundamentales: la estructura orgánica, el ambiente educativo, el trabajo/la producción, y el estudio.

La propuesta pedagógica del MST define la estructura orgánica de la escuela como “la forma de organización y las relaciones entre las instancias que deben ser planeadas y acompañadas como parte del proceso pedagógico” teniendo como objetivo “producir una cultura de participación y de nuevas relaciones entre hombres y mujeres, adultos, niños, adolescentes y jóvenes” poniendo el acento en “la experiencia nos muestra que la forma

²⁴¹ MST: “II Seminário Nacional. O MST e a Pesquisa. Problematização introdutória”. II Seminário Nacional. O MST e a Pesquisa. Cadernos do ITERRA. Ano VII, No. 14. IEJC/ITERRA, Veranópolis, RS, 2007: 14.

²⁴² MST, 1987: 3-4. Documento Final del I Seminario Nacional de Educación en Asentamientos, São Mateus, Espírito Santo, en Pizetta, 1999. “El profesor es un guía, un coordinador que motiva la participación y reflexión, tratando de organizar y profundizar el saber popular con las contribuciones del conocimiento científico desarrollado por la humanidad. El papel del profesor es ayudar a los alumnos a aprender y enseñarse mutuamente, aprendiendo también ellos mismos con los otros, creando un ambiente de fraternidad e compañerismo, motivando la participación, dirigiendo la discusión, ayudando a llegar a una conclusión [Traducción propia.]

también forma”²⁴³.

El documento que hemos venido analizando apunta a los educandos, a las y los educadores²⁴⁴, la comunidad asentada o acampada, y a las instancias del MST y sus relaciones en las instancias de la escuela como los sujetos principales del proceso pedagógico y de la estructura orgánica de la escuela.²⁴⁵

En varios de los documentos analizados, es perceptible el énfasis puesto en la intención de dar un impulso a la auto-organización y autonomía de los educandos. Este objetivo se expresa en las propuestas de organización de los educandos en los Grupos de actividades (también llamados Núcleos de Base (NB), como en asentamientos y campamentos), en la Sala de Aula y en las Brigadas de Trabajo²⁴⁶.

Por su lado, la comunidad de cada asentamiento o campamento contribuye a través de sus liderazgos, que participan en las instancias organizativas, o bien en seminarios o asambleas plenarias en las cuales pueden evaluar, reflexionar y apuntar los rumbos del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la propuesta política y pedagógica que se desarrolla. Los miembros de la comunidad pueden participar también como voluntarios, en formas que los propios documentos internos proponen y sugieren.²⁴⁷

Las y los educadores (definidos como “todas las personas que se involucran directamente en el proceso de aprendizaje-enseñanza realizado por la escuela, profesoras y profesores de la red estatal o municipal, los trabajadores que participan del trabajo administrativo y de gestión, las/os voluntaria/os, y los técnicos que contribuyen en los asentamientos y el proceso educativo), pueden organizarse en un Colectivo de Educadores o *Coletivo Pedagógico* y pueden participar también de los núcleos de base del asentamiento.

²⁴³ MST, CE9, 1999: 12.

²⁴⁴ De aquí en adelante y para no citar los dos géneros, mantendré la versión masculina de la palabra como he hecho desde el título de este trabajo, pese a que las educadoras representan aún una sensible mayoría en la coordinación e implementación del trabajo educativo, pero entendiendo que este vocablo abarca a todas y todos los educadores.

²⁴⁵ MST, CE9, 1999: 14..

²⁴⁶ MST, CE9, 1999: 14-16.

²⁴⁷ MST, CE9, 1999: 17-18.

Dicho Colectivo Pedagógico tiene la finalidad de:

- 1) evaluar el proceso en curso;
- 2) evaluar su postura individual como educadores;
- 3) planear los pasos que deben ser dados;
- 4) cuidar el proceso de acompañamiento de los educandos, acordar quien participará, y con qué propuestas, de la coordinación de la escuela.²⁴⁸

Las instancias escolares, en las que tiene lugar la interrelación de los sujetos que integran la comunidad escolar, se denominan en el proyecto pedagógico del MST: asamblea de la escuela, consejo escolar, y coordinación o dirección.

Estas instancias son pensadas como “espacios donde las familias y no tan sólo los padres y madres de los educandos, contribuyen en la dirección del proyecto político y pedagógico desarrollado por la escuela, en conjunto con los educadores y los educandos (...) respetando la organización de la propia comunidad y las orientaciones del MST” y los instrumentos de gestión escolar definidos con este propósito son: a) Reglamento Interno; b) Planeación colectiva; c) Evaluación colectiva.²⁴⁹

Vale la pena detenerse en la concepción de la planeación del Movimiento Sin Tierra por la importancia pedagógica que tiene dentro de la organización general del trabajo político y pedagógico, y dentro de las formas específicas de gestión del trabajo educativo. Su definición está fundada en buena medida en el planteamiento de Marx a propósito de la capacidad esencialmente humana de prever el resultado de una acción antes de realizarla.

Sobre esta base, el MST afirma: “Llamamos planeación al proceso de toma de decisiones sobre la acción. Proceso que en una planeación colectiva (que es nuestra meta) involucra una búsqueda de informaciones, elaboración de propuestas, encuentros de discusión, reuniones de decisión y evaluación permanente”.²⁵⁰

²⁴⁸ MST, CE9, 1999: 17.

²⁴⁹ MST, CE9, 1999, 18-19).

²⁵⁰ MST, *Caderno de Educação No. 6. Como fazer a escola que queremos: o planejamento*. ANCA, 2002: 5

En este marco, la planeación de cualquier tipo de acción involucra los siguientes elementos:

- El por qué hacer: la justificación de la acción;
- el para qué hacer: lo que se espera de los objetivos de la acción;
- el qué hacer: los contenidos de la acción;
- el cómo hacer: la metodología;
- el con qué hacer: los recursos y dónde obtenerlos;
- y la forma de verificar si el hacer está dando los resultados esperados: la evaluación.

La planeación de las actividades educativas puede suceder, según el MST, en varios niveles:

Colectivo Estatal o Regional de Educación	Donde son ajustadas las orientaciones del Sector de Educación y las demandas del asentamiento o campamento, y encaminadas para el conjunto de las escuelas.
Planeación Anual de la escuela	En la que son definidas las metas que se pretenden alcanzar durante el año, las actividades principales, que debe ser aprobada por la Asamblea de la escuela.
Planeación periódica	Define la implementación de las actividades prevista para un período determinado, a través de una propuesta formulada por el Consejo escolar y discutida y enriquecida por educadores y educandos.
Planeación semanal	En la que la Coordinación o Dirección de la escuela, junto con los representantes de grupos discuten las cuestiones urgentes que requieren ser encaminadas.
Planeación de aula	En la que son discutidas las líneas generales de cada grupo o clase, en vista del proceso educativo colectivo e individual de cada educando.
Planeación de clases/ talleres/	En la que se define la forma de relación entre educador-educando, en el salón de clase, la huerta, la biblioteca.

Fuente: MST, *Caderno de Educação No. 6. Como fazer a escola que queremos: o planejamento*. ANCA, 2002: 5

Esta planeación es tarea de los profesores y monitores y requiere tener en cuenta el conjunto de las actividades educativas de la escuela y la realidad de la comunidad.²⁵¹

²⁵¹ MST, *Caderno de Educação No. 9. Como fazemos a Escola de Educação Fundamental*, 1999: 21 [Traducción propia].

4.3 La construcción del ambiente educativo en el proceso de formación

*Para nosotros la Escuela es más que un salón de clase,
y una clase es más que transmisión de conocimientos. [...]
Forma parte de la escuela el hacer una observación del paisaje, por ejemplo.
Forma parte de la escuela la producción de un ambiente educativo
que pase por todas las actividades allí realizadas²⁵²*

El epígrafe anterior resume tres de las críticas más recurrentes hacia la institución escolar dominante en la actualidad: la escisión profunda que existe entre los contenidos teórico/disciplinarios y los contextos culturales o mundos de vida de los educandos; el aislamiento de la escuela y el aula con respecto a su propio entorno; y la fragmentación de los saberes y vivencias que ahí se desarrollan.

En la especificidad de la “Educación del Campo” que el MST ha venido construyendo, entiende como parte de su reflexión la importancia de retomar y aprovechar la experiencia y las diferentes vivencias y situaciones que se producen en la escuela y en todo lo que abarca su contexto. Se entiende por ambiente educativo “todo lo que sucede en la vida de la escuela, dentro y fuera de ella, siempre que tenga una intencionalidad educativa, o sea, que [haya sido] planeado para que permitiera ciertas formas de relación y nuevas interacciones.”²⁵³

La construcción del ‘ambiente educativo’ se desarrolla en varios niveles, lo que nos recuerda la crítica de Paulo Freire a la ‘pedagogía de la palabra: “No se trata tan sólo de lo dicho, sino de lo visto, lo vivido, lo sentido, lo participado, lo producido. La forma en que una escuela es y funciona, lo que en ella sucede, cómo ella se relaciona con la comunidad”.

La construcción de este ambiente educativo es la principal responsabilidad de los educadores y monitores del MST, junto con la construcción de la relación con los educandos, y ambas dimensiones componen una parte del proceso continuo de su formación:

Es, por encima de todo, lo que puede ser realizado por los/as educadores y por los educandos, como intervención consciente sobre las formas de ser, de relacionarse y de producir (...) Esto exige de los educadores la percepción de las contradicciones, una sensibilidad humana, una paciencia de maestro, una complicidad de quien también se educa en el mismo proceso.

²⁵² MST, *Caderno de Educação No. 9*, Como fazemos a Escola de Educação Fundamental, 1999: 22 [Traducción propia].

²⁵³ MST, CE9, 1999: 22, 23.

Pero la dimensión más importante de este proceso, como conquista de los trabajadores, es quizás el abierto reconocimiento del papel que esta escuela tiene como dirección moral y como espacio de formación para la libertad y la autonomía.

La escuela del MST impulsa a través de la convivencia social, el rescate de la memoria de las luchas y eventos importantes para la clase trabajadora y de los luchadores y luchadoras de la humanidad, la pertenencia a una organización, la vivencia cotidiana y la emoción de “sentirse miembros de una identidad colectiva de luchadores del pueblo que va más allá de ellos mismos y del MST” y al mismo tiempo impulsa la práctica de valores humanistas y socialistas que “no son meros contenidos teóricos”, sino “vivencias que requieren ser maduradas y corregidas en sus imperfecciones, a través del ejercicio de la crítica y la autocrítica”.²⁵⁴

Justamente, en este campo de reflexión, recordamos las intuiciones de Adorno a propósito de la educación emancipadora: la pregunta en torno a si es posible educar para la solidaridad, la confianza en el otro y en las capacidades propias y colectivas, en la capacidad de indignación, en el compromiso colectivo, en la alegría de la vivencia, el trabajo y las conquistas colectivas, en la ternura con el ser humano y en la coherencia con los principios éticos, organizativos, para cuestionar el machismo, las concepciones tradiciones de familia y de relación entre generaciones, el racismo:²⁵⁵

El ambiente educativo no es simplemente lo que sucede cotidiana o casualmente, y que también debe ser aprovechado con sabiduría por los educadores. Implica permitir la posibilidad de elecciones, con profundización de criterios. Es saber aprovechar los límites de las personas para profundizar nuestra forma de vivir, de ser humano.²⁵⁶

La vivencia colectiva de la cual forman parte los educadores no está exenta en ningún momento de tensiones y contradicciones, por lo que requiere de un gran compromiso y una enorme sensibilidad pedagógica, en la medida en que los valores propuestos por la organización que se quieren transmitir a las jóvenes generaciones, fundamentalmente a

²⁵⁴ MST, *Caderno de Educação no. 9*. Como fazemos a Escola de Educação Fundamental, 1999: 24 [Traducción propia].

²⁵⁵ Me refiero a la dificultad que percibí (y manifestada por militantes y educadores de otras organizaciones) de incorporar la “cuestión étnica” dentro de la comprensión que la organización tiene de la lucha de clases, y la dificultad siempre presente del respeto a la diferencia, como desafíos del trabajo educativo y del conjunto de la organización.

²⁵⁶ MST, *Caderno de Educação no. 9*, Como fazemos a Escola de Educação Fundamental, 1999: 22 [Traducción propia].

través del ejemplo. El MST se refiere al *testimonio*, esto es, la congruencia de la vida con los propósitos y objetivos declarados en forma explícita. Este concepto puede rastrearse en la influencia y herencia del MST de la práctica de las Comunidades Eclesiales de Base. En ese contexto general, dirigentes y formadores del MST se han esforzado en vincular y demostrar la importancia formativa que tiene el ejemplo en los militantes y educandos para la continuidad y crecimiento de la organización y cómo, en consecuencia, esta relación forma parte del propio proceso de formación de dirigentes y educadores:

Sólo conquistaremos la confianza y la adhesión de las masas si somos ejemplo de comportamiento ético y moral; si somos coherentes en todos los aspectos. Esto es un tanto difícil en un período de reflujo del movimiento de masas. El comportamiento personal es uno de los mejores argumentos, de las mejores enseñanzas en el proceso de formación.²⁵⁷

Pero estos valores forman y requieren formar parte de vivencias experimentadas en el cotidiano y en la relación educadores-educandos.

Estas proposiciones nos sitúan de nueva cuenta en las reflexiones de Gramsci y Meszáros sobre la importancia estratégica de que los grupos subalternos construyan 'formas de socialización contrahegemónica que consigan estabilizarse en el tiempo'. La construcción del ambiente educativo se sitúa siempre en la realidad situada espacial, temporalmente; histórica pero incompleta, en vías de producirse; con personas reales, con carencias y contradicciones.

La escuela del MST procura organizar estas experiencias, que están permanentemente atravesadas por elecciones que niegan o afirman el presente personal y colectivo y de ese modo delinear, en el presente, el futuro prefigurado por el que se lucha:

Muchos ven la lucha como un sacrificio que hay que realizar en el presente en nombre de la libertad futura. Pero la lucha no puede ser un sacrificio para el futuro. La lucha debe ser nuestra libertad. Es un proceso de construcción y conquista de la libertad.²⁵⁸

²⁵⁷ Adelar João Pizetta y Colectivo de la Coordinación de la ENFF, "La formación de cuadros políticos: elaboración teórica, experiencias y actualidad". Texto de síntesis del seminario de inauguración de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), realizado del 20 al 22 de enero de 2005, en la sede de la Escuela en Guararema-São Paulo. Publicado en: Método de trabajo y organización popular/MST. Pizetta, Adelar João (comp.). 1a ed.- El Colectivo - Colectivo Ediciones, 2009:171-72.

²⁵⁸ Adelar João Pizetta y Colectivo de la Coordinación de la ENFF, "La formación..." en: Método, 2009:172.

4.4 El acompañamiento a las escuelas del MST.

Acompañar, caminar juntos, “tiene que ver con una relación pedagógica entre personas, seres humanos, en distintos momentos de su formación”.²⁵⁹ La cuestión de este acompañamiento a las escuelas ha sido objeto de intensa discusión y reflexión por parte del Movimiento Sin Tierra, lo que fue una tarea de origen del Sector de Educación.

Acompañamiento político y organizativo, y *acompañamiento pedagógico* para garantizar que las escuelas no pierdan el vínculo con el Movimiento y lleven a cabo un proyecto educativo coherente con la realidad de los Sin Tierra y con los valores construidos en su organización²⁶⁰, se refiere a acompañar los procesos de formación de los sujetos pedagógicos: los educadores, los educandos y la comunidad.

Las instancias regionales y estatales del MST están formalmente encargadas de acompañar el desarrollo del proceso educativo, contribuyendo con una diversidad de tareas, entre ellas: la formación permanente de los educadores; en el envío de subsidios políticos-pedagógicos; en la evaluación conjunta del proceso pedagógico; con el rescate de la memoria histórica del pueblo trabajador y con elementos para analizar la coyuntura; con la presencia de los símbolos, de la mística, de eventos político-culturales; con la asistencia técnica que normalmente ya existe en los asentamientos; con la definición, instalación, financiamiento y asesoría de las unidades de producción asumidas por la escuela; con el debate sobre la cooperación junto a los educadores y los educandos; en el debate y reflexión sobre las relaciones interpersonales y las relaciones de género; y trabajando nociones de alimentación, higiene y prevención de la salud, entre otras tareas.²⁶¹

²⁵⁹ “Acompañamiento del MST a las Escuelas de Educación Fundamental”, 2001:6. El texto “Acompanhamento do MST às Escolas de Educação Fundamental”, elaborado en noviembre de 2000 y revisado en mayo de 2001, es una sistematización de las discusiones sobre este tema realizadas por el Colectivo Nacional del Sector de Educación del MST, difundido en el *Boletim da Educação No. 8*. Pedagogia do Movimento Sem Terra - Acompanhamento às Escolas, julio de 2001: 19. MST/PRONERA/ITERRA. En lo sucesivo este documento será citado como [AEEF].

²⁶⁰ AEEF, 2001: 5.

²⁶¹ MST, CE9, 1999:18.

La complejidad de esta tarea se revela al recordar que la Pedagogía del Movimiento “se produce y articula en torno de valores, principios y contenidos humanos (...) que requieren ser traducidos en las prácticas cotidianas (...) y comprendidos, significados y reflexionados junto con los sujetos de estas prácticas, (...) más que de cambios en los contenidos en la enseñanza o en la didáctica de los procesos”.²⁶²

En relación a las dimensiones del proceso pedagógico consideradas para el acompañamiento a las escuelas, citamos apenas algunas ‘señales’, identificadas por el propio MST, relacionadas con los aspectos específicos de actividad de los educadores, y que al mismo tiempo tiene una dimensión formativa. Éstas son algunas de las señales que podemos ‘leer’ como ‘huellas’ de un proceso formativo.

a) profesores que planean su trabajo, “el proceso a ser potenciado es el de la reflexión sobre la práctica... lo que necesita ser planeado, proyectado y reflexionado no es sólo el trabajo en el aula o los contenidos, sino el ambiente educativo”;

b) profesores que no trabajan solos, “que se reúnen para conversar sobre el trabajo, para hacer la planeación, la evaluación, que buscan apoyo en la comunidad y organizan un equipo en la perspectiva de crear un colectivo de educadores, valor y condición de implementación de nuestra pedagogía”;

c) postura de los educadores de trabajar en las escuelas, “¿les gusta la tarea de educar o la sienten como un fardo que están obligados a cargar? ¿Qué hacen, qué dicen, qué piensan, sobre la que experiencia que tienen/tuvieron en la escuela del MST?”;

d) educandos y educadores con libros en las manos, “encontrar niños leyendo libros es una señal importante de que hay educadores preocupados en ampliar el repertorio cultural de los niños y el suyo propio”;

e) profesores preocupados con lo que enseñan, empeñados en “la construcción de un proceso que exige rupturas muy difíciles con concepciones bien enraizadas de lo que es enseñar y aprender y de lo que merece ser aprendido en una escuela (...) y que tiene que ver con la inserción crítica y creativa en la realidad del mundo que vivimos y que necesitamos transformar con nuestro movimiento.”²⁶³

²⁶² AEEF, 2001: 7-8

²⁶³ AEEF, 2001: 9-14, [Traducción propia].

4.5 La organización del tiempo en la escuela y los procesos de formación de educadores.

La organización del tiempo en la escuela tiene un doble objetivo: por un lado, al concebir la escuela fundamentalmente como un espacio de formación humana, se considera que las distintas dimensiones de la vida deben tener un lugar en ella, pues todas ellas objeto de trabajo pedagógico; por el otro, contribuye en el proceso de organización de los educandos, llevándolos a gestionar intereses, establecer prioridades, y asumir compromisos con responsabilidad.²⁶⁴

En sintonía con la posibilidad de implementar libremente los principios pedagógicos, cada escuela adopta y organiza los “tiempos educativos” que le parezcan mejor para el proceso educativo que allí se desarrolla y que considera necesarios para llevarlo a cabo. La práctica colectiva del MST ha mostrado como importantes los siguientes tiempos educativos:

- a) Tiempo Aula; b) Tiempo Trabajo; c) Tiempo Taller; d) Tiempo Deporte/Juego;
- e) Tiempo Estudio; f) Tiempo Esfuerzo Colectivo²⁶⁵; g) Tiempo Colectivo Pedagógico.

Todos estos tiempos poseen una dimensión eminentemente formativa. Una vez que han sido definidos los tiempos que serán organizados, se definen las características y objetivos del curso y se estudia la coherencia de sus combinaciones para conocer la posibilidad real de ejecución de todos ellos.

La planeación/organización del “Tiempo de trabajo” involucra el trabajo en que los educandos y educadores pueden proponer, planear, decidir, ejecutar y cuidar de la escuela “como su casa, una casa colectiva dirigida al aprendizaje”²⁶⁶; y el trabajo realizado en las “Unidades de producción” que pueden estar situadas o no como parte de la estructura física de la escuela.

²⁶⁴ MST, CE9, 1999: 25.

²⁶⁵ La palabra “mutirão” refiere a la participación colectiva orientada a un trabajo para el beneficio común, que pienso que equivaldría al tequio, palabra náhuatl para referirse al trabajo que realiza cada miembro de una comunidad a favor de las necesidades colectivas, sin paga, en muchos pueblos indios y mestizos, llamado también faena, faina, o fajina. Carlos Montemayor (coord.), Diccionario Náhuatl en el español de México, UNAM, 2007: 18).

²⁶⁶ MST, 1999, CE9: 34.

Estos espacios pueden proporcionar experiencias en varias formas de cooperación y en la organización de diferentes procesos productivos, por lo que se plantea que requieren ser acompañados por educadores y monitores en todas las fases e involucrar de la mejor manera tanto el saber acumulado por las familias como la asesoría técnica que actúa en el asentamiento de la región.

Entre las unidades de producción sugeridas encontramos: jardín, vivero, huerto medicinal y de cocina, huerta de alimentos, crianza de animales pequeños, área de experimentación-demostración, carpintería, serrería-ferrería, gráfica, artesanía.

El “Tiempo de estudio” presupone un diálogo entre el conocimiento científico y la sabiduría popular, pero exploraremos estas relaciones en una sección posterior.

Otras actividades pedagógicas organizadas por la escuela son los seminarios y conferencias, las visitas educativas, las Jornadas Pedagógicas, conmemoraciones, actividades impulsadas por la organización (movilizaciones de los *Sem Terrinha*, concursos y campañas organizados por el Sector de Educación) y prácticas vivenciales (*estágios de vivência*).

Se trata de una experiencia de formación política que involucra a estudiantes universitarios, militantes y trabajadoras y trabajadores del MST, que comprende estudio, vivencia e intervenciones problematizadoras en alguna comunidad o asentamiento.²⁶⁷

Para nuestro trabajo, cobra especial relevancia el “Tiempo-Colectivo Pedagógico”, que apunta a “garantizar uno o más tiempos destinados a los propios educadores (profesores, trabajadores de la escuela, monitores, voluntarios).

Los educadores pueden estar todos ellos juntos o separados, lo cual depende de las actividades previstas. En este tiempo educativo debe llevarse a cabo

²⁶⁷ Ejemplo de esta iniciativa pedagógica es el 6º Estágio Interdisciplinar de Vivência e Intervenção en el estado de Bahía, organizado en enero de 2012 por el NEPPA (Núcleo de Estudios y Prácticas en Políticas Agrarias). A finales de 2009, y como parte de la estancia de investigación, participé en las discusiones y la organización de un taller en el asentamiento Nova Panema, actividades en el marco de la preparación del Estágio organizado por el NEPPA a principios de 2010, del que resultó un breve artículo para la serie de Educación Infantil del sitio Passapalavra: Especial Educação Infantil (V): A luta pela educação: esperança e semente de um mundo diferente, 02/10/2009, en: <http://passapalavra.info/?p=14032>

un análisis del proceso educacional en curso, planear la intencionalidad pedagógica de lo que viene, ver cómo mejorar el ambiente educativo y como involucrar mejor a los educandos en el proceso, ponerse acuerdo sobre la forma en que serán desarrolladas las actividades pedagógicas. (...) Puede ser usado también para la profundización de la pedagogía del MST y de la propuesta político-pedagógica de la escuela, (...) así como para el estudio de la legislación, en vista de hacer avanzar el proceso educativo, si sin que esto suponga perderse en legalismos y en la lógica de la burocracia.²⁶⁸

Esta cuestión supone un problema no despreciable en la relación Estado y movimientos sociales, en especial en el Brasil, donde existe una tradición 'fuerte' que orienta una cultura política de la negociación con el Estado. Esta situación se hace aún más compleja en los 10 años de gobierno PT, La enorme transferencia de recursos del Estado y la actuación de cuadros de los movimientos sociales en las instancias estatales ha provocado una disminución sensible en la combatividad de algunas organizaciones.

Este contexto político produce, como ya hemos mencionado, una gran ambigüedad en términos de lo que entendemos de educación popular, en los espacios en que, pese a ser posible impulsar la formación política a partir de los contenidos, existen límites inherentes dentro de las formas estatales e institucionales de las universidades. Algunos activistas, organizaciones y observadores denominan este proceso como "institucionalización" de la 'Educación del Campo', un debate que está abierto desde múltiples posiciones práctico-discursivas.²⁶⁹

²⁶⁸ MST, CE9, 1999: 26-27.

²⁶⁹ Un registro de este debate puede encontrarse en: Caldart, Roseli Saete, "Educação do Campo: notas para uma análise do percurso", en *Revista dos Trabalhadores da Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, mar./jun, 2009: 35-64.

4.6 Los métodos de formación: el proceso formativo y la organización curricular

Una enorme necesidad --la falta de profesores capacitados y titulados para las escuelas públicas que el Movimiento Sin Tierra conquistó a través de la movilización y la organización-- derivó en un acierto histórico enorme: la decisión de asumir la lucha por profesoras/profesores de las propias comunidades (asentamientos y campamentos) y organizando la preocupación en tono a su formación.²⁷⁰

La incorporación paulatina de “profesores de fuera” también fue un acierto, pero fue aquella fragilidad inicial la que llevó al Movimiento Sin Tierra a crear una síntesis nueva basada en experiencias previas educación del Brasil.

Existe un largo de proceso de experiencias, discusión y ajustes tanto a propósito de la estructura curricular, cómo construir la coherencia en el discurso y la práctica pedagógica, y cómo sería posible garantizar a los participantes de los cursos de formación de educadores (los primeros cursos de Magistério) los conocimientos científicos más avanzados en vista de la complejidad de la cuestión educativa y el contexto histórico-político-organizativo que tenían como punto de partida.

Ya la estructura de los primeros cursos en la región de Braga, Rio Grande do Sul, trabajaba con dos grandes ejes de estructuración de tiempos: el tiempo escuela (*tempo escola*) y el tiempo comunidad (*tempo comunidade*), en el denominado régimen de alternancia. Según las informaciones de Maria do Socorro Silva, “el movimiento de las escuelas rurales en régimen de alternancia nació en 1935, a partir de la iniciativa que prestó atención a la insatisfacción sentida por los adolescentes, demostrando atención hacia el medio en el que vivían, y que querían promoverlo y desarrollarlo. En Francia la experiencia fue denominada *Maison Familiale Rurale* (MFR). En España e Italia es denominada Escuela Familia Agrícola (EFA)”.

El sistema pedagógico de la alternancia en el Brasil tuvo su inicio en 1968-69, en el estado de Paraná, en organizaciones rurales que congregaban a las Escuelas Familias Agrícolas (EFAS) y las Casas Familiares Rurales (CFRs). Los factores que contribuyeron al surgimiento de la Pedagogía de la Alternancia en Brasil tuvieron relación directa con la economía agrícola basada en la producción de subsistencia.

²⁷⁰ MST. Educação no MST. *Balanço 20 anos. Boletim da Educação* No. 9, diciembre de 2004.

En el Brasil, al conjunto de EFAs y CFRs se le conoció convencionalmente como CEFFA's – Centros Familiares de Formación por Alternancia".²⁷¹

Para recuperar esta experiencia, el Tiempo Escuela es el tiempo de presencia directa de los educandos en el IEJC (como en otros centros de formación) para el desarrollo del conjunto de actividades del Curso y participación en el proceso pedagógico general. El Tiempo Comunidad es el tiempo de retorno o presencia directa de los educandos en el día a día de los campamentos e asentamientos realizando tareas delegadas por el IEJC o por las instancias del MST responsables por su acompañamiento en este tiempo.²⁷²

Según los registros del IEJC, en el tiempo-escuela de los últimos grupos formados en el FUNDEP aparecen ya tres ejes fundamentales²⁷³:

- 1) El tiempo de las asignaturas o *disciplinas* que componían la base curricular de 6 horas diarias, tiempo de seminarios de estudio o discusión temática, 2 a 3 horas semanales, lectura individual o en grupos, reflexión escrita y educación física, 20 a 30 minutos diarios.
- 2) Tiempos ligados a la gestión del curso y a la capacitación en habilidades específicas a partir de la experiencia de trabajo en los sectores o comisiones creadas por los estudiantes para gestionar el curso; y
- 3) Tiempos ligados a la formación cultural; mística, descanso colectivo y personal, acceso a informaciones a través de noticieros, videos, lecturas, talleres de arte, noches culturales, visitas de estudio (visitas pedagógicas), e b total un poco más de 8 horas diarias.

²⁷¹ Silva, Maria do Socorro. "Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo", en: *Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão*. Castagna Molina, Mónica (org.) Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006: 78-79.

²⁷² IEJC/ITERRA, 2004: 33.

²⁷³ MST: *Curso Normal. Projeto Pedagógico*. Cadernos do ITERRA. Ano IV No. 10. IEJC/ITERRA, Veranópolis, RS, 2004:11.

En el tiempo-comunidad, los ejes se desarrollaban de la siguiente forma:

- 1) Complementación de estudios, incluyendo reflexiones y registros sobre la práctica;
- 2) Prácticas pedagógicas en las escuelas de 1a a 4ª serie y educación de jóvenes y adultos (formal e informal) y educación infantil;
- 3) Trabajo de Investigación-Acción (actualmente denominado Trabajo de Conclusión de Curso–TCC), orientado a la producción de un ensayo monográfico: investigar, analizar y escribir un texto para ser presentado ante un jurado en el tiempo-escuela;
- 4) Prestación de servicios comunitarios, involucramiento y compromiso de solidaridad en los espacios orgánicos del MST;
- 5) Continuidad de la organización colectiva iniciada por el grupo en el tiempo-escuela correspondiente.

En 1997, el Curso de Magisterio se desarrolla ya en Veranópolis (RS), en el Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria –ITERRA, que alberga y mantiene al Instituto de Educación Josué Castro –IEJC.

El *ITERRA* fue creado a partir de una asociación con la CONCRAB (Confederación de Cooperativas de Reforma Agraria de Brasil y la ANCA (Asociación Nacional de Cooperación Agrícola) para dar cuenta de la gran demanda de formación y capacitación de sus cuadros en las áreas de gestión y administración de cooperativas, educación, salud y comunicación. El *ITERRA/IEJC* es un centro de formación política y técnico-científica del movimiento, en asociación con la Universidad de Brasilia (UnB) y el MEC (Ministerio de Educación y Cultura).

Trabaja y planea sus cursos con autonomía operativa y pedagógica, pero depende financieramente del Estado. El IEJC desarrolla los siguientes cursos a partir de las fechas indicadas: Técnico en Administración de Cooperativas (TAC, 1995); Magisterio-Normal de Nivel Medio (1997); Técnico en Salud Comunitaria (2001); Curso de Enseñanza Media con calificación profesional en Comunicación Social (2002); Curso de especialización en Administración de Cooperativas (CEACOO), con apoyo de *ITERRA* y la Universidad de Brasilia (2000); Pedagogía da Terra (2004).²⁷⁴

²⁷⁴ Tuve oportunidad de asistir al módulo de Filosofía impartido en el IEJC, entre el 18 y 24 de junio de 2009, participar de la “Memoria de grupo-Lectura de proceso”, del grupo ‘Patativa do Assaré’, del Curso ‘Licenciatura en Educación del Campo’, que tenía por objetivos: a) Reavivar la memoria del proceso pedagógico vivido por el grupo, b) Hacer la lectura del proceso en que “estamos” insertos, desde el inicio hasta

Los “tiempo-comunidad” considerados en su propuesta pedagógica deben ser comprobados y avalados por los representantes de cada comunidad ante el IEJC y las universidades que participan en el programa.

El ITERRA/IEJC guarda aún ciertas particularidades, por ejemplo, constituirse como ‘escuela del campo’ en la ciudad, situado además en un lugar en que existe una particular aversión a la lucha social, y donde ha habido una decisión política del MST de no avanzar territorial y políticamente en la región. Existen diversas críticas hacia el modelo actual de formación, que se revelaría inadecuado en varios niveles para la formación integral de los educadores en el actual contexto.

A partir de este momento se realizan ajustes al método pedagógico en diversas dimensiones (particularmente en la orientación colectiva del proceso de investigación, concluido y formalizado como TCC) y cambios en el perfil de los educandos, lo que lleva a repensar las características de la formación de educadores.

En la evaluación del IEJC, uno de los grandes desafíos presentes desde los primeros grupos, es el garantizar un equipo permanente de acompañamiento personalizado a los educandos y educandas de cada grupo, fundamental para el desarrollo del proceso de formación.

Estos ajustes en el método pedagógico son en parte un resultado de los procesos de gestión participativa en que se ven involucrados los futuros educadores, en que “son convocados a asumir la condición de sujetos de su proceso formativo, colectivamente”²⁷⁵, en consonancia con el proyecto pedagógico del MST.

En resumen, en el contexto más general de los cursos de formación de educadores del MST, el proceso de formación es construido, además de por los contenidos, los espacios de formación política, la vivencia organizativa y los espacios de autoevaluación del proceso pedagógico, de forma a intentar contrarrestar la fragmentación del proceso pedagógico.²⁷⁶

hoy, c) Calificar al grupo en su capacidad de intervención en el proceso pedagógico, tanto en el grupo como en el conjunto de la escuela.

²⁷⁵ IEJC/ITERRA, 2004: 14-15.

²⁷⁶ Robison Risso, Dionata Luis Plens da Luz y Patrícia Lavratti. “Escola Semente da Conquista: a boa colheita da Pedagogia da Terra”, Desinformémonos.org - Febrero 2011. Disponible en: <http://desinformemonos.org/2011/02/escola-semente-da-conquista-a-boa-colheita-da-pedagogia-da-terra/>

En este contexto, la propuesta curricular se sitúa en un proceso metodológico que implica la superación de una concepción curricular tradicional, vinculando la dimensión del trabajo con otras dimensiones de la vida social:

La formación para el trabajo (o formación del trabajador) en la perspectiva del MST debe ser parte de una educación básica de perspectiva integral y unitaria, que tiene como base una formación sólida y amplia, que tiene el trabajo como principio educativo y se centra en la llamada educación tecnológica o “politécnica” (en los sentidos empleados por Marx y Gramsci).²⁷⁷

Otras referencias sobre las aportaciones de Marx y Gramsci a la cuestión pedagógica se encuentran en los trabajos de Dermeval Saviani, Gaudencio Frigotto y Mario Manacorda. Es importante aclarar la forma en que esta visión de la educación “politécnica” se contrapone a la visión empresarial de la educación técnica “polivalente”. En este concepto de educación politécnica, “se requiere necesariamente tener como base prácticas pedagógicas concretas que deberían buscar romper con la profesionalización estrecha, por un lado, y con una educación general y propedéutica, libresca y desvinculada del mundo del trabajo, por otro”.²⁷⁸ Así, esta concepción incluye el aprendizaje de las habilidades técnicas pero su objetivo principal es:

que los trabajadores comprendan los fundamentos científicos que están en la base de diferentes tecnologías que caracterizan las relaciones de producción y los procesos productivos, así como las tecnologías o los conocimientos tecnológicos que están en la base de las diferentes técnicas de producción, sea de bienes materiales o de bienes simbólicos. Nos interesa especialmente comprender los procesos productivos más complejos y los que son propios de los asentamientos, del campo, incorporando la cultura propia de este trabajo y buscando de esta forma superar la oposición entre trabajo manual e intelectual.²⁷⁹

²⁷⁷ MST, “Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a juventude das áreas da Reforma Agraria”, documento final de reflexión interna del 1er Seminario Nacional de Educación Básica de Nivel Medio MST, 2006: 16, [Traducción propia]. Como se sabe, Marx no tiene trabajos donde desenvuelve específicamente el tema pedagógico. Referencias dispersas se encuentran en *El Capital*, particularmente en el capítulo XIII - La maquinaria y la industria moderna; *La ideología alemana* (Marx & Engels, 1987) y en *la Crítica al Programa de Gotha* (Marx & Engels, s.d.). Las reflexiones de Gramsci al respecto de la educación se hallan también en “La organización de la escuela y la cultura”, “Para la investigación del principio educativo”, “Problemas escolares y organización de la cultura” y otras notas dispersas en *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Gramsci, A. Juan Pablos Editor. México, 1975.

²⁷⁸ José Rodrigues. “A Educação Politécnica no Brasil”. Niterói: EdUFF, 1998.

²⁷⁹ MST, “Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a juventude das áreas da Reforma Agraria”,

Desde este anclaje político-filosófico, la concepción de propuesta curricular “en movimiento” deriva del intento permanente de garantizar la creación de un vínculo orgánico entre el currículo “escolar” y los ejes de los proyectos de desarrollo de los asentamientos conquistados y construidos.

Este rehacer permanente dio pie a la progresiva construcción de metodologías y didácticas que permitieran “una articulación real entre conocimientos generales y específicos, entre ciencia, tecnología y técnica, teniendo la realidad concreta como objeto de construcción del conocimiento y de la intervención social hecha por los jóvenes”.²⁸⁰

La idea de “Currículo en movimiento” quiere expresar así un diseño organizativo y pedagógico basado en:

- a) Procesos de gestión participativa de la escuela;
- b) Trabajo en la acción educativa;
- c) Prácticas Pedagógicas y
- d) Investigación-TCC.²⁸¹

La evaluación de los años posteriores a 2005 apuntó a varios cambios significativos, entre los cuales destacamos:

- 1) Un replanteamiento de la organización curricular para cualificar el trabajo pedagógico: por etapas (no necesariamente en régimen de alternancia) o por ciclos (que pueden ser secuenciales, dependiendo de la realidad específica de cada lugar y el origen de los educandos);
- 2) A la organización del estudio por *áreas de conocimiento*, “como circunstancia objetiva para la reorganización del trabajo pedagógico entre los educadores y puede ser un facilitador de la construcción de un currículo que integre conocimientos generales y específicos”, en las siguientes: *Lenguajes* (Lengua

Documento final de reflexión interna del 1er Seminario Nacional de Educación Básica de Nivel Medio MST, 2006: 16, [Traducción propia].

²⁸⁰ MST, “Caminhos, 2006: 16, [Traducción propia].

²⁸¹ IEJC/ITERRA, 2004: 15-18.

Portuguesa, Español, Artes, Literatura, Informática y Educación Física), *Ciencias Humanas y Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Matemática, y Ciencias Agrarias*;

3) A la creación de grupos específicos de la Licenciatura en Pedagogía, desarrollados en asociación con varias universidades con el nombre de *Pedagogia da Terra*, a través de convenios con el PRONERA/INCRA, ajustando el diseño curricular y las estrategias pedagógicas a la formación de educadores que actuarían en escuelas de educación básica que incluyen la enseñanza media y sus sujetos específicos;

4) A la implantación de la *Licenciatura en Educación del Campo*, curso propuesto por las organizaciones que componen la articulación nacional por una Educación del Campo y por el MEC, como parte de una política del gobierno federal para la formación específica de educadores que actúan en ese contexto;

5) A la necesidad del Movimiento en su conjunto de dar un énfasis a la dimensión de la cultura en la formación de la juventud, garantizando una lectura crítica del modo de vivir predominante en la sociedad capitalista;

6) A la definición de la investigación como una estrategia pedagógica fundamental para una integración curricular que permita/exija la relación entre teoría y práctica y entre las demandas de producción de conocimiento y de intervención en la realidad

De igual forma, los colectivos pedagógicos sufren también algunos cambios, como resultado de la experiencia y la creciente complejidad de las demandas que debieron atender.

Las Coordinaciones Político Pedagógicas (CPP's) son instancias del MST que funcionan como representantes políticos del Movimiento en el ámbito de los cursos formales y su formación permanente debe permitirles responder a los desafíos que se van presentando. Son las instancias responsables de los procesos educativo-formativos y constituyen a la vez espacios de formación de los propios educadores.

Actualmente, los cursos formales del MST en todos los niveles son organizados a través de las CPP's, que tienen bajo su responsabilidad, en general, las siguientes tareas²⁸²:

- implementar la organicidad de los cursos de formación y desarrollarlos de acuerdo a las líneas políticas de la organización;
- organizar las discusiones teórico-metodológicas pertinentes para el proceso de formación;
- mantener y desarrollar contactos con profesores, formadores (construcción de identidad y equilibrio en las relaciones de poder);
- organizar las demandas de organización del curso, elaborar el currículo (contenidos) del proceso de aprendizaje/construir la relación enseñanza-aprendizaje;
- acompañamiento del proceso pedagógico / organización de los tiempos educativos;
- relaciones con instancias del MST;
- relaciones con las comunidades y asentamientos de donde provienen los educandos;
- dar seguimiento a convenios con universidades y programas estatales a través del PRONERA;
- generación de espacios de convivencia.

Por su parte, la organicidad en los centros de formación se desarrolla, en grandes líneas, de la siguiente forma:

- Los educandos son organizados en Núcleos de Base (NB), los cuales pautan tanto el trabajo en equipo relativo a los cursos como las tareas necesarias para el funcionamiento de la escuela;
- Cabe a cada NB llevar la coordinación de las actividades cotidianas, en forma rotativa;

²⁸² Información proporcionada en conversaciones con la Dra. Roberta Lobo, en intercambios informales con responsables político-metodológicos del Centro de Formación del MST "Don Helder Câmara" de Ribeirão Preto (SP), y entrevista a Colectivo Candeeiro de Educação Popular.

- La organización por sectores (producción, comunicación, etc.) reúne educandos responsables de cada NB;
- También existen las reuniones de coordinación; que reúnen a coordinadores de NB, de sectores y de la CPP (Coordinación Político-Pedagógica).

La complejidad y extensión de las responsabilidades del colectivo pedagógico son ilustradas por las dificultades de orden *pedagógico* (la tensión de la propuesta pedagógica, entre la “reproducción de la esencia” o la construcción concreta a partir de principios; la tensión observada entre los llamados a la adhesión al método y la iniciativa y participación “espontánea”, la mención casual de algunos grupos que ‘llegan a caer en la anomia’); *organizativos* (además de las dificultades propias de la construcción de organicidad del movimiento; la tendencia de los militantes formados por el Sector de Educación que pasan a organizar otros frentes de actuación) o financieros (el financiamiento del Estado en contextos más o menos hostiles).

Podemos mencionar algunas otras dificultades, como los tiempos diferenciados en la integración a la escuela, la ‘competencia’ para entrar en los cursos de formación; las dificultades de integración con otras organizaciones; las contradicciones avivadas entre la escuela ya vivida y la escuela ‘en experimentación’; las dificultades de adaptación al régimen interno de la escuela o centro de formación; las contradicciones o dificultades que aparecen a cada tanto entre los educadores y educandos; las dificultades de convivencia entre los educandos; las dificultades para construir la organicidad dentro de la escuela; los límites organizativos del trabajo escolar; y aquéllas que aparecen en la compleja construcción de equilibrio entre formación política, formación pedagógica/didáctica y la formación por áreas y contenidos.

4.7 Investigación en acción: movimientos sociales y construcción de conocimiento.

¿Pero cómo se construye esta intervención de una organización política y de masas sobre la realidad, sobre qué bases? La investigación, entendida en sentido amplio, estuvo presente en el cotidiano de sus vidas de aquello/as que impulsaban las acciones de la organización:

Todas las acciones necesarias para preparar una ocupación: la elección del área, la organización de las familias, la concreción de la acción... son todas acciones que demandaban una investigación previa para la definición de estrategias de acción, en el marco de una concepción del mundo. (...) La creciente complejidad y cantidad de cuestiones enfrentadas en el contexto de lucha, la investigación adquiere nuevas características.²⁸³

Desde mediados de los años 1990, ya en el primer curso TAC con sede en el ITERRA fue introducida la práctica de la investigación como elemento pedagógico central en la formación de los militantes sociales, lo que a partir de la reflexión del colectivo pedagógico se extiende a los demás cursos del Movimiento²⁸⁴

Son varias las formas en que se han articulado los procesos de investigación y los procesos de formación: en las distintas experiencias de las UPA's (Unidades de Producción Agroecológicas), en los Proyectos de Inserción (PI) y la propuesta metodológica de "Diálogo de Saberes", en las que jugaron un papel pionero-experimental el CEAGRO (Centro de Desarrollo Sustentable y Capacitación en Agroecología, localizado en la región centro de Paraná), la Escuela José Gomes da Silva/Instituto Técnico de Capacitación e Investigación (EJGS/ITEPA, situada en Iguazú, región de la triple frontera Brasil-Paraguay-Argentina), la Escuela Milton Santos (EMS, en Paraná), la Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA, también en el estado de Paraná),²⁸⁵ y el Curso Teorías Sociales y Producción de Conocimiento, una iniciativa conjunta de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) y la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ)²⁸⁶, entre otras experiencias.

²⁸³ II Seminário Nacional. *O MST e a Pesquisa*. Cadernos do ITERRA. Ano VII, No. 14. IEJC/ITERRA. Veranópolis, RS: 2007: 7.

²⁸⁴ Christófoli, Pedro Ivan, "Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais", en: *Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão*. Castagna Molina, Mónica (org.) Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006: 99.

²⁸⁵ "A pesquisa nos cursos de agroecologia e nas escolas e centros de formação dos movimentos sociais do campo no Paraná", en: *II Seminário Nacional. O MST e a Pesquisa*. Cadernos do ITERRA. Ano VII, No. 14. IEJC/ITERRA. Veranópolis, RS: 2007: 88-95.

²⁸⁶ "O esforço metodológico presente no curso 'Teorias sociais e produção de conhecimento' - pequena sistematização", en: *II Seminário Nacional. O MST e a Pesquisa*. Cadernos do ITERRA. Ano VII, No. 14.

Así, los Trabajos de Conclusión de Curso (TCC) fueron la puerta de entrada del movimiento para la discusión del papel de la investigación, que se presentó desde los primeros cursos de formación, pero sus formas se fueron modificando conforme las preguntas y los desafíos que organización enfrenta en cada período: como estrategia pedagógica, como herramienta metodológica de producción de conocimiento, como parte de la discusión del lugar de la ciencia y como parte de la discusión más amplia de formación humana vinculada a proyectos colectivos de transformación social.²⁸⁷

La evolución de la discusión y problematización colectiva sobre el proceso de investigación en el MST pasa por momentos específicos, entre los cuales los más significativos han sido:

- 1) el Seminario "Investigación y Movimientos Populares" (RS, 1989), cuyo debate principal giró en torno a la relación entre movimientos sociales y universidades, y sobre la concepción de investigación que el Movimiento tiene sobre la investigación;
- 2) el I Encuentro Nacional de Articulación de los Investigadores del MST (SP, 1998), en que se discute la construcción de una agenda de investigación para el MST;
- 3) el I Seminario Nacional de Educación en la Reforma Agraria del PRONERA (Brasilia, 2003);
- 4) el I Encuentro Nacional de Investigación en Educación del Campo" (Brasilia, 2005);
- 5) el 1º. Seminario Nacional de Educación Básica de Nivel Medio en áreas de la Reforma Agraria (GO, 2006) y
- 6) los varios encuentros y sesiones de trabajo de los sectores del MST o de colectivos intersectoriales responsables por la discusión, elaboración y negociación de los proyectos político-pedagógicos de los cursos formales, que se multiplicaron a partir de la década de 2000, y del proceso de articular estas discusiones a través de la Escuela Nacional Florestan Fernandes.²⁸⁸

IEJC/ITERRA. Veranópolis, RS: 2007: 73-78. Uno de los múltiples resultados de este Curso organizado por la ENFF-UFRJ, es el video "Zona Crítica" (<http://passapalavra.tv/?p=43121>). Este video-documental producido en 2008 tiene como foco la tendencia del capitalismo a expandir constantemente sus áreas urbanas en favor del proceso de acumulación. El proceso de producción de este video documental, "resultado de entrevistas y estudios colectivos, (...) procura ser una plataforma que auxilie militantes de movimientos sociales a debatir y producir conocimiento sobre la cuestión urbana y sus formas de abordaje". (Entrevista con João Campos y Nina Fideles, productores del video 'Zona Crítica': <http://passapalavra.info/?p=50831>)

²⁸⁷ "II Seminário Nacional. *O MST e a Pesquisa. Problematização introdutória*". *II Seminário Nacional. O MST e a Pesquisa*. Cadernos do ITERRA. Ano VII, No. 14. IEJC/ITERRA. Veranópolis, RS, 2007: 13.

²⁸⁸ "Problematização introdutória". *II Seminário Nacional. O MST e a Pesquisa*. Cadernos do ITERRA. Ano VII, No. 14. IEJC/ITERRA. Veranópolis, RS: 2007: 12-13.

La constatación de los avances ha permitido también la detección de algunas limitaciones fundamentales en los procesos de investigación, entre ellos: a) la falta de claridad sobre los procesos de investigación, sus objetivos y formas; b) una lectura de que los grandes esfuerzos invertidos en esta dirección, no ofrecen resultados en correspondencia con las expectativas; c) los cambios en el perfil de los educandos; d) el impacto que tiene el modo de conducción del proceso de investigación por parte de algunas instituciones, que ha restado protagonismo al Movimiento; e) la dificultad de explicitar y potenciar las contradicciones expuestas en el proceso de formación-investigación; f) la reducción del proceso de investigación al Trabajo de Conclusión de Curso (TCC).²⁸⁹

Los convenios del MST con las universidades corren por un sendero que se podría llamar “capacitación técnica estratégica”. De acuerdo con Paulo Arantes, en estos espacios, el conocimiento socialmente producido, utilizado como factor de productividad en el proceso de producción capitalista y fundamento material de la dominación, es transformado por la acción del MST y otros movimientos sociales en objeto de disputa, mediante su reivindicación a los niveles ‘superiores’ del conocimiento.²⁹⁰

El primer curso de Pedagogia da Terra se inició el 19 de enero de 1998, en la Universidad Regional del Noroeste de Rio Grande do Sul – UNIJUI, con sede en la ciudad de Ijuí – RS. En 1999 otros grupos iniciaron cursos de Pedagogía en convenio firmado con la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES) y la Universidad Estatal de Mato Grosso (UNEMAT), con la Universidad de Pará (UFPA) en 2000, y posteriormente, a través de convenios con la Universidad de Rio Grande do Norte (UFRN), la Universidad Federal de Rondonia, y la Universidad Estatal de Rio Grande do Sul (UERGS) han ido sumando experiencias de formación de educadores y educadoras del campo (PROYECTO *PEDAGOGIA DA TERRA*, 2003).

Los cursos se programan conforme a los tiempos y demandas de los movimientos sociales, pero se ajustan a las formas de coordinación interinstitucional. Una vez titulados (*formados*), pueden/podrán trabajar como profesores de los cursos iniciales de Enseñanza Básica, en la educación de jóvenes y adultos, en la coordinación pedagógica de instituciones de enseñanza y en la gestión y desarrollo de proyectos en el área de educación.

²⁸⁹ II Seminário Nacional. *O MST e a Pesquisa*. Cadernos do ITERRA. Ano VII, No. 14. IEJC/ITERRA. Veranópolis, RS, 2007: 111-112.

²⁹⁰ Paulo Arantes. “O MST criou a escola”. Entrevista publicada por Adverso, Revista de la Asociación de Docentes de la UFRGS (Universidad Federal do Rio Grande do Sul). Publicada en: www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=5958, última actualización, 28/10/2008, consultado en abril 2009.

La formación en estos niveles “superiores” como en el caso del curso de *Pedagogia da Terra* parece ser recíproca, como sucedió en otras experiencias educativas del movimiento, de tal forma que el profesor universitario ocupa un lugar de educador-aprendiz. Por un lado, los profesores de las instituciones públicas universitarias ‘tienen’ el conocimiento académico, por el otro, los líderes y educadores del MST en formación, son responsables por formar a los profesores universitarios en relación a la lucha del movimiento, para que éstos consigan realizar el trabajo formativo de la *Pedagogia da Terra*, en forma coherente con los principios del Movimiento.²⁹¹

En este cuadro, pese a las contradicciones que suscita el acceso de grupos sociales organizados, históricamente excluidos, a un sistema organizado para la subordinación de otras formas de trabajo (Paulo Arantes), la derecha política y la reacción conservadora perciben los peligros y potencialidades de este acceso y procuran por todos los medios para negar ú obstaculizar el acceso para este tipo de iniciativas, o para negar su reconocimiento oficial. Ejemplo de ello es el rechazo de las autoridades de la Universidad de São Paulo (USP) a la implementación de los cursos para educadores conocidos de Pedagogía da Terra²⁹² o el rechazo de las autoridades competentes del Ministerio de Educación para validar los estudios de medicina de la primera generación de estudiantes del MST formados en Cuba, graduada durante 2009.²⁹³

²⁹¹ Denilson Oliveira Soares, Celeste Aparecida Dias, *Pedagogia da Terra: A formação de professores do MST em um assentamento no extremo sul da Bahia*, inédito. Consultado en 24/01/2011. Disponible en: http://www.lfti.com.br/EMEC/trabalhos/129/Pedagogia_da_Terra_Formacao_de_Professor.pdf

²⁹² Información proporcionada por el Colectivo *Candeieiro* de Educación Popular, que actúa en diversas regiones del estado de São Paulo, (conversación en mayo de 2009).

²⁹³ Información proporcionada en conversación informal con militantes del MST durante la Marcha Estatal que realizó el trayecto entre las ciudades de Campinas y São Paulo, entre el 6 y 15 de agosto de 2009.

4.8 El contexto de la formación de educadores: a propósito del debate y el futuro de la Educación del Campo.

No existe un solo conjunto de criterios y parámetros para la evaluación interna de los procesos pedagógicos de la organización, pero la evaluación es considerada un proceso permanente, participativo, y que involucra todos los momentos del proceso educativo.²⁹⁴

En su tesis, João Adelar Pizetta comenta: “Observando sistematizaciones de Encuentros y documentos sobre ese proceso, se percibe, además de acciones concretas en relación a la formación de los monitores/ profesores, un énfasis permanente en las evaluaciones. Éstas eran constantes, profundas y sinceras, formuladas con el objetivo de corregir las fallas y avanzar en el proceso de implantación del proyecto alternativo de educación. Se aprendió, participando de la organización, a ejercitar la crítica responsable, la autocrítica consciente, como principios indispensables en la construcción de procesos históricos consecuentes”.²⁹⁵

Los momentos de evaluación de la propuesta pedagógica del MST se imbrican en forma por demás compleja, como hemos señalado, con las preguntas planteadas por la práctica y los desafíos presentados por el contexto histórico y político, y con los desdoblamientos organizativos internos y la formalización de las articulaciones externas que su actuación provocó y concretó.

Intentando mirar más allá del denso entramado de experiencias, en los logros alcanzados y en los límites, existe un nuevo escenario construido por la presencia de colectivos organizados y movimientos sociales que reivindican no sólo su derecho al saber acumulado sino su capacidad de producir conocimiento, de reflexionar sobre su historia y memoria, sus concepciones de derechos colectivos: del caminar de los *movimientos sociales del campo* que parten desde la exclusión histórica para cuestionar e intentar transformar no sólo la estructura de poder y propiedad, sino también las estructuras del saber que la fundamentan y legitiman.

²⁹⁴ “Nossa concepção de educação e escola”, em: “Educação no MST. Balanço 20 anos”, Boletim da Educação No. 9, diciembre de 2004. MST/PRONERA/ INCRA/ Ministério do Desenvolvimento Agrário-Governo Federal; Caderno de Educação no. 9, MST, 1999: 30, 31.

²⁹⁵ Adelar João, Pizetta. *Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo*. Tesis de Maestría (inédito). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória: 1999: 123 [Traducción propia].

La actualidad y complejidad del cuadro histórico actual es a su vez resultado de una larga acumulación histórica por la acción de los movimientos sociales y los espacios, propuestas e iniciativas de movimientos de corte pedagógico que construyeron nuevas perspectivas y prepararon el terreno para desarrollos posteriores. Como ejemplo de ellos, Silva²⁹⁶ destaca las acciones y propuestas del Movimiento de Cultura Popular, los Centros Populares de Cultura, la Campaña “De pie en el suelo también se aprende a leer”²⁹⁷, y el Movimiento de Educación de Base, así como los Movimientos de la Acción Católica.

Existe hoy una diversidad de sujetos sociales que se colocan como protagonistas de la Educación del Campo, con objetivos y concepciones disonantes de educación y campo. Como señala Caldart “la constitución histórica de la Educación del Campo se encuentra intrínsecamente vinculada a las luchas por la educación en las áreas de la Reforma Agraria y surge ya como construcción múltiple de prácticas, de alternativas y de políticas del/os movimiento/s (...) como innovación social de los de abajo, poniendo en escena a sujetos sociales que construyen sus políticas de educación y una reflexión pedagógica: se auto-reivindican como productores de conocimiento, como sujetos de derechos, como diseñadores de políticas, como críticos y transformadores de la realidad social...”²⁹⁸

El concepto de “Educación **del** Campo” es resultado de esta demanda histórica y puede ser entendida como “un proceso en construcción que contempla en su lógica la política que piensa la educación como parte esencial para el desarrollo del campo”²⁹⁹, como *contradicción* gestada por los movimientos del campo a la “Educación Rural” o “Educación *en el* Campo” (EC), términos que representan la exclusión histórica del pueblo brasileño, especialmente de las personas que viven en el campo, fundada en una visión urbanizante y desarrollista que privilegia los sentidos y la vida del espacio urbano.

²⁹⁶ Maria do Socorro Silva, “Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo” en *Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão*. Castagna Molina, Mónica (org.) Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006: 67-72.

²⁹⁷ Campanha “de Pé no Chão também se Aprende a ler”.

²⁹⁸ Roseli Salette Caldart. *Educação do Campo: notas para uma análise do percurso*, en: *Revista dos Trabalhadores da Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun, 2009 [Traducción propia].

²⁹⁹ Mançano Fernandes, Bernardo, “Os campos de pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais”, en: *Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão*. Castagna Molina, Mónica (org.) Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006: 28.

El proceso de discusión sobre una “Educación del Campo” impulsado por el MST ha tenido varios momentos de reflexión colectiva clave, algunos de los cuales implicaron a los movimientos sociales del campo y organizaciones nucleadas en la Articulación Nacional por la Educación del Campo, que ha tenido una repercusión significativa en el debate nacional, en la creación de algunas, y en la continuidad y visibilización de otras redes y experiencias organizativas, y en el diseño e implementación de políticas públicas dirigidas hacia la población del campo.³⁰⁰

La Articulación Nacional por una Educación del Campo nace como resultado de un recorrido que comienza en julio de 1997 cuando el MST realiza el 1er Encuentro Nacional de Educadores de la Reforma Agraria (I ENERA), con vinculación y apoyo de organizaciones e instituciones como UNICEF, UNESCO, Consejo Nacional de los Obispos de Brasil (CNBB) y Universidad de Brasilia (UnB). Otros espacios de discusión de importancia han sido el *Seminário Nacional por uma Educação do Campo*, realizado en Brasilia, entre 26-29 noviembre 2002, impulsado por la Articulación nacional; y el 1er Seminario Nacional de Educación Básica de Nivel Medio en áreas de la Reforma Agraria, realizado en Luziânia, estado de Goiás, del 18 al 22 de septiembre de 2006.³⁰¹

Además de la citada Articulación Nacional, participan e impulsan el Foro Mundial por la Educación. Además, existe la Red de Educación del Semi-Árido Brasileiro (Resab), presente en 11 estados, la articulación de los Foros Estatales de Educación del Campo, y el Sistema CEFFAS (Centros Familiares de Formación por Alternancia) que se encuentran en 22 estados del Brasil, sobrepasando un total de 200 establecimientos en funcionamiento, los cuales llegaron a atender en algún momento a cerca de 15 mil alumnos, 100 mil agricultores, con más de 850 monitores. Estos centros formaron hasta 2006 más de 30 mil jóvenes, de los cuales 87% permanecen en el medio rural, desarrollando su propio emprendimiento junto con sus familias o ejerciendo varios tipos de profesiones y liderazgos en el campo.

³⁰⁰ Un grande esfuerzo de sistematización de este esfuerzo colectivo son los cuadernos publicados en la “Coleção Por Uma Educação do Campo”, Brasilia, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

³⁰¹ El Encuentro Estatal de Educadoras y Educadores del MST de Bahía, que reunió cerca de 600 participantes de todo el estado en el campus de la Universidad Estatal de Feira de Santana (UEFS), del 24 al 29 de septiembre de 2009, fue convocado a discutir específicamente temas relacionados con la formación de educadores. (<http://www.mst.org.br/node/8174>).

De este enorme debate surgen algunos documentos que dan cuenta de la percepción del MST sobre su propio proceso, las dificultades enfrentadas y cuáles son algunos de los rumbos que requieren ser explorados o que requieren una mayor atención por parte del Sector de Educación o de la organización en su conjunto³⁰², o bien del diagnóstico de aquéllas que sólo han podido ser enfrentadas en cuanto movimientos sociales del campo en la lucha por la reforma agraria y por una educación específica para los sujetos del campo.³⁰³

Según Silva (2006), las demandas de los movimientos sociales por sus derechos al Estado provocaron, en el marco de la “transición democrática”, una renovación del sistema político brasileño, que se expresan en reglas normas, procedimientos y una densa estructura interinstitucional de la que son ejemplo el PRONERA (Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria), PRONAF (Programa Nacional de la Agricultura Familiar), la CEC-MEC (Coordinación de Educación del Campo del Ministerio de Educación), y la aprobación de las Directrices Operacionales para Educación Básica en las Escuelas del Campo.³⁰⁴

La amplísima discusión en que se encuadra la “Educación del Campo” ganó un respaldo institucional en la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB, ley 9.394/96), la cual propone en su artículo 28 medidas de ‘adecuación’ de la escuela a la vida del campo.³⁰⁵

El filósofo Paulo Arantes destaca una particularidad del MST, que lo diferenció de todos los otros movimientos sociales en el Brasil: sería el único en haber incorporado en su sistema de referencias los marcos de reflexión que corresponden a la tradición crítica brasileña, iniciada en los años 1930 y que habría completado su ciclo completo antes de que entrara en escena el MST en la década de 1980.

³⁰² Por citar algunos de ellos, el *Boletim da Educação No. 9*, “Educação no MST. Balanço 20 anos”, 2004; el cuaderno “Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a juventude das áreas da Reforma Agraria”, documento final de reflexión interna del 1er Seminario Nacional de Educación Básica de Nivel Medio MST, 2006; el texto *Reflexões sobre a prática*. Cadernos do ITERRA. Ano II, No. 5. IEJC/ITERRA. Veranópolis, RS: 2002; y la compilación de trabajos e investigaciones bajo el título “Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão”. Castagna Molina, Mónica (org.) Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006.

³⁰³ “Coleção por uma Educação do Campo”, 3: *Projeto popular e escolas do campo*, 2000. 4: *Educação do Campo: identidade e Políticas Públicas*, 2002. Kolling, Edgar Jorge, Cerioli, Paulo Ricardo, Salete, Caldart, Roseli, Benjamin, César (orgs.) Articulação Nacional por uma Educação do Campo, São Paulo.

³⁰⁴ Maria do Socorro Silva. “Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo”, en: *Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão*. Castagna Molina, Mónica (org.) Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006: 86.

³⁰⁵ “Art. 28: En la oferta de educación básica para la población rural, los sistemas de enseñanza promoverán las adaptaciones necesarias para su adecuación a las peculiaridades de vida rural y de cada región, especialmente: I - contenidos curriculares y metodologías apropiadas a las necesidades reales e intereses de los alumnos de la zona rural; II - organización escolar propia, incluyendo la adecuación del calendario escolar a las fases del ciclo agrícola y a las condiciones climáticas; III - adecuación a la naturaleza del trabajo en la zona rural” (LDB, 1996: 12) [Traducción propia].

Ese “desencuentro histórico”, como lo denomina Arantes, es a la vez “la consecuencia de un sistema intelectual-popular que no se formó, y fruto de una construcción nacional que no aconteció, en el viraje histórico que desencadenó el golpe preventivo contrarrevolucionario de 1964”.³⁰⁶

La discusión a propósito de la relación Estado-movimientos sociales se torna bastante compleja en este punto, pues atañe no sólo a la relación de negociación y conflicto con el Estado en la implementación de los procesos educativos en los ámbitos local, regional o nacional, sino a la relación de diversas instancias de organización y poder del MST como un todo y en el contexto de sus alianzas políticas con otros movimientos y actores sociales frente al Estado. Ello ha supuesto el enfrentamiento desde lógicas epistemológicas antagónicas, al mismo tiempo que la posibilidad de una tensa confluencia en la discusión de políticas públicas de educación hacia la población del campo y en los procesos de formación de educadores, creando nuevas contradicciones y desafíos.

Diversos intelectuales señalan el desplazamiento existente, especialmente a partir de la década de 1990, de la Universidad concebida como institución pública ligada al estado republicano hacia el de organización social vinculada al mercado, esto es, evaluada ya no en función de su función social o cultural de carácter universal, sino de la particularidad de las demandas del mercado.³⁰⁷ Por su parte, el papel del Estado ha consistido, en vez de incrementar el gasto público, en la perspectiva de creación de políticas públicas de carácter universal, fragmenta las acciones en políticas focalizadas diseñadas para intentar minimizar los efectos de las desigualdades estructurales, sin alterar en forma sustancial sus determinaciones: una filosofía mercantil y productivista que orienta una *pedagogía de los resultados* y una *pedagogía de las competencias*.

El notorio activismo de los empresarios y sus intelectuales en el *Movimiento Todos por la Educación*, así como los mecanismos gubernamentales e institucionales que amplían el papel de la iniciativa privada y las organizaciones no gubernamentales (el llamado *tercer sector*) que seleccionan el conocimiento, orientan la forma de enseñar, definen los métodos de enseñanza, los criterios de formación y procesos de evaluación estudiantes y docentes, de acuerdo con criterios de productividad y desempeño individual, revelan hasta qué punto es álgida la disputa

³⁰⁶ Paulo Arantes. “O MST recriou a escola”. Entrevista publicada por Adverso, Revista de la Asociación de Docentes de la UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Publicada en: www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=5958, última actualización, 28/10/2008, consultado en abril 2009.

³⁰⁷ Marilena Chauí, “A universidade pública sob nova perspectiva”, Revista Brasileira de Educação, Campinas, Autores Associados, Set/Out/Nov/Dez 2003: 5-15 citada en Gaudencio Frigotto, *Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI*, Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Caxambu, MG, 17 de outubro de 2010: 10), [Traducción propia].

por la hegemonía del pensamiento educativo-mercantil en el seno de la educación pública, y hasta qué punto los debates y las propuestas transformadores han sido contenidos y limitados por los poderes dominantes.

Sin embargo, puede afirmarse, según Gaudencio Frigotto (2010) que la estrategia de hacer reformas en el plano educativo, conciliando y no confrontando los intereses de las poderosas minorías, termina por mantener y reforzar el 'dualismo estructural' en la educación: una educación para las élites y otra para el conjunto de la población, expresada en una desigualdad abismal de bases materiales y de formación, de condiciones de trabajo y de remuneración para los profesores y educadores.³⁰⁸

³⁰⁸ Gaudencio Frigotto, *Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI*, Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Caxambu, MG, 17 de outubro de 2010: 8), [Traducción propia].

Educación y luchas sociales: buscando otra vez el hilo de Ariadna.

I

La experiencia educativa del Movimiento de Trabajadores Sin Tierra de Brasil se asienta sobre un complejo marco socio-histórico, el cual procuramos esbozar a fin de situar los procesos de formación de sus educadores. El amplio proceso de formación de sus militantes y educadores experimentó diversos saltos cualitativos en el esfuerzo de su recreación, a partir de las demandas y del contexto nacional, regional y local, y desde la especificidad cultural e identitaria de los trabajadores del campo inserta en un proyecto de transformación social.

Dicha experiencia, pensada como un “todo”, fue constituyéndose lentamente a través de la compleja recuperación de referentes teóricos, prácticas y experiencias pedagógicas del Brasil y América Latina, así como de otros continentes y latitudes. Estos antecedentes nos remiten a una historia que estamos lejos de conocer completamente. Su emergencia, su despliegue intermitente y muchas veces subterráneo, así como su descalificación o interrupción por parte de las clases dominantes, nos permiten vislumbrar un proceso cuyo conocimiento podría arrojar otras luces en la tentativa de abordar y comprender la compleja estructuración contemporánea de las sociedades latinoamericanas.

II

Para el observador externo es enormemente complejo (al final como al principio de esta investigación) elaborar un juicio definitivo sobre el conjunto de las prácticas educativas del MST. Mi tentativa de construir una narrativa coherente desde una relación dialógica con un proceso complejo, internamente contradictorio como cualquier movimiento social, en *movimiento permanente* y sometido a enormes presiones de carácter ideológico, económico, político, financiero y organizativo, supuso encuentros y desencuentros con múltiples interlocutores, considerando las múltiples contradicciones surgidas del propio proceso político, que se expresan en discursos y prácticas en formas muchas veces

oblicuas y subterráneas (como en todo contexto). A ello se sumó la dificultad de elaborar esta experiencia y el conocimiento adquirido en un proceso de investigación complejo y un tanto desordenado.

En el reconocimiento de mi subjetividad implicada en el proceso de investigación dejó abierta la posibilidad de interpretación de mis observaciones, de las posturas, declaraciones o testimonios de aquéllos con quienes conversé o tuve algún intercambio. Es nuestra vivencia concreta, con sus posibilidades, límites y contradicciones la que enmarca nuestras elaboraciones teóricas, nuestros procesos de 'descubrimiento' y de reconstrucción de 'lo real en movimiento': lo que puede ser percibido como avance o retroceso político u organizativo, como abierta contradicción práctica o ideológica, es posible que sea o haya constituido un momento o una etapa de un proceso que, en otro lugar en otra región se presenta de otra forma, en otro grado de desarrollo, o constituyendo la expresión del momento específico de un proceso en circunstancias específicas.

III

El MST, desde su complejidad como organización política/movimiento de masas, se constituyó durante la década de 1990 como uno de los movimientos sociales más expresivos y orgánicos de nuestro continente.

Más allá de sus innegables límites y contradicciones actuales en el actual contexto sociopolítico brasileño, ha desarrollado una acumulación de experiencias que por su dimensión, complejidad y diversidad, constituyen un valioso aporte tanto para los movimientos y organizaciones sociales que desarrollan experiencias pedagógicas concretas, como para los sujetos directamente involucrados en cualquier experiencia educativa y, por ende, en el debate contemporáneo sobre la formación, función y evaluación del papel docente.

En mi opinión, la experiencia educativa del Movimiento Sin Tierra también puede contribuir a vitalizar un debate necesario y a replantearnos preguntas sobre las estructuras y la función de los sistemas e instituciones educativas que hoy, más que abrir y aportar soluciones para la compleja realidad que vivimos, se debaten en medio de su crisis como institución de control social, como instrumento de movilidad social.

La experiencia y la reflexión del MST y el movimiento pedagógico que lo acompañó constituyen un acervo importante en lo que refiere a la movilización y liberación de la energía cultural de los pueblos y comunidades en su proceso de reconocimiento y autoafirmación; y en la construcción de alternativas pedagógicas que están ya emergiendo en todo el continente latinoamericano, como respuesta a la desestructuración y privatización de los sistemas públicos de enseñanza y a la disociación de éstos frente a “lo real” que constituye el cotidiano de las mayorías.

Estas aportaciones son al mismo tiempo ejes de reflexión sobre las dimensiones generales del proceso pedagógico y sobre los procesos formativos de personas que pueden desempeñar un papel más activo en la articulación y organización de procesos socioeducativos y político-populares con un sentido emancipatorio. Constituyen expresiones, en diferentes niveles, del proceso de subjetivación política que el *Movimento Sem Terra* construyó en el despliegue de su propia historicidad.

El “legado pedagógico” del MST trasciende por ello a los procesos o metodologías específicos de formación de educadores del campo. Entre los aportes más importantes desarrollados por los *desheredados* del Brasil en la lucha por una *educación diferente*, contruidos a partir de su *praxis organizativa*, me parece importante destacar:

A) *La importancia general y específica de los procesos de formación en los procesos de organización y participación política.*

Para el MST, el descubrimiento de que el propio proceso de organización, movilización y lucha educa a las personas que forman parte de ella no fue algo inmediato o sencillo: tal vez no habría tenido lugar si en el curso del proceso de lucha en el que se auto-configuró no hubiera conseguido afirmar su existencia en cuanto sujeto social y, en el cambiante escenario socio-histórico, afirmarse mediante su capacidad organizativa frente al nuevo desafío de socializar en su seno a una nueva generación.

La formación pedagógica, política, técnica, organizativa y humana (formar a las personas, colectivos y comunidades que puedan diseñar, construir, alimentar y vivir otras formas de sensibilidad y organización social) fue concebida como parte de una estrategia amplia tanto para construir las formas de enfrentar, con algún margen de éxito, las estrategias de las clases, grupos y redes dominantes, como para construir las condiciones mínimas que requieren los grupos subordinados para ensayar formas

alternativas de convivencia y organización social.

Las necesidades diferenciadas de niños, jóvenes, adultos, hombres y mujeres, militantes y educadores, colocaron siempre nuevas preguntas, tareas y desafíos a la organicidad del Movimiento pero, sobre todo, a su capacidad de mirar dentro de su propia experiencia y la de otros y en la procurar los referentes necesarios para cada etapa del desarrollo humano.

La comprensión de las características de la génesis del propio Movimiento ayudan a entender porqué, en la medida en que se buscó y amplió la participación de todos los que lo integraron, nuevas demandas y reivindicaciones fueron incorporadas en un proceso paulatino que en determinado momento histórico se reflejó en su creciente complejidad organizativa.

Así, el compromiso del MST en el proceso de formar y capacitar a sus propios educadores, diseñar sus programas de estudio, construir la viabilidad técnica y operativa de sus territorios conquistados y sus espacios de formación, así como el involucramiento de centenas de investigadores y profesores en los espacios educativos del movimiento, son algunos de los factores que permitieron la incorporación de una vasta tradición de la reflexión y la práctica pedagógica en el Brasil, en buena parte desconsiderada por la historia oficial de la educación.

El esfuerzo de acompañar la lucha política con procesos continuos de formación, profesionalización y capacitación técnica, aunado a la incorporación de la memoria histórica de las luchas campesinas, permitió que el MST desafiara continuamente sus horizontes de interpretación. Este proceso se desarrolla, no sin dificultades e inercias de todo tipo, particularmente las teórico-doctrinarias, que se reflejan en las prioridades políticas (que ordenan a su vez los esfuerzos organizativos).

B) El territorio como espacio de resistencia y formación humana.

La reflexión filosófica en la base del trabajo educativo del MST lo inserta dentro del propio movimiento de transformación en el que trabajo y vida, cultura y organización, educación y formación humana no se separan y están preparando, en los territorios conquistados al latifundio, espacios de sociabilidad de asentamientos y campamentos en que se *cultivan* seres humanos trabajadores, creativos, generosos y solidarios, que preparan las bases para un próximo ciclo de luchas.

La percepción del conflicto y la postura inicial frente a éste por parte del sujeto individual y colectivo, son el punto de partida hacia un proceso de concientización, de organización colectiva y de construcción de autonomía. Pero la socialización y la formación de individuos y colectividades requirió de pautas y criterios claros para la organización y cumplimiento de sus tareas y objetivos estratégicos.

El entusiasmo y la disciplina colectivas fueron tanto resultado de los logros concretos de la lucha y la organización colectiva como de una visión estratégica más o menos clara de hacia dónde se quiere ir y de las formas y mecanismos que permiten evaluar y corregir los errores, y establecer cambios de rumbo en caso necesario.

Los principios organizativos del MST fueron una de las formas posibles de construcción de organicidad de un movimiento u organización que apuesta por su estabilización y continuidad en el tiempo.

Articulando sus programas de formación con base en los proyectos de desarrollo de los asentamientos, el análisis de los contextos regionales y los problemas y preguntas que a nivel nacional se han extendido en la base y la militancia, y utilizando los referentes que encontró apropiados para cada situación, el MST avanzó desde la tentativa de coordinación de acciones a escala nacional a constituirse como el principal referente de la lucha por la tierra en el Brasil y a la disputa de la hegemonía contra el consenso neoliberal.

La reconfiguración del bloque de poder transformó la estrategia contra los movimientos sociales y populares. La llegada del PT al poder, como parte de una coalición que recibió el apoyo de prácticamente todo el espectro de la izquierda, ha transformado –y conservado– los elementos basales de la estructura y propiedad.

Mediante la combinación de la concesión discrecional de créditos para programas de desarrollo y programas de formación, el uso de políticas sociales focalizadas para contener y disminuir la base potencial de trabajadores sin tierra (fundamentalmente los programas Bolsa Familia y *Hambre Cero*), pero también con el uso continuado de la violencia contra los movimientos organizados en el campo (y su reverso en la contención militar-policial en las periferias urbanas, y la aplicación de una estrategia de desgaste jurídico, político y simbólico, el bloque recompuesto por el PT ha optado por disciplinar y convertir al MST en parte del engranaje de la nueva versión de la ‘conciliación de clases’ del Brasil.

Pero si la estrategia fundamental de las élites del Brasil continúa siendo básicamente la misma desde su historia colonial –doblegar, someter y corromper–, y busca ahora intervenir el corazón de la organización territorial de los movimientos, dos cosas me parecen cierta: la primera, que las contradicciones fundamentales permanecen y más temprano que tarde, un nuevo ciclo de luchas, mucho más radical, tendrá lugar, tanto en el campo como en las ciudades; y segunda, ese ciclo de luchas contará con un abanico de estrategias mucho más amplio que aquélla que se recompuso y organizó en medio de la dictadura militar.

La lucha por la tierra, por educación, salud, vivienda, derechos políticos, contra el racismo, por una convivencia armónica en la transformación de la naturaleza por el trabajo, por la emancipación y la dignidad humana, continuarán.

C) *La investigación como herramienta central en la construcción del conocimiento.*

La desvinculación entre quienes enseñan y aprenden, entre la producción y la transmisión/socialización del conocimiento que reproduce la escuela, es una cuestión central para su reproducción como institución pensada y recreada para fortalecer y actualizar continuamente las formas de explotación y subordinación del trabajo.

Los sistemas educativos convencionales en América Latina presentan el conocimiento como algo acabado que debemos adquirir y asimilar, dentro de una visión estática del mundo que refuerza y legitima los privilegios y desigualdades existentes, restando y anulando la iniciativa, la creatividad, la imaginación y la energía de todos aquéllos/as colocados en condición de “a-lumnos”, los ‘sin-luz’.

La exigencia de los sujetos sociales organizados *del Campo*, de transformar las relaciones de propiedad, la base primordial de las relaciones de dominación política, derivó en el cuestionamiento del papel que el saber y el conocimiento juegan en la estructuración de las formas sociales existentes como en las formas sociales auto-instituidas.

En este contexto, el lugar de la ‘investigación’ fue delineándose en la comprensión del MST, como un momento específico del antagonismo social desplegado en el proceso de organización colectiva para la intervención-transformación de la realidad.

Demostró ser una vía fértil como herramienta en el proceso de formación de militantes y educadores en el proceso de acercamiento y articulación hacia las universidades, pero la fundamentación filosófica y metodológica de los procesos de investigación desde los movimientos sociales aún requiere abordar un conjunto bastante amplio de problemas para los cuales no siempre existen antecedentes ni direcciones establecidas.

La afirmación de la propia experiencia de vida y de la participación en la lucha de clases (de participación consciente dentro del antagonismo social) como marco de comprensión y el auto-reconocimiento de su multiplicidad en tanto sujeto transformador, derivaron (al menos en las instancias de reflexión político pedagógico más desarrolladas) en un cuestionamiento importante a la epistemología científica dominante que las universidades, centros de investigación y organismos no gubernamentales despliegan en su comprensión de la realidad.

La recuperación/problematización de las disciplinas y métodos de investigación científica y el acercamiento a los debates sobre el papel de la ciencia son algunos de los referentes que estructuran la formación curricular y las vivencias en que se forman los educadores del MST. Los centros de formación regionales y la Escuela Nacional Florestan Fernandes han jugado y juegan un papel sin duda importante en la exploración de formas alternativas de la investigación y sus formas de vinculación con necesidades y estrategias concretas de intervención.

Pero hasta qué punto la participación y formación de los militantes y educadores del MST en espacios universitarios resolverá la creación/formación de niveles intermedios que puedan realmente elevar el piso formativo del conjunto de la organización (dada la tendencia de los educadores del MST a “migrar” hacia otros sectores o instancias superiores de dirección en la organización), hasta qué punto la articulación con universidades y centros de investigación (permeados por una lógica en función del mercado) resultará un avance estratégico o comprometerá su autonomía en la formulación de su pensamiento estratégico (en la necesaria aceptación y/o negociación de lógicas, pautas, ritmos) es algo desde la información que puedo aportar ahora, que sólo podremos saber, conocer y analizar en retrospectiva.

Dichas alternativas dependen tanto de la posibilidad de cuestionar el horizonte estratégico que la organización ha definido como prioritario en la última década, como de factores estructurales y coyunturales que inciden en el presente en las formas y ritmos del antagonismo social.

En este nivel, el MST ha debido negociar sus propios referentes con los de otros movimientos campesinos y en ocasiones contra los que son propuestos para las orientaciones curriculares de los programas de formación de educadores asistidos por las universidades y financiados por el Estado, en un contexto en el que se reformulan el lugar del Brasil en el terreno económico y político internacional y el del Estado brasileño en su manejo y contención de las contradicciones sociales y la movilización popular.

D) Los referentes teóricos y pedagógicos en la constitución de las prácticas educativas.

La multiplicidad de referentes de la educación popular latinoamericana, de las que fueron pioneras las experiencias de alfabetización y concientización de Paulo Freire, la acumulación de experiencias pedagógicas de los trabajadores del campo del Brasil, la adopción de los métodos educativos cubanos para jóvenes y adultos; la asimilación y apropiación de experiencias educativas de la Unión Soviética, Francia, España; las reflexiones político-pedagógicas de Marx, Gramsci, Makarenko; la tradición de pensamiento económico, político y organizativo marxista-leninista y utópico-socialista; y la herencia cristiana, del milenarismo campesino y de la experiencia de las comunidades de base, expresados en la *mística* del MST, son algunos de los elementos que conforman el legado de conocimientos, tradiciones y experiencias del MST.

Dichas orientaciones y referentes conviven, no sin fuertes conflictos dentro de la propia organización. Pero el problema no es tanto el “eclecticismo” en la orientación curricular de militantes y educadores, sino la contradicción entre los programas de formación y los proyectos de desarrollo de los asentamientos que caminan a contramano de un proyecto estratégico “socialista”.

Existe, según he podido entrever, un sector importante de la dirigencia del MST que manifiesta una fuerte adhesión a ciertos marcos de comprensión centrados en el Estado y las teorías del desarrollo, para los cuales los parámetros de productividad y el recurso abierto de negociación con el Estado han ganado prioridad, frente al impulso

a procesos de desarrollo y organización autónomos. La incorporación del programa agroecológico por parte del estado y el capital, supone una importante pregunta a los planes de desarrollo y las prioridades políticas fijadas por la dirigencia del MST.

La ofensiva actual contra los asentamientos urbanos y rurales (como los casos de Pinheirinho y Milton Santos), las escuelas itinerantes y las escuelas públicas del campo, que construyen otras relaciones sociales y recomponen la vida humana a través de la reformulación de los valores de uso en la vida cotidiana de los territorios ocupados, constituyen el reverso de la incorporación de los movimientos a las plataformas estatales-empresariales.

Las concepciones políticas y organizativas que guiaron los diferentes criterios en relación a las prioridades de acción política, por tanto, en la prioridad política dada a la educación, que se expresa también en el ambiente y las prioridades en las escuelas y espacios de formación, constituyeron por un lado una riqueza y un reservorio de posibilidades en la tradición heredada de las luchas revolucionarias.

Por otra parte, estas concepciones han terminado por constituirse, en algunos espacios, en formas anacrónicas y doctrinarias e ineficaces para el análisis y la acción política, mientras que en otros contribuyen a generar espacios burocráticos de poder, conniventes con el *status quo*. Las herencias de la cultura política (autoritaria, paternalista, verticalista), que se hacen presentes en los distintos espacios de la organización, y se combinan con la herencia de una doble moral que en el ejercicio del poder muestra rasgos nada halagueños.

Pero la aparente dureza de este juicio deberá ser puesta en entre dicho por la fuerza con la que emerjan las contradicciones de este proceso y los pasos dados en las definiciones del próximo período.

E) *La planeación y sistematización en los procesos pedagógicos y político-organizativos.*

La inmersión en la cultura dominante (analizada desde Freire y enriquecido desde muchos otros autores y perspectivas) explica una parte de las dificultades para repensar y recrear las formas de relación y comunicación presente en la organización y articulación de la “izquierda” latinoamericana.

No se trata simplemente de la adopción de metodologías para la planeación o la evaluación de acciones y proyectos sino de la necesidad, una vez más, de formar seres humanos (y no sólo militantes de una organización) no sólo con capacidad teórica y crítica, sensibilidad, y disposición para el trabajo colectivo sino también con imaginación creatividad para repensar lo hecho y lo “aún por hacer”.

La necesidad de discutir y ampliar las preguntas de una organización como el MST hacia una base social inmensa, así como la posibilidad abierta de acumular y transmitir experiencia organizativa, impulsó la asimismo la necesidad de ordenar, sistematizar, planear y evaluar la acciones, las ideas, las preguntas, y en general el conocimiento social producido en la praxis organizativa, en la práctica concreta de transformación del mundo, de las relaciones sociales y materiales.

La producción y acopio de materiales se convierte en la posibilidad de acceder a la memoria y la historia, en la posibilidad de voltear a mirar el camino andado, a la capacidad de enriquecer con nuestras respuestas las preguntas que se continúan planteando.

IV

No está de más subrayar los obstáculos materiales, organizativos, financieros e ideológico-culturales que fue necesario transponer y continúan conspirando contra la puesta en práctica de los principios y propuestas pedagógicos del MST:

En primer lugar, a pesar de los financiamientos obtenidos y arrancados del Estado bajo la forma de acuerdos y programas gubernamentales, los apoyos económicos y reconocimientos de ONG's internacionales, los apoyos obtenidos a partir de sindicatos y principalmente a través de la privilegiada relación del MST con el Partido de los Trabajadores (PT) que llega al gobierno federal en 2002, en todo momento están presentes las dificultades materiales que preceden y acompañan todos los procesos de organización. La incertidumbre con relación a las fuentes de financiamiento se torna crítica para asegurar la viabilidad de procesos y espacios de formación.

En un país tan desigual como Brasil, cualquier proceso educativo y formativo parte de un campo contradictorio que da concreción a cualquier espacio educativo: todas las desigualdades previas en experiencia, escolaridad y formación política; desigualdades económicas, étnicas, etarias; diferencias de género, de formas e intensidad de participación,

de expectativas e intereses. Reunir este amalgama bajo un proyecto político se reveló una tarea titánica, que el proceso político (con las alianzas, compromisos y rupturas de grupos y de clase que ha supuesto la hegemonía *a la inversa* del lulismo) ha desgastado visiblemente.

El acoso permanente de latifundistas, agro-empresarios y sus guardias privadas, la construcción del consenso hegemónico a través de los medios de comunicación; la violencia policial y criminal que recorren las periferias urbanas, constituyen el cierre de las pinzas sobre los movimientos sociales y sus alternativas de organización. El cierre de las escuelas en el campo, el acoso a las Escuelas Itinerantes el no-reconocimiento de las escuelas y espacios pedagógicos del movimiento, y el esfuerzo por capturar las propuestas pedagógicas en sus áreas de interés, en las lógicas y ritmos del capital, son todos elementos de una estrategia para la contención de los movimientos populares del campo y las expresiones de inconformidad en las periferias urbanas.

Finalmente, no podemos dejar de observar siempre y de tener en cuenta en nuestro análisis la compleja relación del MST con el Estado. Heredero de una tradición patrimonialista, objeto de reivindicaciones sociales-populares, espacio de disputa de proyectos políticos, e instrumento de la tecno-burocracia dominante, el Estado brasileño opera, normalmente dentro de la lógica de la negación-concesión-captura de las formas, espacios y dinámicas de movilización y auto-organización social. En nuestro análisis, la ocupación del aparato de poder del Estado por una fuerza política de oposición, ha tenido un elevado costo para la autonomía, la combatividad y el avance de un proyecto alternativo (que cuestione realmente los fundamentos de la desigualdad y explotación que constituyen la estructura de poder) para las mayorías en el Brasil.

Los proyectos pedagógicos han tenido un papel fundamental en la conformación y viabilización de los modelos de desarrollo impuestos por las élites en cada período histórico. Al mismo tiempo, constituyen una forma de expresión de las luchas, sueños y anhelos de las mayorías trabajadoras y oprimidas. Estos esfuerzos pedagógicos son ejemplo de las 'prácticas prefigurativas' que construyen el presente y preparan el futuro, impulsadas por algunas organizaciones sociales y populares en el marco más amplio de una estrategia de cambio social emancipatorio.

Más allá del éxito relativo del MST al haber conseguido colocar la Reforma Agraria como cuestión de debate público en la década de 1990, constatamos que la acción política y pedagógica de los movimientos sociales del campo contribuyó a rehacer los contornos de la histórica exclusión de un segmento importante de la población y a hacer visible la disputa por la legitimidad de la ampliación del sistema educativo fuera del marco urbano.

La reivindicación de los saberes de los "sujetos del campo", que nos remite a la compleja discusión sobre la relación campo-ciudad en las formas específicas del capitalismo en América Latina y en el Brasil, inspiró también un enorme conjunto de experiencias pedagógicas que sitúan una amplísima de diversidad de sujetos (*sem-terra*, afrodescendientes, *quilombolas*, asentados, agrupaciones culturales y comunidades de las periferias de las grandes ciudades, que expresan sus demandas y anhelos de una sociedad menos desigual.

Frente a la posibilidad de que el proyecto estratégico del MST haya encontrado sus límites dentro de los cambios por los que está atravesando la sociedad brasileña y su re-posicionamiento en el orden geopolítico mundial, una gran diversidad de fuerzas y grupos sociales que, negada, fragmentada y reprimida, continúa buscando espacios, reconocimiento y transformación de las relaciones de poder, como condición necesaria para completar una transición democrática que fue frustrada y reconvertida en régimen oligárquico y clientelar de contención de las demandas populares.

Las experiencias pedagógicas alternativas del MST, construidas al margen, en oposición y en la tensa confluencia con el poder dominante en el espacio público, produjeron y producen espacios y experiencias de sociabilidad que forman parte de un amplio universo de experiencias impulsadas por otros movimientos y organizaciones sociales en el continente latinoamericano, que requieren re-conocerse, difundirse,

articularse y expandirse.

Las dificultades y contradicciones de cualquier proceso de lucha y organización ‘están ahí’ para quien quiera observar atentamente y descubrirlas. Por mi parte, comparto la activa y esperanzada preocupación de todos aquéllos que consideran que es en el conocimiento profundo y la crítica honesta y comprometida de nosotros mismos, de nuestros esfuerzos tendientes a la emancipación y nuestro presente, que hallaremos la fuerza para seguirnos formulando preguntas y, tal vez, la posibilidad de construir un mundo (y muchos mundos) más humanos.

México D.F., enero de 2013.



ANEXO 1
MANIFIESTO DE LAS EDUCADORAS Y EDUCADORES
DE LA REFORMA AGRARIA
AL PUEBLO BRASILEÑO

En el Brasil, llegamos a una encrucijada histórica. De un lado está el proyecto neoliberal, que destruye la Nación y aumenta la exclusión social. Del otro lado, hay la posibilidad de una rebeldía organizada y de la construcción de un nuevo proyecto. Como parte de la clase trabajadora de nuestro país, necesitamos tomar una posición. Por esa razón, nos manifestamos.

1. Somos educadoras e educadores de niños, jóvenes y adultos de Campamentos y Asentamientos de todo el Brasil, y colocamos nuestro trabajo al servicio de la lucha por la Reforma Agraria y de las transformaciones sociales.
2. Manifestamos nuestra profunda indignación frente a la miseria y las injusticias que están destruyendo nuestro país, y compartimos el sueño de la construcción de un nuevo proyecto de desarrollo para el Brasil, un proyecto del pueblo brasileño.
3. Comprendemos que la educación por sí misma no resuelve los problemas del pueblo, pero es un elemento fundamental en los procesos de transformación social.
4. ¡Luchamos por justicia social! EN la educación esto significa garantizar escuela pública, gratuita y de calidad para todos, desde la Educación Infantil hasta la Universidad.
5. Consideramos que acabar con el analfabetismo, además de un deber del Estado, es una cuestión de honra. Por eso nos comprometemos con este trabajo.
6. Exigimos, como trabajadoras y trabajadores de la educación, respeto, valoración profesional y condiciones dignas de trabajo y de formación. Queremos el derecho de pensar y de participar de las decisiones sobre la política educacional.
7. Queremos una escuela que se deje ocupar por la preguntas de nuestro tiempo, que ayude en el fortalecimiento de las luchas sociales y en la solución de problemas concretos de cada comunidad y del país.
8. Defendemos una pedagogía que se preocupe con todas las dimensiones de la persona humana y que contribuya a crear un ambiente educativo basado en la acción y en la participación democrática, en la dimensión educativa del trabajo, de la cultura y de la historia de nuestro pueblo.
9. Creemos en una escuela que despierte los sueños de nuestra juventud, que cultive la solidaridad, la esperanza, el deseo de aprender y enseñar siempre y de transformar el mundo.

10. Entendemos que para participar de la construcción de esta nueva escuela, nosotros, educadoras y educadores, necesitamos constituir colectivos pedagógicos con claridad política, competencia técnica, valores humanistas y socialistas.
11. Luchamos por escuelas públicas en todos los campamentos y asentamientos de la Reforma Agraria del país y defendemos que la gestión pedagógica de estas escuelas tenga la participación de la comunidad Sem Terra y de su organización.
12. Trabajamos por una identidad propia de las escuelas del medio rural, con un proyecto político pedagógico que fortalezca nuevas formas de desarrollo en el campo, basadas en la justicia social, en la cooperación agrícola, en el respeto al medio ambiente y en la valoración de la cultura campesina.
13. Renovamos, frente a todos, nuestro compromiso político y pedagógico con las causas del pueblo, en especial con la lucha por la Reforma Agraria. Continuaremos manteniendo viva la esperanza y honrando nuestra patria, nuestros principios, nuestro sueño...
14. Llamamos a todas las personas y organizaciones que tienen sueños y proyectos de cambio, para que juntos podamos hacer una nueva educación en nuestro país, la educación de la nueva sociedad que ya comenzamos a construir.

MST

REFORMA AGRARIA: UNA LUCHA DE TODOS

1º Encuentro Nacional de Educadoras y Educadores de la Reforma Agraria

Homenaje a los educadores Paulo Freire y Che Guevara

Brasília, 28 a 31 de julio de 1997

ANEXO 2

Guía de entrevista a educadores del Movimiento Sin Tierra

- 1. ¿Cómo te llamas, cuántos años tienes, de qué lugar o región eres, cuál es el curso que estás haciendo aquí en el (centro de formación)?**
- 2. ¿Qué tipo de trabajo desarrollas en el asentamiento o comunidad en qué vives, qué tipo de tareas están comprendidas en ese trabajo?**
- 3. ¿En qué otros espacios de formación del Movimiento has participado?**
- 4. ¿Cómo comenzó su participación dentro del Movimiento?**
- 5. ¿Cuál es su concepción, cuáles son las ideas que animan, que están por detrás de su trabajo como educador/a dentro del MST, pero también en el plano más amplio de la lucha social?**
- 6. Ahora que estás desarrollando tu trabajo como educador/a, y junto con esta formación, ¿cuál es tu comprensión sobre el papel del educador, en el MST como organización, y dentro de la lucha social?**

ANEXO 3
Entrevistas a Educadores del MST en Instituto Josué de Castro/ITERRA
Río Grande do Sul, Agosto 2009

1

Bom día, quería preguntar... Cómo te llamas, cuántos años tienes, de qué lugar o región eres, cuál es el curso que estás haciendo aquí en el ITERRA? Mi nombre es R.S., tengo 32, vivo en la Comuna de la Tierra Hermana Alberta, en São Paulo, y estoy formándome en la Licenciatura de Educación del Campo, en el Área de Lenguajes

-- ¿Qué tipo de trabajo desarrollas en la Comuna y qué tipo de tareas están envueltas?

En la Comuna soy responsable por el Sector de Comunicación, y contribuyo en educación... en la formación de grupos de EJA (Educación de Jóvenes y Adultos), de enseñanza fundamental y media, pero también ya fui educadora, contribuí con la alfabetización, con el método cubano “Yo puedo” y contribuyo en educación infantil, articulando a los profesores y las madres, por la necesidad de organizar la lucha,

-- ¿Qué otros espacios de formación ya has participado? Bueno, hice un curso de formación para coordinación pedagógica de la educación infantil... del campo, hice formación en el movimiento, donde vivo, ahí siempre tenemos formación, siempre estamos leyendo, discutiendo, temas que el sector de educación propicia, sobre EJA (Educación de Jóvenes y Adultos) , sobre la importancia de la educación, los pensadores de la educación... acostumbramos leer libros...principalmente de Pistrak, Makarenko, de Paulo Freire, son pensadores que retomamos, leemos los textos y después debatimos con los educadores del colectivo,

-- ¿Cómo comenzó su participación dentro del Movimiento? -- Comenzó cuando yo estaba en la Pastoral de la Juventud y mamá en la Pastoral Obrera, en la región Este de São Paulo, en Itaquera, tenía un amigo que estaba acampado en la orilla de la carretera, estábamos de apoyo, y movilizamos a la Iglesia para conseguir alimentación, transporte, dar apoyo al campamento... comenzamos después a visitar el asentamiento y comenzamos a tener contacto, después de la masacre de *Eldorado dos Carajás*... vi un video sobre eso... ahí ya defendíamos la organización del MST, y después seguimos, cuando tuvimos contacto personal

-- **¿Retomando... hace cuánto tiempo...?** Estoy viviendo hace 7 años en la Comuna de la Tierra, primero fue para allá mi padrastro... después fui yo, dejé mi trabajo para poder vivir allá en la comunidad.

-- **Ahora que estás desarrollando ese trabajo como educadora, y esta formación, ¿cuál es tu comprensión sobre el papel del educador, en el MST como organización, y dentro de la lucha social?** El educador tiene un papel... en Brasil, en que existió un analfabetismo tan grande... una [inaudible] sobre todo en las personas pobres... en la periferia... en nuestra comunidad, había 80% de personas analfabetas, personas que no pueden leer un pequeño artículo, que no entienden cómo pueden ser influenciadas por la TV, tan sólo por las imágenes, entonces, la necesidad de tener el derecho de aprender a leer, a escribir, para poder participar más activamente de la sociedad... y como educadores tenemos esa tarea, pero no sólo la cuestión de las letras, está la cuestión política, quien trabaja con los niños los valores, los principios de la organización, con ellos que después serán futuros militantes del movimiento, o ya son.. porque hacemos los Encuentros *SemTerrinha*... con una perspectiva de niño o niña, ella no va a necesitar ser niño después, lo es ahora, aquí discutimos todo, porque vivimos en una barraca de plástico, porque no tenemos acceso a una escuela decente, y nuestra tarea es dar lo mejor, tanto al nivel de la cuestión lúdica, como en la cuestión educativa, del aprender, del conocimiento, como política también, creo que desde temprano tienen que tener noción de cuáles son nuestros derechos, tienen que saber lo qué es derecho de ell@s... y lo que no, los niños nos buscan para decir "papá me pegó, se tiene que hablar con la coordinación, porque eso no está bien", entonces la referencia de que tienen derecho a hablar, de que habrá adultos que están al pendiente de ell@s, que son referentes para ell@s... es muy importante... el trabajo como educador para formar... no educador revolucionario, sino liderazgo revolucionario... que no piensa la educación como conocimiento separado, sino trabaja la cuestión de la vida, de la realidad... la escuela no es sólo las 4 paredes del aula, escuela es la vida, la educación está más allá del aula... para aprender a hacer la huerta, planearla, para tener alimento todo el año, para la familia... para poder venderla, para tener otro recurso....para aprender cómo saber hacer mejor aquélla para tener menos trabajo, para usar mejor los recursos que tiene, el dominio de las tecnologías.. Para ser una persona autónoma, que pueda adaptarse... Tener conocimientos que garanticen la reproducción de su vida...

-- **Usted como sus compañeros que están aquí, forma parte de una organización que... es considerada una de las más importantes en América Latina... con muchas dificultades, contradicciones... ¿para dónde piensas que van, para dónde debería ir la organización, el movimiento?** Creo en el poder popular, en la organización del campo y la ciudad, tenemos un movimiento en la región de Anhanguera... y tenemos esa idea de que la lucha no es aislada, no

es una lucha de quien están en el MST lucha sólo por la Reforma Agraria, sino que tenemos que luchar por un proyecto de sociedad, que valore la vida humana, la dignidad, y que la ciudad se una en el sentido de que no estamos separados por la distancia... y por nuestro objetivo de sociedad... reforma agraria y reforma urbana tienen que caminar de la mano, lado a lado, creo que el camino es la organización popular, las comunidades organizándose, encontrando formas de auto-sustentarse, de ser autónomas, para no ser tan dependientes de políticas asistencialistas, para poder luchar por cambios estructurales en Brasil, y no sólo aquí, sino hacer alianzas con todos los países periféricos afectados con ese imperialismo que masacra las poblaciones que están fuera del mercado, dejadas al margen... Para mí el camino es la construcción del socialismo, la destrucción del capitalismo, la construcción del socialismo... una revolución en el mundo, no sólo en Brasil, todos los países, tienen que encontrar la forma... Si no es el socialismo, que sea un sistema que respete los derechos humanos, que sean garantizados, que revierta este proceso de destrucción de la naturaleza, por el afán de ganancia.... completamente, en cuanto a mí, esa es mi visión, en tanto organización, creo que falta caminar en este sentido, de organizar los barrios, junto con las comunidades...Es eso.

2

Bom día... – Meu nome é L. M., tengo 28, soy asentada hace 14 años, en la región de RS, hago Licenciatura en Educación del Campo, en el grupo *Patativa do Assaré*. He contribuido gran parte de mi militancia fuera del asentamiento, ahora hace dos años estoy desarrollando un trabajo, en el asentamiento, antes en colectivo de compañeras, con 30 personas, de formación político ideológico, y de apoyo a las familias, también en el trabajo agrícola, con alimentos integrales, en la salud, con hierbas, medicinas alternativas, y también desarrollo un trabajo puntual en la escuela con talleres de teatro, así como actividades de acompañamiento a los profesores en los cursos, son 15 años de asentamiento, en donde se necesite, contribuyo, específicamente en la escuela, con el colectivo de mujeres, y las actividades políticas, y en casa... alimentar a los animales, cuidar la huerta en el asentamiento.

-- **¿Con qué matices, cómo relacionas tu situación como madre en la militancia?** Pienso que la fortalece la vida como militante en la lucha, pues empiezan a percibirse los horizontes de la lucha, en términos concretos, lo que se quedaba en el discurso, lo que hace es aproximar el discurso con la práctica, en el producir los alimentos, no es para alimentar o educar a los hijos de la nación, es a los niños que están más próximos, lo que despierta es la voluntad de incluir, de sumar a la lucha, la voluntad y las ganas de que nuestros hijos crezcan en un espacio más libre, más justo, y eso no es cosa de discurso, que podamos hacérselo saber a nuestros hijos, que

sepan que hay otros campamentos y asentamientos que aún no tienen tierra, que tienen frío, que no siempre se alimentan... es algo que se involucra directamente con nuestra vida... no es algo que esté lejos... pienso que me fortalece como mujer en la lucha, hace que organice y contribuya... deja ver la importancia de mostrar lo que se consigue realmente a través de la lucha, a través de la práctica, porque se ve en el día a día, como es que las cosas son diferentes, en la vida como militante, o en la vivencia en el asentamiento, creciendo con niños sociables, más abiertos, que quieren entender cómo son las cosas, lo que está pasando en otros lugares, con otros niños, en otros campamentos... Que quieren dialogar, sumarse en el proceso de lucha... Y para fortalecernos más.

-- **¿Cual es su concepción, cuáles son las ideas que animan, que están por detrás de su trabajo como educadora dentro del MST, pero también en el plano más amplio de la lucha social?** Ese proceso de educador popular para mí tiene una dimensión muy amplia, y al mismo tiempo, muy restricta. Amplia porque un educador popular no es aquél que sólo trabaja en una sala de aula o aquél que desarrolla una actividad puntual con determinado grupo con niños, con jóvenes o mujeres, o con familias y restricta, porque no puede quedar de lado por que no pueda abarcar o reunir las formaciones específicas de cada comunidad. Pienso que debe tener los dos elementos, la totalidad, y el concreto de la realidad, o sea el educador popular es aquél que está en las acciones de lucha, en el enfrentamiento de la lucha por la tierra, con el latifundio, y también su trabajo en la sala de aula tiene su valor, tiene que sumarse, es un conjunto, sino toma en cuenta y se reúnen para sostener la carga histórica que nos representa, se desanima rápidamente. No tengo muchos años de vida, pero trabajé antes como educadora de EJA, en un trabajo de alfabetización, ayudé a las personas a construir su identidad, en el proceso de alfabetizar, es algo de una gratificación enorme, indescriptible, al mismo tiempo si me quedara en eso... el educador popular no puede quedar en la educación de ABC, considero que debe fortalecer las cuestiones organizativas de la escuela, fortalecer las instancias de la organización, junto con la gente que ahora coordina y lucha porque hicimos parte de su formación, ¿no? el educador no da para estar sólo en el aula, ni tampoco para estar sólo en el proceso de lucha, debe tratar de integrar, de ser un poco de todo pero que al mismo tiempo se profesionaliza en aquello en lo que está trabajando.

-- **En el trabajo como educador, en la visión de conjunto... en el momento, en que la organización se encuentra hoy, en su opinión, ¿para dónde está caminando la organización, para dónde piensa que debería ir el movimiento?** En mi opinión, la organización está dando pasos certeros para un cambio en el proceso de hegemonía política en nuestro país, sin ninguna duda, desde el punto de vista de organización política que somos como

MST, no siendo arrogante con la afirmación, sino... comprendiendo desde el punto de vista de las demás articulaciones políticas de izquierda que hay, pero teniendo claro que la certeza de nuestra organización, depende del fortalecimiento de nuestra base social, pienso que lo que debe haber es ese fortalecimiento, la revitalización, de la formación política, en las asentamientos que están más parados... buscar cada vez más la alianza campo-ciudad... y arremangarse la camisa, porque... la situación se está poniendo difícil, con las fuerzas de derecha, conservadoras, y que están buscando todo el tiempo contrapuntos a nuestra actuación, con el aparato ideológico y represivo... entonces no podemos quedarnos parados... necesitamos seguir desarrollando y construyendo apoyos diversos. Creo que eso, en todo Brasil, como en AL, el poder hegemónico es... parcial, EU está ahí triunfando... hasta el momento en que los pueblos de mundo decidan unirse... para mí está vigente aquello de... ¡trabajadores de todo el mundo, uníos!

3

-- Qué tal, buen día. Cómo te llamas, cuántos años tienes, de qué lugar o región eres, cuál es el curso que estás haciendo aquí en el ITERRA. Mi nombre es E. F., 28, vivo en la región de Sarandi, campamento Sepé Tiarajú, estoy cursando la Licenciatura de *Educação do Campo* aquí en el ITERRA.

-- Su formación pedagógica alterna tiempos de formación aquí en el instituto y en el llamado tiempo-comunidad... ¿Qué tipo de trabajo desenvuelves en comunidad? La principal tarea en el tiempo-comunidad es la actuación como educadora y como coordinadora pedagógica en la comunidad, ahora hice además una estancia en la que involucré más en temas y capacitación sobre salud, y un acompañamiento también en las discusiones políticas, de coordinación, de dirección, en fin, actué un poco en cada sector, pero el foco principal de mi actuación es el trabajo y la defensa de la escuela itinerante, la lucha por la continuidad de la escuela itinerante, y el debate con las familias, y con la concientización, el diálogo con las personas, con las comunidades, con la sociedad, sobre lo significa, lo que representa la escuela itinerante, dentro de un campamento, para el MST como organización, para nosotros como familias, en un diálogo, muy concentrada en eso, estoy actualmente... Y de ahí el trabajo de salud... Después viene también el trabajo de articulación de los jóvenes, por la cercanía con las ciudades, y como en muchos otros lugares, tenemos muchas dificultades, problemas con los vicios, con drogas, alcohol, entonces se impulsan de vez en cuando debates, reuniones de carácter informal para hablar sobre eso y buscar alternativas para la salud, es una situación que acontece mucho entre los jóvenes... Entonces, es más o menos eso.

-- **¿Cómo comienza tu trabajo en torno de todo esto, con el movimiento?** Soy hija de un asentado, de la hacienda de Macali, antigua hacienda de Sarandi, aquella que fue ocupada hace más de 30 años... entonces, en cierta forma, siempre fui parte de esto, sólo que... orgánicamente, he comenzado a participar, activamente, como persona, hará unos 3 años, en que fui en Coqueiros, antiguo Oziel Alves, ahí comencé...

-- **Ahí, en el proceso en que comienzas a participar orgánicamente... a asumir responsabilidades, involucrarte... ¿en qué otras capacitaciones o cursos de formación has participado, además de este curso en ITERRA?** Antes de ITERRA hice un curso de agroecología no Instituto Educar, en Pontão (RS), comencé allá, cuando fui al campamento, surgió la necesidad de un educador que hiciera ese curso, que tuviera esa formación, ahí participaba en espacios, en reuniones de formación, en el Centro que hay en Palmeira das Missões, en discusiones de coyuntura, en el Encuentro Nacional, en el Congreso Nacional que hubo en Brasilia, a partir de ahí empiezo a participar, siempre que puedo, en casi todos los encuentros, de discusión y formación política, porque... de ahí sales las orientaciones... para ir actuando,

-- **En el trabajo que estás desarrollando, cómo ves tú el papel, no sólo tuyo, sino del educador y no sólo en el MST, sino más amplio del educador dentro de la lucha social...** En el inicio, era un punto central, la construcción del colectivo de educadores fue algo muy pensado, muy planeado, muy bien hecho... con el correr de los años hubo un descuido con eso... en que la educación en el movimiento, en el proceso, como ya estaba andando..... y comenzó una actitud de... "el educador... que se vaya allá a dar clase"... Sólo que para mí... es mucho más que eso... tú como educador puedes participar de la construcción de la vida... de un espacio, de un individuo... no que el educador sepa todo... pero puede contribuir... mucho más que con el aula, las clases, propiamente... usted vivencia... ve los problemas, en la conversación, en la presencia, en el acompañamiento con las personas... puede contribuir en la comunidad... no sé cómo explicar... pero el papel del educador... educar es mucho más que enseñar a leer y escribir... mucho más allá de eso... educar es una cuestión de vida, de dignidad... porque, mira bien... Si fuera educadora, solamente, termino el aula, cierro mi cuaderno y me voy para casa, ¿en qué estoy contribuyendo para la vida social de los niños? ¿Con su formación? Si no vivencias.. por ejemplo, si no sabes de nada de la profesora, ni ella de ti... Cuando eres un educador que está allá adentro, puedes contribuir con mucho más... Niños que no tienen apoyo de familia, de alguien cercano... Ahí tú juegas el rol de educador pero también como alguien, como un individuo, que puede apoyar pero además teniendo la función de educador ... Que es esencial... Creo que uno tiene que mirar con más cariño la función del

educador... En algunos lugares se ha gestado una postura, se escuchan comentarios como: "Ah, es educador porque no quiere asumir otras tareas, agarra un librito ahí bajo el brazo y va a dar clase"... Pero esas personas no entienden todo lo que hay, todo lo que tiene que haber por atrás... el esfuerzo... en fin,

-- En el trabajo en conjunto... que están haciendo, en este momento histórico, en una coyuntura complicada, aquí en Brasil, como parte de una de las organizaciones consideradas más importantes en América Latina... con muchas dificultades, contradicciones... para dónde piensas que van, para dónde debería ir la organización, el movimiento? Es complicado, pero... creo que una de las primeras cosas que se deben repensar... es la formación de cuadros, creo que está debilitado eso, en nuestra organización... creo que hubo un momento en que era mejor, estaba más pensado, organizado... formación... de cuadros, de militantes del movimiento, o sea, de personas que ayudan a otras personas a andar... creo que eso cayó mucho... y ahí está la clave de muchas cosas... ahí está la posibilidad de dar la continuidad de la lucha... Es posible que la educación sea una llave... junto con la formación... más que sea la solución, creo que pasa por ahí... Porque si no se comienza desde temprano con los niños... desde la alfabetización... la concientización, el trabajo conjunto, la reflexión del porqué de las cosas... que ellos piensen, no sólo de que se les pongan así, cositas en su cabeza, usted no va a conseguir crear nada... llega un momento en que sucede lo que está sucediendo ahora... el movimiento es la mayor fuerza política, del movimiento social que tenemos en el país.. Y de la Vía Campesina... Y sin embargo está pasando por una deficiencia política muy grande... se percibe ese descaso (sic), ese descrédito, ese desánimo... que a veces se percibe eso dentro de los campamentos, dentro de los asentamientos, donde debería ser la mayor fuerza... Creo que ahí tiene que ver la frágil formación de cuadros que se está teniendo... aquí por ejemplo, está Joao Pedro Stédile, claro que está él, ¿no? Que, en fin,... pero falta más, sabe? Claro que el está, debe estar... pero hacen falta más... ¿entiende? Coyuntura política, tiene que estar Joao Pedro, pero hacen falta miradas nuevas sino nos acostumbramos a ver sólo una cosa..., formas diferentes de ver las cosas, construir cosas nuevas... para mí el camino es la formación de cuadros, la educación...

--¿Le gustaría agregar algo para esta entrevista? Aquí en Río Grande do Sul, es una cuestión que está diariamente en mí como persona, como militante y educadora... se trata de juntar fuerzas nacionales, y con la Vía Campesina entera, para la lucha continua, para la legalización de la Escuela Itinerante en RS... porque ellos dijeron... que quieren quebrar al movimiento, que quieren quebrar la espina dorsal del movimiento, que es la Escuela Itinerante, primer paso ya lo dieron, sin embargo, tendremos que avanzar de algún modo

-- **¿Cuál fue el primer paso?** El primer paso fue el TAC (Término de Ajuste de Conducta), oficializando el cierre de las escuelas itinerantes, sin embargo, continuamos dando clase a los niños, en todas las condiciones, muy difíciles, consiguiendo apoyos de de diferentes formas y lugares, con nuestros propios esfuerzos... Continúa la lucha, y pienso que uniendo fuerzas, creo que es eso.

ANEXO 4

Especial Educação Infantil (V): A luta pela educação: esperança e semente de um mundo diferente.

Entrevista com a educadora popular Reijiane: “O educador tem que ser mãe e pai, pois aqui a primeira escola das crianças é o próprio assentamento”.

Por César Ortega, 02/10/ 2009. Disponível em: <http://passapalavra.info/?p=14032>

Ainda molhada pela chuva do dia anterior, a trilha que liga as casinhas do assentamento Nova Panema nos leva até a casa da Reijiane. Responsável pelos trabalhos de educação nesse assentamento do MST desde 2007, Reijiane conta para nós os desafios, os limites, as alegrias e as recompensas do seu trabalho militante e cotidiano.

A história de vida de Reijiane questiona a idéia fortemente estabelecida segundo a qual as pessoas adquirem características que irão dirigir sempre seus passos. Originária de Salvador/BA, teve uma vida que chama de “normal”, estudou, casou jovem e trabalhou numa firma imobiliária até o ano de 2004, quando passou a morar, por convite do seu marido, no assentamento, localizado entre os municípios de Sebastião do Passé e João da Mata, a uns 70 Km da capital da Bahia.

Considerado por ela e seu marido um lugar de descanso nos fins de semana, Reijiane foi aos poucos conhecendo e se aproximando do assentamento, e foi descobrindo a natureza do processo político que levou à existência do assentamento em que ela morava. A participação em assembléias e em diversos encontros foi mudando primeiro a idéia que tinha sobre o Movimento Sem Terra, e com o tempo, a visão sobre a sua própria vida e a forma de vivê-la. “Quando chegamos aqui não sabíamos nada sobre plantar, colher, sobre cuidar de animais, sobre as sequências do clima, do trabalho que muda a cada época do ano, nós vivíamos muito afastados mesmo de tudo isso, na lógica da cidade que privilegia o bem-estar individual, o isolamento das famílias”.

Um trabalho prévio realizado com crianças e no EJA [Educação de Jovens e Adultos], conduziria Reijiane na direção que sustenta hoje a sua vida toda e, como ela própria indica, para uma vida mais feliz. “Aqui nós aprendemos uma visão de que um valor fundamental está em compartilhar, como um princípio importante na vida”.

O trabalho voltado para educação, quando Reijiane decidiu fazer parte e tomar conta da pequena escola do assentamento, que reúne 25 crianças em um grupo multiseriado, entre 4 e 13 anos, de um universo de 55 famílias, é consequente com esta convicção. “O professor não pode ser um transmissor de conhecimentos. O professor não ensina, mas luta para mostrar a importância da arte de escolher”.

A despeito da enorme crise educacional que atravessa todos os atuais debates sobre o tema, em que o descaso criminal dos governos, as lógicas autoritárias e competitivas que configuram os espaços escolares nos grandes centros urbanos e na generalidade dos espaços estruturados para a formação e educação das crianças, Reijiane coloca uma concepção que relaciona e coloca em nível de igual importância a atenção com o desempenho com a própria atenção, a afetividade e o amor colocados nas crianças. Mãe de uma filha só, Reijiane afirma: “o educador tem que ser mãe e pai, pois aqui a primeira escola das crianças é o próprio assentamento”.

Mas para além da situação em que o próprio educador se coloca, a organização de um espaço escolar, onde se prima pelo carinho e a atenção às crianças, põe em relevo como ela está relacionada com o desenvolvimento das capacidades e da sensibilidade das crianças. “Elas são questionadoras, curiosas, participam, gostam muito de ler. Claro que brigam. Mas elas são mais honestas para dizer o que passa com elas do que a grande maioria dos adultos que conheço. Eu aprendo muito, cada dia, com meus alunos. E experimento uma enorme gratificação com o trabalho que faço a cada dia”.

Os educandos de Reijiane tiraram bons resultados nas provas nacionais de redação. E um deles tirou uma nota cem na Provinha Brasil do ano passado, desenhada para qualificar o sucesso escolar em todo o Brasil. Como é que se podem obter esses resultados numa situação educativa tão precária, com uma infraestrutura que pode ser qualificada de mínima, em que o analfabetismo no assentamento é uma realidade presente e não existe um reforço familiar para o estudo em casa?

Segundo Reijiane, ela não trabalha de acordo com uma metodologia específica, mas colocando elementos das diversas fontes teóricas, em que ainda hoje vem se formando e capacitando, com o curso de Pedagogia que faz à distância, nos cursos de formação política, nos encontros de educadores, como o que aconteceu recentemente em Feira de Santana, Bahia.

Mesmo assim, as dificuldades e os desafios são enormes, tanto no próprio assentamento como no trabalho que coordena Reijiane. À dificuldade no trabalho com o grupo multiseriado, somam-se a falta de articulação de um coletivo de educação ou a organicidade com educadores da região. “Faltam espaços de formação dos educadores na região”. Muitas vezes, a própria capacitação dos educadores os leva longe das suas regiões, dificultando a comunicação e o contato entre eles, bem como a troca de experiências e o acompanhamento, neste caso, que conta com o apoio do NEPPA [Núcleo de Estudos e Práticas em Políticas Agrárias] e do curso de ACC [Atividade Curricular em Comunidade] da Faculdade de Educação da UFBA [Universidade Federal da Bahia].

Trabalhos como o de Reijiane e de milhares de educadores, de coletivos, professores, militantes e pessoas solidárias se desenvolvem a cada dia nos acampamentos e assentamentos do Movimento Sem Terra e em outros movimentos camponeses. E centenas de experiências semelhantes são construídas também por múltiplos movimentos sociais no planeta que estão criando suas próprias experiências educativas, a despeito da invisibilidade e da criminalização a que são sujeitos.

REFERENCIAS Y RECURSOS

DOCUMENTOS DEL MOVIMIENTO SIN TIERRA (MST)

Bogo, Ademar. *O MST e a Cultura*. Caderno de Formação no. 34. Brasil: MST, Outubro 2000.

-----, *Método de organização*. Caderno de Formação, No.35. Brasil: MST, 2000.

Caldart, Roseli. "Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra". *Boletim da Educação*, no. 8. Brasil: MST, 2001.

Datos del Sector de Educación del MST: http://www.movimientos.org/cloc/mst-br/show_text.php3?key=26

MST. *Os desafios da luta pela reforma agrária popular e do MST no atual contexto*, Caderno de Debates No. 1. Brasil: MST, 2009.

MST. *Jornal das crianças Sem Terrinha*. Año 2, No. 15. Brasil: MST, 2009.

MST. *II Seminário Nacional. O MST e a Pesquisa*. Cadernos do ITERRA. Año VII, No. 14. Veranópolis, RS: IEJC/ITERRA, 2007.

MST, *Sistematização de experiências agroecológicas do MST*. Sector de Produção, Cooperación y Medio Ambiente. Volumen 1. Brasil: CONCRAB/CCA-SP, 2007.

MST. *Como fazer a escola transformando a historia?* Setor de Educação. 2da edición. Brasil: 2007.

MST. "Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a juventude das áreas da Reforma Agrária", Documento Final del *1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas áreas da Reforma Agrária*. Luziânia/GO, Brasil: MST: 2006.

MST. *Dossiê MST Escola. Documentos e Estudos 1990-2001*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MST, *Reflexões sobre a prática*. Cadernos do ITERRA, Año II, No. 5. Veranópolis, RS: IEJC/ITERRA. 2002.

MST. *Curso Normal. Projeto Pedagógico*. Cadernos do ITERRA. Ano IV No. 10. Veranópolis, RS: IEJC/ITERRA. 2004.

MST. Educação no MST. Balanço 20 anos. *Boletim da Educação No. 9*. Brasil: MST, 2004.

MST. Educação infantil. Movimento da vida, dança do aprender. *Caderno de Educação No. 12*. Brasil: MST, 2004.

MST, "Sempre é tempo de aprender". Educação de Jovens e Adultos. *Caderno de Educação No. 11*. Brasil: MST/MDA/PRONERA/INCRA, 2003.

MST. "Como fazer a escola que queremos: o planejamento," *Caderno de Educação, no. 6*. ANCA, 3ª edição. Brasil: MST, 2002.

MST. "Alfabetização de jovens e adultos, Educação Matemática." *Caderno de Educação No. 5*, Brasil: MST/ANCA/INCRA, 2002.

MST. "Alfabetização de jovens e adultos, Didática da Linguagem". *Caderno de Educação No. 4*, Brasil: MST/ANCA/INCRA, 2002.

MST. *Reflexões sobre a prática*. Cadernos do ITERRA. Ano II, No. 5. Veranópolis, RS: IEJC/ITERRA, 2002.

MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra. Acompanhamento às escolas. *Boletim da Educação No. 8*. Brasil: MST, 2001.

MST. Como fazemos a Escola de Educação Fundamental. Setor de Educação. *Caderno de Educação No. 9*. Brasil: MST, 1999.

MST. Princípios da educação no MST. *Caderno de Educação No. 8*. Brasil: MST/PRONERA/INCRA/MDA, 1996.

MST. *Mística, uma necessidade no trabalho popular e organizativo*. Caderno de Formação, No. 27. Brasil: MST, 1998ª.

LIBROS

Adorno, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

-----, *Indústria cultural e sociedade*. Brasil: Editora Paz e Terra, 2009.

Bachelard, Gaston. *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI, 1981.

Bagú, Sergio. *Tiempo, realidad social y conocimiento*. México: Siglo XXI Editores, 2008.

-----, *Economía de la sociedad colonial*. México: Siglo XXI Editores, 1988.

Barbosa da Silva, Edvaneide. *Educação e Reforma Agrária. Práticas educativas no sudoeste paulista*. São Paulo: Xamã VM, 2004.

Bauer, Carlos. *Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica*. São Paulo: Edições Pulsar /Xamã Editores, 2009.

Benjamin, Walter. *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México: UACM/ Itaca, 2008.

Bernardo, João. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

Bezerra Neto, Luiz. *Sem-Terra aprende e ensina. Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais*. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

Bloch, Ernst. *El principio esperanza*. Madrid, España: Editorial Trotta, 2004.

Bogo, Ademar. *O vigor da Mística*. São Paulo: Caderno de Cultura No. 2, MST. ANCA. 2002.

Bordieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores, 2008.

-----, y Passeron, Jean Claude. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Argentina: Siglo XXI Editores, 2003.

Caldart, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra.* São Paulo: Editorial Expressão Popular, 2004.

Candeeiro, Colectivo de Educación Popular (Org.). *Caderno de Formação No 1.* São Paulo: CEPEUSP, 2009.

Davini, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós, 2005.

De Sousa Santos, Boaventura. *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria.* Lima, Perú: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, 2006.

Facó, Rui. *Cangaçeiros e fanáticos. Gênese e lutas.* Río de Janeiro, Brasil: Editora UFRJ, 2005.

Fernandes, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes.* São Paulo, Brasil: Editora Globo. 2008.

------. *La revolución burguesa en el Brasil. Ensayo de interpretación sociológica.* México: Siglo XXI Editores, 1978.

Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía y otros textos.* La Habana, Cuba: Editorial Caminos, 2010.

-----, *Educación y actualidad brasileña.* México: Siglo XXI Editores, 2001.

Gomes Silva, Felipe Luiz. *A fábrica como agencia educativa.* São Paulo, Brasil: Araraquara, Laboratório Editorial FCL/UNESP y Cultura Acadêmica Editora, 2004.

González Casanova, Pablo. *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política.* México: Anthropos, 2004.

-----, *La universidad necesaria para el siglo XXI.* México: Era Ediciones, 2000.

González Rey, Fernando. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Cuba: Ediciones UNION, 1997.

Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos Editor, 1975.

Gutiérrez Aguilar, Raquel. *Levantamiento y movilización indígena y popular en Bolivia desde la perspectiva de la emancipación (2000-2005)*. México: BUAP/Sísifo/Bajo Tierra Ediciones, 2009.

Harvey, David. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo, Brasil: Anna Blume Editora, 2006.

Ianni, Octavio. *Florestan Fernandes: Sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

Jara, Oscar. *Los desafíos de la Educación Popular*. San José, Alforja, 1985.

José Rodrigues. *A Educação Politécnica no Brasil*. Niterói: Editorial EdUFF, 1998.

Konder Comparato, Fabio. *Ação política do MST*. São Paulo, Brasil: Expressão Popular, 2000.

Kosik, Karel. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo, 1967.

Lander, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2000.

Mançano Fernandes, Bernardo. *A Formação do MST no Brasil*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Vozes, 2000.

-----, *Brava gente. O Movimento Sem Terra e a luta pela reforma agrária*. São Paulo: Editora, 2000.

Marx, Karl. *El capital*. México: Siglo XXI, 1989.

-----, y Engels, Federico. *Obras Escogidas. Tomo II*. Moscú: Editorial Progreso, 1974.

Meillasoux, Claude. *Mujeres, graneros y capitales*. México: Siglo XXI Editores, 1977.

Mejía, Marco, y Awad, Myriam Inés. *Educación Popular hoy, en tiempos de globalización*. Bogotá, Colombia: Ediciones Aurora, 2007

Mészáros, István. *La educación más allá del capital*. Argentina: CLACSO/Siglo XXI Editores, 2008.

Modonessi, Massimo. *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO/Prometeo/UBA, 2010.

Moore, Barrington. *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*. México: IIS/UNAM, 1989.

Montemayor, Carlos. *Diccionario Náhuatl en el español de México*. México: UNAM, 2007.

Moura, Clovis. *Sociologia política da guerra camponesa de Canudos. Da destruição do Belo Monte ao aparecimento do MST*. Editora Expressão Popular. São Paulo: 2000.

Nelson Coutinho, Carlos. *Cultura e sociedade no Brasil*. Río de Janeiro, Brasil: DP&A Editora, 2005.

Orso, Rodrigues, Mattos. *Educação e luta de classes*. São Paulo, Brasil: Editora Expressão Popular, 2008.

Passos Guimarães, Alberto. *As classes perigosas. Banditismo urbano e rural*. Río de Janeiro, Brasil: Editora UFRJ, 2008.

Prado Jr., Caio. *A questão agrária no Brasil*. São Paulo, Brasil: Editora Brasiliense, 1979.

Puiggrós, Adriana. *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México: Editorial Nueva Imagen, 1986.

-----, y Gómez Sollano, Marcela. *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Argentina: Miño y Dávila, 2003.

Sacristán, Manuel. *Antonio Gramsci: Antología*. México: Siglo XXI, 1978.

Scott, James. *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era Ediciones, 2000.

Schmelkes, Corina. *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación*. México: Oxford University Press, 1998.

Sotolongo, Pedro y Delgado, Carlos J. *La revolución contemporánea del saber y la complejidad. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. México: CLACSO, 2006.

Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20V.pdf>

Thompson, Edward P. *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Editorial Crítica, 1984 (1ª ed. en inglés, 1979).

-----, *La formación de la clase obrera en Inglaterra* (2 vols.). Barcelona: Editorial Crítica, 1989 (1ª ed. en inglés: 1963).

Torres, Rosa María. *Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire*. México: CEDECO, 1985.

Wallerstein, Immanuel. *Análisis del sistema mundo*. México: Editorial Siglo XXI, 2005.

-----, *Impensar las ciencias sociales*. México: Editorial Siglo XXI / CEIICH-UNAM, 1998.

Williams, Raymond. *Cultura e sociedade. 1780-1950*. Sao Paulo, Brasil: Companhia Editora Nacional, 1969.

Zibechi, Raúl. *Brasil Potencia. Entre la integración regional y el nuevo imperialismo*. México: Bajo Tierra Ediciones, 2012.

-----, *Miseria y contrainsurgencia*. México: Editora Pez en el árbol, 2010.

-----, *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. México: Bajo Tierra Ediciones, 2008.

-----, *Genealogía de la revuelta. Argentina: la sociedad en movimiento*. Buenos Aires: Ediciones Nordán Comunidad /Letra Libre, 2004.

Zizêk, Slavoj. *Bem-vindo ao deserto do real*. São Paulo: Editorial Boitempo, 2003.

LIBROS EDITADOS

Arantes, Paulo. "Cultura, Imperio, Imperialismo." *En Dilemas da Humanidade. Diálogos entre Civilizações*, editado por Marildo Menegat, Elaine Rossetti Behring y Virginia Fontes. Brasil: Contraponto, 2007.

Arroyo, Miguel Gonzáles; Caldart, Roseli Salete y Molina, Mônica Castagna. eds. *Por uma educação do campo*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Camacho, Daniel y Menjívar, Rafael (eds.) *Los movimientos populares en América Latina*, México: Universidad de Naciones Unidas/Siglo XXI, 1989.

Castagna Molina, Mônica. ed. *Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão*. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006.

Castro, Teresa y Oliver, Lucio. eds. *Poder y política en América Latina*. México: Siglo XXI. 2005.

Cendales, Lola; Posada, Jorge, Torres, Alfonso. "Pedagogía y política. Un debate abierto." En *Educación Popular. Refundamentación*, editado por CEAAL. Colombia: Dimensión Educativa/CEAAL, 1991.

Coletti, Claudinei. "Avanços e impasses do MST e da luta pela terra no Brasil nos anos recentes." En *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*, editado por Seoane, José. Buenos Aires: CLACSO. 2003.

Dagnino, Evelina. "La convergencia perversa", en Grimson, Alejandro (comp.), *La cultura en las crisis latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 195-216, 2004.

De Albuquerque Salles, Severo. "Poder y clases sociales en América Latina. La formación de la estructura de clases en Brasil." En *Poder y política en América Latina*, editado por Castro, Teresa y Oliver, Lucio. México: Siglo XXI, 2005.

De Souza Martins, José. "Los campesinos y la política en el Brasil." *En Historia política de los campesinos latinoamericanos*, vol.4, editado por González Casanova, Pablo. México: Siglo XXI/IIS, 1985.

De Souza, Maria Antónia. "Relaciones MST-Estado: Encuentros y desencuentros en la educación de jóvenes y adultos en los asentamientos rurales." En *Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina: Brasil*, editado por Dagnino, Evelina. México. Fondo de Cultura Económica/ Universidade Estadual de Campinas, 2002.

Dufour, Dany-Robert "Cultura, Imperio, Imperialismo", en *Dilemas da Humanidade. Diálogos entre Civilizações*. Marildo Menegat, Elaine Rossetti Behring y Virginia Fontes (eds.) Brasil: Contraponto, 2007.

Fávero, Osmar (ed.) *Democracia e Educação em Florestan Fernandes*, Niterói, RJ: EdUFF/Autores Associados, 2004.

Fernandes, Florestan. "Problemas de la conceptualización de las clases sociales en América Latina." En *Las clases sociales en América Latina*. México: UNAM/ IIS/ Siglo XXI, 11ª ed. 1998.

Freire, Paulo. "La naturaleza política de la educación" En *Cultura, poder y liberación*, editado por Henry Giroux. España: Ministerios de Educación y Ciencia/Ediciones Paidós, 1990.

Gadotti. Moacir y Romão, José. (eds). *Educação de jovens e adultos. Teoría, prática e proposta*, São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 2000.

Gohn, Maria da Glória. "Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor." *La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto (eds.). Buenos Aires: CLACSO, 2000. Disponible en PDF en: [http://168.96.200.17/ar/libros/educacion/Maria Gohn](http://168.96.200.17/ar/libros/educacion/Maria%20Gohn)

Guha, Ranajit. "La prosa de contrainsurgencia." En *Pasados Post-Coloniales: Una introducción a los estudios de subalternidad*, editado por Saurabh Dube. México: COLMEX, 1999.

Guido Béjar, Fernández, y Torregrosa, (Eds). *El juicio al sujeto. Un análisis global de los movimientos sociales*, México: FLACSO/Porrúa. 1990.

Holloway, John, (ed.) *Clase Lucha. Antagonismo social y marxismo crítico*, Argentina: Ediciones Herramienta/BUAP, 2004.

Izaguirre, Inés. "Algunos ejes teórico-metodológicos en el estudio del conflicto social." En *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*, José Seoane (ed.). Buenos Aires: CLACSO. 2003.

Kolling, Edgar Jorge, Cerioli, Paulo, Caldart, Roseli y Benjamin, César, (eds.) "Projeto popular e escolas do campo," en *Coleção por una Educação do Campo*, vol.3, São Paulo: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2000.

-----, "Educação do Campo: identidade e Políticas Públicas" en *Coleção por una Educação do Campo*, vol.4, São Paulo: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

Mañano, Fernandes Bernardo. "Os campos de pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais." *Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão*, editado por Mónica Castagna Molina. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006.

Menegat, Marildo; Rosetti, Eliane; Fontes, Virginia, (eds.) *Dilemas da humanidade. Diálogos entre civilizações*, Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda./FAPERJ, 2007.

Oliveira, Francisco de. "Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento." *A era da indeterminação*, editado por Oliveira, Francisco y Rizek, Cibele Saliba. São Paulo: Boitempo, 2007.

Pedro Ivan Christófoli, "Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais." En *Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão*, editado por Mónica Castagna Molina. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006.

Pizetta, Adelar João y Colectivo de la Coordinación de la ENFF. "La formación de cuadros políticos: elaboración teórica, experiencias y actualidad." En *Método de trabajo y organización popular/MST*, editado por Adelar João Pizetta. Argentina: Colectivo Ediciones, 2009.

Porto Gonçalves, Carlos Walter. "A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina." En *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*, editado por José Seoane. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

Rivera Cusicanqui, Silvia. "Pachakuti: los horizontes históricos del colonialismo interno." En *Violencias encubiertas en Bolivia*, editado por Xavier Albo y Raúl Barrios. Bolivia: CIPCA-ARUWIYIRI, 2010.

Seoane, José; Taddei, Emilio y Algranati, Clara, (eds.) *Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina*. Buenos Aires: OSAL y CLACSO, 2004.

Silva, Maria do Socorro "Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo." En *Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão*. Castagna Molina, Mónica (ed.). Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006.

Wanderley Neves, Lúcia María. "Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: Período Itamar Franco." Em *Educação e Política no limiar do século XXI*, editado por Wanderley Neves. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

Zemelman, Aylwin, Granja y Gómez Solano. "Configurar lo educativo como campo de articulación." En *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Pax, 2006.

TESIS Y CONFERENCIAS

Diez, Juan. "(Re) construyendo el proyecto político del movimiento zapatista. Desafíos y dilemas a partir de la Sexta Declaración de la Selva Lacandona". Tesis de Magíster en Estudios Latinoamericanos. Centro de Estudios Latinoamericanos / Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de General San Martín. Buenos Aires, 2008.

González Rey, Fernando, Curso Taller de Investigación y Epistemología cualitativa, impartido en la Facultad de Psicología, UNAM. Septiembre de 2004.

López de la Vega, Mariana. "El Movimiento de trabajadores rurales sin tierra y la hegemonía y lucha popular en Brasil". Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos. PPELA/UNAM. México, 2010.

Lobo da Silva, Roberta Maria. "A Dialética do Trabalho no MST: A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes". Tesis de Doctorado del Programa de Pós-Graduação de la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense (UFF) Niterói, Rio de Janeiro, 2005.

Ortega Elorza, César. "Palabra, acción y reflexión: el concepto de conciencia en Paulo Freire." Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, México: UNAM. 2007.

Pizetta, Adelar João. "Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo." Tesis del Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil: UFES, 2003.

Salete Caldart, Roseli. "O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo". Trabajo presentado en el Seminario del Instituto de Estudos Avançados, São Paulo, 2001.

Santos, Milton. "O professor como intelectual na sociedade contemporânea (mimeo)." Conferencia presentada en la apertura del IX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Águas de Lindonia, São Paulo, 4-8 de maio de 1998.

Sánchez, Waldo Lao. "Un análisis antropológico del Movimiento de los Trabajadores sin Tierra de Brasil. El caso de la Escuela Florestan Fernandes". Tesis de Licenciatura en Etnología de la ENAH. México, 2009.

Saviani, Dermeval. "Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro." Trabajo presentado en la 31ª. Reunión anual de la ANPED, Caxambu, Minas Gerais, 16 a 20 de octubre de 2008.

Zemelman, Hugo, "Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social." Conferencia dictada por el autor en el doctorado Pensamiento y Cultura en América Latina de la UACM, noviembre de 2001, en: Sánchez Ramos, Irene y Sosa Elizaga, Raquel. *América Latina, los desafíos del pensamiento crítico*. Siglo XXI Editores, México.

ARTÍCULOS DE REVISTAS

Arantes, Paulo. "O MST recriou a escola". *Adverso*, (abril 2009): Disponible en: www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=5958

Amin, Samir. "Las nuevas formas del movimiento social." *Estudios Sociológicos*, vol. VII, no. 20. México: El Colegio de México, (Mayo-Agosto 1989).

Aguiar, Vilma. "Resenha de 'A Marcha Nacional dos Sem-Terra: um estudo sobre a fabricação do social' de Christine de Alencar Chaves." *Revista de Sociologia e Política*, (noviembre 2000): Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=23801512>

Alcántara de Camargo, Aspásia. "Brésil Nord-Est: Mouvements paysans et crise populiste." Universidad de París, (1973).

Bleil, Susana. "Mémoires partagées et rêves communs: l'expérience de la mística chez les sans terre au Brésil" Francia: Institut Marcel Mauss, CEMS, EHESS, Université du Havre, Francia (2011). Disponible en PDF: <http://cems.ehess.fr/docannexe.php?id=1405>

Casagrande, Nair. "La pedagogía socialista y la formación del educador del campo en el siglo XXI." *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, núm. 12, (2007): 53-71. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=243117030003>

Chaguaceda, Armando, y Brancalone, Cassio. "El movimiento de los trabajadores rurales sin tierra (MST) hoy: desafíos de la izquierda social brasileña." *SCIELO* (2011) Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a12.pdf>

De Moraes, José Damiro. "Pensamento educacional anarquista no Brasil: uma introdução histórica". *Educação Libertária*, No. 1. Instituto de Estudos Libertarios/ Editora Imaginario (3er trimestre de 2006).

De Souza, Maria Antônia. "A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação". *Revista Brasileira de Educação*. Vol.12 No. 36 (septiembre-diciembre 2007). Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000300005&lng=en&nrm=iso

Diez, Carolina y Kostlin, Laura. "Persistencia y cambio del campesinado. Un abordaje crítico a 'la morada de la vida' desde el marxismo contemporáneo". *Mundo Agrario*, vol. 10, nº 19, (segundo semestre 2009). Centro de Estudios Histórico-Rurales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Domingues, José Mauricio. "Os movimentos sociais latinoamericanos: características e potencialidades", *Análise de conjuntura, OPISA*, no. 2 (Febrero 2007). Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/iuperj/domingues.pdf>

Elkish, Mariana. "El MST: continuidad y ruptura en la lucha por la tierra en Brasil." *Revista Argumentos* 48/49. Número Especial. UAM Xochimilco (2005).

Fragoso, María Beatriz. "Resenha de Pedagogia do MST de Roseli Salete Caldart." *Revista Brasileira de Educação*, no. 15, noviembre-diciembre, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2000): 177-179.

Gohn, María da Glória. "Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor." *Coleção Questões da nossa época*. São Paulo: Cortez Editora (1999).

Korol, Claudia. "La formación política de los movimientos populares latinoamericanos". *OSAL*, Año VIII, No. 22. CLACSO (septiembre 2007).

Mançano Fernandes, Bernardo. "O MST e as reformas agrárias do Brasil." *OSAL*, Año IX, No. 24. CLACSO (octubre 2008).

Menegat, Marildo. "Formação de massas em tempos de barbárie." *Revista Praia Vermelha. Estudos de Política e Teoria Social*, No. 18, primer semestre. UFRJ/Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (2008).

Mendes Pereira, João Márcio. "El MST en una perspectiva histórica". *Revista Argumentos* 48/49. Número Especial. UAM Xochimilco (2005).

Mora-Delgado, Jairo. "Persistence, local knowledge, and survival strategies in peasant societies". *Revista Estudios Sociológicos*, no.29 (Jan./Apr. 2008): 122-133. Disponible en: http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2008000100008&lng=en&nrm=iso,

Meiksins Wood, Ellen. "El concepto de clase en E. P. Thompson." *Cuadernos Políticos*, numero 36, ediciones Era (abril-junio 1983): 87-105.

Pinheiro Barbosa, Lia. "Aproximações reflexivas às experiências latinoamericanas campestres e indígenas em suas interações e lutas sociais em torno das políticas públicas no Brasil e México." - 1a ed.– CLACSO (2010).

Pinheiro Barbosa, Lia. "Movimientos Sociales, Políticas Públicas y Educación del Campo en Brasil: un balance de los 10 años del PRONERA." FLACSO (2008).

Pizetta, Adelar João. "A formação política no MST: um processo em construção". OSAL, año VIII, no. 22. CLACSO (septiembre 2007). Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/EMS22Pizetta.pdf>

Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina." *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, editado por CLACSO (2000). Disponible en: <http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1311/1/Anibal%20Quijano.pdf>

Salete Caldart, Roseli. "Educação do Campo: notas para uma análise do percurso", *Revista dos Trabalhadores da Educação e Saúde*, v. 7 n. 1 (marzo-junio 2009): 35-64.

Salete Caldart, Roseli. "Movimento Sem Terra. Lições de Pedagogia", *Currículo Sem Fronteiras*, v.3, no. 1, (junio-enero 2003): 50-59. Disponible en <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli1.pdf>

Tavares da Silva, Percival. "A práxis da formação política das classes populares". *Revista de Educação Pública*. Cuiabá/MT, v. 16, n. 31 (maio-ago. 2007).

Tiramonti, Guillermina. "Los imperativos de las políticas educativas de los 90". *Revista da Faculdade de Educação*, vol.23, no. 1-2 (enero 1997). Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100005&lng=en&nrm=iso

Tischler, Sergio y Navarro, Mina Lorena. "Tiempo y memoria en las luchas socioambientales en México", *Desacatos, Revista de Antropología Social*, núm. 37 (septiembre-diciembre, 2011): 67-80. Disponible en: <http://www.ciesas.edu.mx/desacatos/ini.html>

Torres Carrillo, Alfonso. "Ires y venires de la Educación Popular en América Latina." *Revista Práctica*, no. 19 (diciembre 1999).

Wallerstein, I. y Quijano, Aníbal. "La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, no. 134 (diciembre 1992): 583-591.

Zemelman, Hugo. "Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. *Desacatos, Revista de Antropología Social*, núm. 37 (septiembre-diciembre 2011): 67-80. Disponible en: <http://www.ciesas.edu.mx/desacatos/ini.html>

Zemelman, Hugo, "Hacia una estrategia de análisis coyuntural." *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*. José Seoane (comp.) CLACSO (2003).

Zibordi, Marcos. "Campo Grande, um dos maiores quilombos do Brasil." *Revista Sem Terra*, (julio 2007): 39 – 41.

ARTÍCULOS TRADUCIDOS

Norman, Emma. *Chicago Referencing Guidelines: Correct Style for Footnotes and Bibliographies*". Trad. por Luis González Villanueva (México. UDLA, 2009).

RECURSOS ELECTRÓNICOS

Adital, Noticias de América Latina y el Caribe. Entrevista al sociólogo brasileño Pedro de Oliveira “Movimientos populares en América Latina: fortalecimiento y criminalización.” *ADITAL* (diciembre 2009 [enero 2010]): disponible en http://www.adital.com.br/site/noticia_imp.asp?cod=44175&lang=ES

Bernardo, João. “O qué é o Programa Bolsa Família?” *Passapalavra* (Abril 2010, [consultado en diciembre 2010]): disponible en <http://passapalavra.info/?p=21492>

-----, “Programa Bolsa Família: resultados e objetivos.” *Passapalavra* (Abril 2010, [consultado en diciembre 2010]): disponible en <http://passapalavra.info/?p=21194>

-----, “Brasil hoje e amanhã. 4) Ensino, Pesquisa e Desenvolvimento”. *Passapalavra* (Septiembre 2011 [consultado en diciembre 2010]): disponible en <http://passapalavra.info/?p=43889>

Candeeiro, Coletivo de Educação Popular. “Especial Educação Infantil (IV): Educação popular e formação de educadores”. *Passapalavra* (Octubre 2009): disponible en: <http://passapalavra.info/?p=13633>

Caribé, Daniel. “O programa Bolsa Família e o clientelismo”. *Passapalavra* (Abril 2010): disponible en <http://passapalavra.info/?p=21350>

Carvalho, Ricardo y Aggege, Soraia. “Extrema-unção.” *Carta Capital* (Agosto de 2011): disponible en <http://www.inesc.org.br/biblioteca/publicacoes/extrema-uncao-materia-da-carta-capital>

Colectivo Situaciones. “Sobre el militante investigador”. *EIPCP, Instituto Europeo para Políticas Culturales Progresivas* (09/2003): disponible en <http://transform.eipcp.net/transversal/0406/colectivosituaciones/es>

De Alencar Chaves, Christine. “Símbolos de Luta e Identidade no MST”. *Comciencia.br* (Actualizado en 10/06/2003 [Consultado enero 2009]): disponible en <http://www.comciencia.br/reportagens/agraria/agr18.shtml>

De Alencar, Christine. "La mística del MST." En Movimientos.org, s/autor, (Marzo 2002 [citado octubre 2011]): http://www.movimientos.org/cloc/mst-br/show_text.php3?key=940

De Menezes Neto, Antonio Julio. "Las acciones del MST pierden autonomía en la lucha de clases y el MST pasa a ser visto apenas como un apoyo más del gobierno". *Rebelión*. Artículo original en Correio da Cidadania (15/04/2011): disponible en: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=126460&titular=las-acciones-del-mst-pierden-autonom%EDa-en-la-lucha-de-clases-y-el-mst-pasa->

Desenvolvimento Agrario. "RN: Primeira turma de Pedagogia da Terra prepara formatura". (Publicado el 17/02/2011): disponible en http://www.mda.gov.br/portal/noticias/item?item_id=6940848

Diniz Pereira, Júlio Emílio. "Derrubando as cercas do conhecimento: A educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil)". Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.5-10, Jan/Jun 2003. ISSN 1645-1384 (online). Disponible en: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/julio.pdf>

Dos Santos, Marina. "Brasil: Raíces del MST". *Prensa rural* (2004), disponible en: <http://www.prensarural.org/brasil20040601.htm>

Esteva, Gustavo. "La insurrección que viene". Inédito. México: 2008. Disponible en: <http://unitierradeoaxaca.files.wordpress.com/2011/07/la-insurreccion-en-curso.pdf>

Godoy, Marta. Educación alternativa. El hombre nuevo del Movimiento Sin Tierra. ALAI, América Latina en Movimiento (17/07/2003). <http://alainet.org/active/4100&lang=pt>

González Casanova, Pablo. "Colonialismo interno (una redefinición)." Biblioteca Virtual CLACSO (2003, [Link desactivado, abril 2012]): disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis/P4C2Casanova.pdf>

González, Diego. "MST: Educación popular para la reforma agraria". *Rebelión*. Artículo original en Programa de las Américas (Publicado el 21/05/2009): disponible en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=85706&titular=mst:-educaci%F3n-popular-para-la-reforma-agraria->

Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística (Brasil en Síntesis)

http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/

Gutiérrez, Estrella – IPS “Consenso de Brasília, modelo para armar na América Latina.” *Carta Maior* (06/10/2012, [consultado en 08/10/2012]): disponible en

http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=21030

Laborde, Sonia. “La escuela del movimiento sin tierra de Brasil”. CTERA (2000): disponible en www.escolares.com.ar

Lauand, Jean. “Entrevista a Celso de Rui Beisiegel. Paulo Freire y la Educación Popular en Brasil/ El EDF-FEUSP” (São Paulo, 8/5/98): disponible en

<http://www.hottopos.com/notand1/celso.htm>

Lobo da Silva, Roberta María. “História em Transe: Estética e Formação de Professores”. XIII Encontro de História ANPUH Río. (Río de Janeiro, 2010): disponible en PDF:

http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212950328_ARQUIVO_Historia_emTranseVFinal.pdf

Lopes de Souza, Marcelo. “Universidades: burocratização, mercantilização e mediocridade.” *PassaPalavra*. (Mayo 2010): disponible en <http://passapalavra.info/?p=23461> (1ª Parte) y <http://passapalavra.info/?p=23469> (2ª Parte).

León, Osvaldo. “El movimiento de la Consulta Popular en Brasil.” ALAI, América Latina en Movimiento (25/07/2000, [consultado en febrero 2000]: disponible en:

<http://alainet.org/active/875&lang=es>

Lozetti Alexandre, Motoryn, Paulo y Neto, Valdomiro. Entrevista a Sócrates: “Não tenho medo de morrer. Briguei pela vida.” *Lancenet* (Publicada el 05/10/2011 [citado 6 octubre, 2011] São Paulo): disponible en

http://www.lancenet.com.br/corinthians/Socrates-medo-morrer-Briguei-vida_0_566343542.html

“Mais Brasil para os brasileiros” en Caderno Destaques (Mayo/Junio 2009 [citado en septiembre 2009] Órganos de gobierno): disponible en www.presidencia.gov.br/secom

Martinez-Andrade, Luis. "La reconfiguración de la colonialidad del poder y la construcción del Estado-nación en América Latina", *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 15 | 2008, (En línea, 29 junio 2009 [Fecha de consulta: 18/10/2011]: disponible en <http://alhim.revues.org/index2878.html>

Martins, Rodrigo y Vieira, Willian. "Ricos e incógnitos." *Carta Capital* (8 septiembre 2011 [citado septiembre 2011]): disponible en <http://www.cartacapital.com.br/blog/sociedade/privilegiados-e-incognitos-2/>

Martins de Carvalho, Horacio. "La perversa ideología de la "vocación agrícola" de Brasil." *ALAI, América Latina en Movimiento* (Octubre 2007): disponible en <http://alainet.org/active/23051&lang=es>

Michi, Norma. "Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC" - Editorial El Colectivo (Buenos Aires, 2010, 1a edición): disponible en PDF: <http://www.editorialelcolectivo.org/ed/images/banners/mcyeweb.pdf>

Michi, Norma. "MST, la construcción colectiva de una sociedad justa y una escuela popular". (Octubre, 2009): disponible en <http://www.oocities.org/suredpop/documentos.html>

Moiola, Paolo. "Muchos propietarios de tierras también son dueños de medios de comunicación." Entrevista con Marta Valéria Cunha, coordinadora de la Comisión Pastoral de la Tierra en Amazonas. *ALAI, América Latina en Movimiento* (04/29/2011, [consultado en mayo 2011]): disponible en <http://alainet.org/active/46153>

MST. "Carta de saída das nossas organizações (MST, MTD, Consulta Popular e Via Campesina) e do projeto estratégico defendido por elas" en Passapalavra. Brasil: Passapalavra.info (Noviembre 2011). Disponible en <http://passapalavra.info/?p=48866>

MST. "Programa de agroindustrialização dos assentamentos é consenso no governo." Entrevista con Elias Araújo, integrante da Coordenação Nacional do MST (Consultado en mayo 2011). Disponible en <http://www.mst.org.br/node/11712>

MST, "Lutas e conquistas, Reforma Agrária: Por Justiça Social e Soberania Popular". São Paulo: Edição da Secretaria Nacional (Enero 2010): disponible em <http://www.mst.org.br/sites/default/files/MST%20Lutas%20e%20Conquistas%20PDF.pdf>

MST. "Meus filhos vão continuar na escola do acampamento". Brasil: *Agência Chasque de Notícias* (abril 2009). Disponible en: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=6561>

MST. "Resoluciones del IV Congreso en el Manifiesto del MST." *ALAI, América Latina en Movimiento* (22/08/2008 [Consultado septiembre 2008]): disponible en <http://alainet.org/active/889&lang=es>

MST. "Número de famílias assentadas cai 68% em comparação a 2007". Brasil: MST, 2008. Disponible en <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=6012>

MST. "Quem somos". Sitio oficial del MST, [04/09/2008 [Consultado agosto 2008] disponible en <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=4151>

Novoa, Fernando. "BNDES y el desborde imperialista de Brasil". Laboratorio de Geopolítica-UNAM. (Abril 2011 [Link desactivado e consulta de noviembre 2012]): http://www.geopolitica.ws/media_files/download/bndes_novoa.pdf

Nuno Mattos, José. "O reino da empregabilidade: capital humano e empresas de trabalho temporário.1) O capital humano, 2) O trabalho temporário e a nova economia. 3) O hard e o soft. *Passapalavra* (Julio 2011): disponible en <http://passapalavra.info/?p=42366>

Oliveira Soares, Denilson, y Aparecida Dias, Celeste. "Pedagogia da Terra: A formação de professores do MST em um assentamento no extremo sul da Bahia." [Consultado el 24 de enero, 2011, link desactivado en 2012]: http://www.lfti.com.br/EMEC/trabalhos/129/Pedagogia_da_Terra_Formacao_de_Professor.pdf

Ortega Elorza, César. "A luta pela educação: esperança e semente de um mundo diferente." *Especial Educação Infantil V, Passapalavra* (Octubre 2009, consultado 10/02/2012): disponible en <http://passapalavra.info/?p=14032>

Paulon Girardi, Eduardo / Maçano Fernandes, Bernardo. *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*. Vol. II. A diversidade das formas das lutas no campo. Bernardo Maçano Fernandes, Leonilde Servolo de Medeiros e Maria Ignez Paulilo (Orgs.). MDA/UNESP, (2009): disponible en http://www.iica.int/Esp/regiones/sur/brasil/Lists/Publicacoes/Attachments/65/Lutas_Camponesas_vol2.pdf

Porto-Gonçalves, Carlos Walter, y Raposo Alentejano, Paulo Roberto. “A Reconfiguração da Questão Agrária e a Questão das Territorialidades.” – LEMTO-UFF/GeoAgrária-UERJ. *ALAI, América Latina en Movimiento* (Julio 2011): disponible en <http://alainet.org/active/47807&lang=es>

Porto-Gonçalves, Carlos Walter. “Reforma Agrária e Democracia, ou melhor, Reforma Agrária é Democracia”. Entrevista do Setor de Documentação da Comissão Pastoral da Terra com Carlos Walter Porto-Gonçalves. (Olinda, Pernambuco, julio 2009): disponible en formato PDF en: <http://www.geopolitica.ws/leer.php/170>

Rebelión. “Más de un tercio de los analfabetos de Latinoamérica están en Brasil”. *Rebelión*, de Radioagencia Notícias do Plano Alto. (Publicado en 20/05/2009): disponible en <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=85662&titular=m%E1s-de-un-tercio-de-los-analfabetos-de-latinoam%E9rica-est%E1n-en-brasil->

Risso, Robison, Plens da Luz, Dionata Luis y Lavratti, Patrícia. “Escola Semente da Conquista: a boa colheita da Pedagogia da Terra”. *Desinformémonos* (Febrero 2011): disponible en <http://desinformemonos.org/2011/02/escola-semente-da-conquista-a-boa-colheita-da-pedagogia-da-terra/>

Rodrigues, Lúcia. “Governo abandona de vez a reforma agrária”. *Caros Amigos* (Noviembre 2011): disponible en http://xa.yimg.com/kq/groups/3206056/1938395420/name/reforma_agraria_176.pdf

Ronan. “A educação paulista e a greve dos professores / Educação serrista: ocultar pobreza e má gestão, culpar os professores”, *PassaPalavra* (Marzo 2010): disponible en <http://passapalavra.info/?p=20239>

Sánchez, Waldo Lao. Entrevista a Gilmar Mauro. "Líder nacional do MST fala do governo Lula e da grande marcha de maio", Año II, Núm. 7, (mayo–junio 2005 [citado en agosto 2007, link desactivado em 2012]): <http://www.acepusp.org.br/apalavralatina/apl0207/mst.htm>>

Sánchez, Waldo Lao. Entrevista a João Pedro Stédile, integrante de la Dirección Nacional del MST. *A palavra latina*. Año 3, Número 13. Abril/Mayo 2007.

Sem Terra Jornal, No. 316, (Nov./Dic 2011): disponible en http://issuu.com/paginadomst/docs/jst316_final

Stédile, João Pedro. "25 años del MST de Brasil. El Movimiento Sin Tierra se plantea nuevos métodos de lucha". *Rebelión* (Febrero 2009 [consultado 25 de febrero 2011]): disponible en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=81387&titular=el-movimiento-sin-tierra-se-plantea-nuevos-m%E9todos-de-lucha->

Zibechi, Raúl. "V Congreso del movimiento sin tierra. MST: Crear las bases del mundo nuevo". Programa de las Américas. (Fecha de consulta: 30/07/2007). Disponible en: <http://www.lafogata.org/zibechi/9.1.raul.htm>

-----, "La educación en los movimientos sociales". Programa de las Américas del IRC. (Junio de 2005): disponible en www.ircamericas.org

NOTAS PERIODÍSTICAS

Boltvinik, Julio: "Pobreza y persistencia del campesinado / IV" (*La Jornada*, 16/07/10), http://www.educacioncontracorriente.org/index.php?option=com_content&view=article&id=5601:l-a-jornada-&catid=14:maestros;

-----, "Pobreza y persistencia del campesinado / III" (*La Jornada*, 04/06/2010) http://www.inforural.com.mx/agenda.php?&id_rubrique=384&id_article=60008;

-----, "Pobreza y persistencia del campesinado / II" (*La Jornada*, 28/05/10) Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2010/05/28/index.php?section=opinion&article=030o1eco>

-----, "Laberinto de la pobreza campesina. Diálogo con A. Bartra sobre la depredación capitalista de sujeto y objeto" (*La Jornada*, publicado en: 30/03/2007). Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2007/03/30/index.php?section=opinion&article=030o1eco>;

López y Rivas, Gilberto. La formación del MST. Escuela Nacional Florestan (*La Jornada*, publicado el 27/07/2007): disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2007/07/27/index.php?section=politica&article=018a2pol>

Prensa de Frente. Noticias de los movimientos populares por el cambio social. Boletín Especial sobre el MST. Argentina: 2007.

Solano, Laura Poy Solano, "Acelerar el paso en calidad y equidad de la enseñanza, demanda la Unesco a AL," *La Jornada* (15 mayo, 2011: 38): disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2011/05/15/index.php?section=sociedad&article=038n2soc>

DOCUMENTOS AUDIOVISUALES

MST. "Sem Terrinha em Movimento". Documental sobre los 'Sin Tierrita', producido por el MST y subtulado al castellano por Vive TV (Publicado en 08/01/2010): disponible en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=98211>

Lobo da Silva, Roberta María. "Educação nas áreas rurais". Participación en el estudio de *Conexão Futura* [Consultados en 05/11/2011]: disponibles en: <http://www.youtube.com/watch?v=XEtTIVcvoOY> (Parte 1) y <http://www.youtube.com/watch?v=9vhtcyS0lw> (Parte 2).

"Zona Crítica" Video-documental independiente, publicado en *Passapalavra.tv* (Enero 2012): disponible en <http://passapalavra.tv/?p=43121>

IV Asamblea de la Consulta Popular: <http://www.youtube.com/watch?v=QutMMY95v2c>

CUADROS

Cuadro 1. Concentración de la tierra en el Brasil.

Fuente: Censo Agropecuario del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, 2006. Disponible en: <http://www.cartacapital.com.br/blog/politica/extrema-uncao/>

Cuadro 2. Tendencias de actuación y número de conflictos por tierra en el Brasil (2001-2010).

Fuente: CPT. LEMTO-UFF/GeoAgrária-UERJ. Disponible en: <http://alainet.org/active/47807&lang=es>

Cuadro 3. Familias asentadas y en ocupaciones de tierra por períodos de gobierno (1988-2005).

Fuente: DATALUTA, Org.: Paulon Girardi, Eduardo. Disponible en: http://www.iica.int/Esp/regiones/sur/brasil/Lists/Publicacoes/Attachments/65/Lutas_Camponesas_vol2.pdf

Cuadro 4. Tendencias del uso de la violencia contra la movilización y re-creación del territorio campesino – (2001-2010).

Fuente: CPT. LEMTO-UFF/GeoAgrária-UERJ. Disponible en: <http://alainet.org/active/47807&lang=es>

Cuadro 5. Desalojos de tierra (número de familias desalojadas) Período 1986-2006.

Fuente: “Geografia da conflitualidade no campo brasileiro” . Disponible en: http://www.iica.int/Esp/regiones/sur/brasil/Lists/Publicacoes/Attachments/65/Lutas_Camponesas_vol2.pdf

MAPAS

Mapa 1. La lucha por la tierra en el Brasil (1988-2006).

Fuente: NERA-UNESP. Disponible en:
Disponible en http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas/agricultura_ocupacao.htm

Mapa 2. Familias en ocupaciones y familias asentadas (1988-2006).

Fuente: Eduardo Paulon Girardi. ATLAS da questão agrária brasileira. Disponible en:
Disponible en http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/luta_pela_terra.htm

Mapa 3. Geografía de los Movimientos “ Socioterritoriales” (2000-2007).

Fuente: DATALUTA. Banco de Datos da Luta pela Terra:
<http://www.mst.org.br/sites/default/files/MST%20Lutas%20e%20Conquistas%20PDF.pdf>