

El MST. Movimiento de trabajadores rurales sin tierra y sus pedagogías

Tesis Doctoral Mención Internacional

UNA EDUCACIÓN DEL ACONTECIMIENTO



Universitat de València

Arminda Álamo Bolaños

Portada: Dibujo grabado sobre la pared en la primera escuela de Tiradentes. Mari, Paraíba. 2013. Arminda Álamo Bolaños

Programa de Doctorat en Educació

TESIS DOCTORAL Menció Internacional

UNA EDUCACIÓN DEL ACONTECIMIENTO

El MST (Movimiento de Trabajadores rurales Sin Tierra) y sus pedagogías

Doctoranda: Arminda Álamo Bolaños.

Directores: Dr. Jaume Martínez Bonafé

Dr. Arq. Modesto Ortega Umpiérrez

Dra. María Dolores Molina Galván.

Valencia, Julio de 2014.

Agradecimientos.

A mis directores de tesis, por sus orientaciones y confianza depositada en esta investigación. A la UFPB, a la Secretaría Estadual del MST en Paraíba, a la comunidad educativa de las Escuelas de Zumbi dos Palmares y Tiradentes, a Maria Cybelle de Souza-Secretaria de Educación del Municipio de Mari-, al Departamento de Educación y a la Facultad del Profesorado de la ULPGC. A todos, por sus aportaciones y calor recibido en esta investigación.

Sin duda sería muy bueno que la ciencia pudiese, desde hoy, iluminar la marcha del pueblo hacia su emancipación. Pero más vale la ausencia de luz que una luz vertida desde fuera.

Bakunin

Breve resumen

El saber no está hecho para comprender, está hecho para cortar.

Nietzsche, la genealogía, la historia, Foucault

I

La educación se da en un campo social en permanente disputa (Bourdieu). ¿Qué se disputa en Brasil con relación a la educación de campo? Antes de responder a esta pregunta, previamente, se hace necesario plantearse una nueva interrogativa: la pregunta por la Reforma Agraria. Los proyectos del MST y del gobierno de la Unión, con relación a la tierra, son incommensurables, obedecen a lógicas distintas. El MST ve la tierra como lugar; el agronegocio, ve la tierra sin gente, solo para producir. Ahora, podemos responder a la primera interrogativa: lo que verdaderamente está en disputa, es una educación construida desde la experiencia –individual y compartida- y que no concibe los conocimientos en abstracto sino como prácticas de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el campo y en el mundo real.

II

Las prácticas pedagógicas del MST, promueven una educación del acontecimiento, en un contexto nacional, en el que, los programas de educación de campo que emanan de las distintas instituciones brasileñas no responden a la educación en y desde la tierra, y en un contexto internacional, en el que el neoliberalismo, en el campo del conocimiento, concede a la ciencia moderna el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso.

¿Por qué hablamos de acontecimiento? Para indagar sobre la verdad, para discernir entre los hechos y lo que falta, para construir lo inactual (Nietzsche), para acercarnos a lo virtual (Deleuze). El acontecimiento es lo que debe ser comprendido, lo que debe ser querido, lo que debe ser representado en lo que sucede. ¿Qué quiere decir entonces querer el acontecimiento? ¿Es aceptar la pobreza, una educación contra la vida? Querer el acontecimiento es, en principio, desprender su verdad.

III

En el ámbito de los asentamientos, hemos podido constatar, que las escuelas de Tiradentes y Zumbi dos Palmares, se han levantado junto al proceso de lucha por la conquista de la tierra; quiere decir, que su origen está articulado a la génesis del campamento y posteriormente a la del asentamiento, y que en ese ser escuela itinerante, se debate entre seguir siendo una escuela móvil, profundizando en un currículum en y desde la tierra; es decir, un currículum levantado, generado, desde las experiencias de los *Sem Terrinha* y de la comunidad, o por el contrario, pensar que han llegado al final del camino, en la conquista de una escuela pública.

IV

Pero el acontecimiento no pertenece al orden de la realidad. El pensamiento se orienta hacia la distinción del acontecimiento respecto de su imitación corriente, que se puede denominar el hecho. La reducción contemporánea de la reflexión sobre la educación, la política, la vida,...

a la inesencialidad de los medios de comunicación y de algunos análisis, favorece de entrada la confusión del acontecimiento con el hecho.

Consideramos decisivo, descartar de la determinación de la esencia de la educación, la consideración numérica ligada a ella. La educación no será pensable más que liberada de la tiranía del número, número de alumnos, número de profesores, número de escuelas, número alfabetizados, número de programas, ... El número no es la vía de acceso a la esencia de la educación. El camino está vedado.

¿Qué camino proponemos? No es un camino conocido, hay que andarlo, hacerlo. Y en ese andar, pensar el acontecimiento es problematizar sobre situaciones que den que pensar la educación: situaciones educativas.

Hemos problematizado sobre tres situaciones: el cierre de escuelas en el campo, la contratación de profesores y el currículum, y hemos pensado “entre” ellas, desde la observación, la pregunta, la conversación, ... ¿Pero por qué hemos escogido estas y no otras situaciones? , porque estas tres líneas configuraban una actualidad que ocultaba, que sustraía el acontecimiento. El cierre de escuelas, distraía el lugar de la escuela, la contratación de profesores, no afrontaba la formación del profesor, su compromiso con la educación de campo y el currículum, centraba el análisis sobre el libro de texto y cerraba el camino a pensar y hacer el currículum desde el lugar, cercano y lejano: la tierra y el Univeso.

* * *

V

La educación ingresa en una época nueva o, para ser más exactos, vuelve a jugarse entera de nuevo. Es decir, que no está ligada a una identidad –marcada por los conceptos de verdad, esencia, fundamento, razón, etc. – No “sabemos lo que puede” la educación, porque sólo tenemos ante la vista su pasado, eminentemente contingente, pasado que no podría valer por un centro o por una referencia absoluta.

Resumo

O saber não está feito para compreender, está feito para cortar.

Nietzsche, la genealogía, la historia, Foucault.

I

A educação dá-se no campo social em permanente disputa (Bourdieu, 1997). O que é que se disputa em Brasil relacionado com Educação de Campo? Antes de responde a esta pergunta, é necessário pensar numa nova interrogação: a pergunta sobre a Reforma Agrária. Os projetos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, MST, e do governo da União relativamente à terra são incomensuráveis, mas obedecem a diferentes lógicas. O MST vê a terra como um lugar, o agronegócio vê a terra sem gente, unicamente para produzir. Neste momento, podemos responder à primeira pergunta: o que de verdade se disputa é uma educação baseada na experiência – individual e compartilhada – e que não concebe os conhecimentos em geral senão como práticas de saberes que permitem ou impedem certas intervenções no campo e no mundo real.

II

As práticas pedagógicas do MST promovem uma educação do acontecimento num contexto nacional, no qual os programas de educação de campo que oferecem as diferentes instituições brasileiras não respondem à educação na, e desde, a terra num contexto internacional, onde o neoliberalismo, no campo do conhecimento, confere à ciência moderna o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso. Porque é que falamos de acontecimento? Para indagar sobre a verdade, para discernir entre os feitos e o que faz falta, para construir o inatural (Nietzsche), para aproximar-nos ao virtual (Deleuze, 1994). O acontecimento é aquilo que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado naquilo que sucede. O que é que significa querer no acontecimento? Será aceitar a pobreza, uma educação contra a vida? Querer no acontecimento é, em princípio, revelar a sua verdade.

III

No âmbito dos assentamentos, podemos constatar que as escolas de Tiradentes e Zumbi dos Palmares foram erguidas simultaneamente ao processo de luta pela conquista da terra. Significa que, a sua origem está relacionada com a criação do acampamento e posteriormente, do assentamento, e ao ser uma escola itinerante, debate-se entre continuar a ser uma escola móvel, aprofundando num currículo na, e desde a terra, um currículo levantado, gerado através das experiências dos Sem Terrinha e da comunidade, ou pelo contrario, pensar que chegaram ao final do caminho, na conquista de uma escola pública.

IV

Mas o acontecimento não pertence à ordem da realidade. O pensamento é orientado para a distinção do acontecimento sobre sua imitação atual, o que se pode denominar o fato. A redução contemporânea da reflexão sobre a educação, a política, a vida, ... a inessencialidade dos meios de comunicação e de algumas análises, favorece de entrada a confusão do acontecimento com o fato.

Consideramos decisivo, descartar da determinação da essência da educação, a consideração numérica ligada a ela. A educação não será pensável mais que liberada da tirania do número, número de alunos, número de professores, número de escolas, número alfabetizados, número de programas, ... O número não é a via de acesso à essência da educação. O caminho está fechado.

Que caminho sugerimos? Não é um caminho conhecido, tem que trilhar, fazê-lo. E nesse trilhar, pensar no acontecimento é problematizar sobre situações que deem o que pensar sobre a educação: situações educativas.

Problematizámos sobre três situações: o fechamento de escolas no campo, a contratação de professores e o curriculum, e pensámos “entre” elas, desde a observação, a pergunta, a conservação, ... Mas porquê escolhemos estas e não outras situações?, porque estas três linhas configuravam uma atualidade que ocultava, que subtraía o acontecimento. O fechamento de escola, distraía o lugar da escola, a contratação de professores, não afrontava a formação do professor, seu compromisso com a educação de campo e o curriculum, focando a análise sobre o livro de texto e fechava o caminho a pensar e fazer o curriculum desde o lugar, perto e de longe: a terra e o Universo.

* * *

V

A educação entra numa época nova ou, para ser mais precisos, volta a reproduzir-se outra vez. Ou seja, que não está ligada a uma indentidade marcada pelos conceitos de verdade, essência, fundamento, razão, etc. Não “sabemos o que pode” a educação, porque somente temos diante de nossa vista seu passado, eminentemente contingente, passando o que não poderia valer por um centro ou por uma referência absoluta.

ÍNDICE

19	OBJETO Y ENTORNO DE LA INVESTIGACIÓN
22	METODOLOGÍA
	LA PREGUNTA POR LA EDUCACIÓN
29	La pregunta por la pregunta
31	La educación
31	Pensar la educación
33	En la lógica del capitalismo tardío
33	La educación en la ciudad de Leonia
37	En Brasil
37	La apropiación privada del conocimiento
40	Las participación de las ONGs en el proceso de alfabetización
43	El cierre de escuelas
47	¿Por qué una Educación de Campo?
65	Programas educativos
	PEDAGOGÍAS DEL MST (Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra)
83	La Reforma Agraria
93	El MST como movimiento
93	Antecedentes
97	Contexto general
102	Origen
107	Características
112	Entre la autonomía y las nuevas formas de dominación

117	Proyecto educativo del MST
117	La semilla del tiempo
122	Principios pedagógicos
128	Una escuela diferente
138	La escuela itinerante
146	Escuela Nacional Florestán Fernández
148	Movimiento social y educación

LA EDUCACIÓN EN LOS ASENTAMIENTOS

157	Los asentamientos
173	Tiradentes
189	Zumbi dos Palmares

SITUACIONES EDUCATIVAS

199	Pensar el acontecimiento
203	El lugar de la escuela
211	La formación de educadores
217	El Currículum como matriz del acontecimiento

CONCLUSIONES

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN QUE ABRE

ABECEDARIO SITUACIONISTA

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Objeto y entorno de la investigación

En la medida en que los acontecimientos se efectúan en nosotros, nos esperan y nos aspiran, nos hacen señas.

Lógica del sentido, Gilles Deleuze.

I

Problematizar sobre la educación del acontecimiento, en el contexto actual de capitalismo avanzado. Momento histórico, que algunos caracterizan como posmodernidad, otros como tardomodernidad.¹

La pregunta por la educación requiere, previamente, indagar sobre la pregunta por la pregunta, es decir, qué nos lleva a problematizar sobre la educación, que fuerzas nos empujan a desvelar las distintas pedagogías que tejen hoy la sociedad del mañana. Esta interrogativa tiene que ver con nosotros, tiene que ver con el ser social, con el ser ligado al territorio, a su hábitat, al lugar, a la tierra.

A partir de problematizar la pregunta por la educación en la actualidad, indagamos en la realidad brasileña. Nos planteamos la interrogativa por la educación de campo desde su historicidad, señalando la educación popular como una experiencia pedagógica esencialmente crítica, horizontal y dialógica, como un movimiento que resiste ser

1. Pero hay quienes plantean que el proyecto moderno sigue inconcluso.

apropiado por el poder, como una revolución del saber y de transformación del mundo a través del poder de los saberes populares, dando así un giro a la práctica educativa, sobre todo en el continente latinoamericano, y de manera crucial en el país brasileño, siendo referente de diferentes experiencias pedagógicas cuestionadoras de un currículum o una educación oficial e institucionalizada. Asimismo, nos acercamos a la ruralidad de este país, a las dinámicas que se construyen en torno a la tierra, a los campesinos, y al estudio de la educación en este contexto, es decir, a las prácticas pedagógicas que germinan desde la tierra y sus idiosincrasias.

II

Indagar sobre las pedagogías del MST (Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra). Analizando el MST como movimiento y su proyecto educativo. Al estar insertas las prácticas educativas en un contexto de lucha por la tierra, nos lleva a señalar los elementos sustantivos de las distintas concepciones sobre la tierra, sus distintas cosmologías, y los materiales curriculares que desde ellas se generan.

III

Problematizar la educación en los asentamientos. En particular, en los asentamientos de Tiradentes y Zumbi dos Palmares, situados en el Estado de Paraíba, en el municipio de Mari. Analizar la génesis de las respectivas escuelas junto al proceso de toma de la tierra y consolidación del asentamiento.

IV

Analizar situaciones que den que pensar la educación, más allá de unos hechos aislados. Lo que hemos convenido en llamar “situaciones educativas”. Las situaciones educativas se dan en los intersticios, en los pliegues, y es ahí donde se producen las fricciones, y devienen en tensiones entre las prácticas pedagógicas del movimiento Sin Tierra y el currículum oficial. Y en cada una de las situaciones educativas planteadas, analizar su carácter de inconmensurabilidad -su pertenencia

a lógicas distintas, que no tienen parámetros en común- y los elementos que la componen: la elección, la distancia y la excepción. Estableceremos vínculos entre la elección o la decisión, la distancia y la excepción o el acontecimiento.

V

Se abordará la reflexión sobre el currículum, relacionado con programas educativos brasileños y las pedagogías que promueven el MST que tiene que ver con la educación en la tierra. Como acontecimiento, siguiendo a Deleuze (1994, p. 158), “El estallido, el esplendor del acontecimiento es el sentido. El acontecimiento no es lo que sucede (accidente); está en lo que sucede el puro expresado que nos hace señas y nos espera”. Y como una situación (Badiou y Žižek, 2011) que da que pensar la educación, y como singularidad que construye multiplicidades.

El currículum en y desde la tierra significa esa educación que no tiene que ver con el ser funcional al sistema productivo, tiene finalidad sin fin. Establece auténticas relaciones entre sus materiales y prácticas pedagógicas. Articulando un sistema ajeno a la paradoja.

VI

La investigación, no se cierra en sus conclusiones, tiene un carácter provisional, abierto. Busca conexiones, aperturas; por eso, se detiene en señalar futuras líneas de investigación.

Metodología

El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección. Contrariamente al grafismo, al dibujo o a la fotografía, contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga.

Rizoma, Gilles Deleuze, Félix Guattari.

I

Hemos utilizado una metodología de carácter científico, que se aleja de la especulación sin fundamento. La etnografía como forma, de acercarme a la realidad, de hablar de lo que tengo ante mis ojos: ya sean ciudades o campos, espacios o lugares, una escuela o un acontecimiento, un niño jugando con una mandioca o la inscripción de una casa sobre un muro¹ y, más aún que de todo ello, se ocupa de lo que los une o los opone, de todo lo que los vincula, así como de los efectos derivados de estos modos de relación. Pero lo que tengo ante mis ojos, lo tengo esencialmente ante mi cuerpo, y digo esto, para evidenciar que existe una cultura que da primacía a la visión: el ocular centrismo. De esta posición, nos retiramos, nos distanciamos. Activando así otras maneras de ver. En este sentido, Juhani Pallasmaa (2006, p.16), plantea que, “a medida que los filósofos revelan el paradigma ocularcentrista de nuestra relación con el mundo y con nuestro concepto de conocimiento -el privilegio epistemológico de la vista-, también se torna importante

1. Como muestra la imagen de la portada. Una inscripción de una casa sobre el muro interior de la escuela. Una imagen de una enorme fuerza vital, hecha por un niño o una niña, sin tierra. El tiempo ha hecho que los trazos se confundan con las texturas del muro. La patina del tiempo la ha dotado de aurea.

estudiar críticamente el papel de la vista en relación con el resto de sentidos”.

Siguiendo a Goeetz y Lecompte (1988, p. 51), “el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos”. La etnografía analiza los procesos de enseñanza y aprendizaje; las consecuencias intencionales y no intencionales de las pautas observadas de interacción; las relaciones entre los actores del fenómeno educativo.

En el proceso de la investigación, a partir de la sistematización de las experiencias. Experiencias mías, habitando el lugar objeto de la investigación, y experiencias de los Sin Tierra, en particular –de la comunidad, de los alumnos y de los educadores- generadas en las escuelas de Zumbi dos Palmares y Tiradentes, hemos tenido en cuenta varios ámbitos: análisis de los documentos y textos estudiados, entrevistas a las personas implicadas en el proceso -desde dirigentes del MST, educadores, secretaria de educación del municipio de Mari y profesores de la Universidad Federal de Paraíba-, y análisis y recogida de documentación gráfica.

Las fuentes en las que nos hemos basado, han sido bibliográficas, de carácter histórico y científico, clasificadas y ordenadas por distintos ítem, archivos, observación participativa y testimonios de los distintos sujetos que participan en la educación de campo y en particular en la educación en los asentamientos de Zumbi dos Palmares y Tiradentes. La observación participativa ha tenido tres ámbitos: los asentamientos, el municipio de Mari y la UFPB (Universidad Federal de Paraíba). En los tres ámbitos hemos participado en distintas aulas y en grupos de investigación. Estableciendo una conversación, que no buscaba síntesis alguna, ni datos para fundar nuestras ideas, sino atenta a los desplazamientos, a las singularidades educativas, a lo que daba que pensar la educación como acontecimiento. Una conversación dialógica que se mueve en medio, entre las cosas.² Hemos razonado críticamente las distintas fuentes, confrontando distintas interpretaciones.

La investigación no tiene carácter lineal. La hemos abordado

2. El medio no es una medida, sino, al contrario, el sitio por el que las cosas adquieren velocidad. Entre las cosas no designa una relación localizable que va de la una a la otra y recíprocamente, sino una dirección perpendicular, un movimiento transversal que arrastra a la una y a la otra, arroyo sin principio ni fin que socava las dos orillas y adquiere velocidad en el medio.

no desde una perspectiva historicista, imaginando el tiempo como una línea recta sobre la que se va moviendo un punto sin extensión, el presente y ver una época, situaciones o hechos, como un corte en ese tiempo lineal, que vale para distinguir y separar. La síntesis, la hemos abordado buscando relaciones entre las líneas esenciales de la investigación.

La investigación constituye un dispositivo, Deleuze (1990), atravesado por múltiples líneas de fuga, que construyen situaciones del pensar. La línea de fuga da qué pensar, porque no es una línea que nos hace fugarnos de la realidad, sino que acerca esa realidad hacia nosotros. La línea de fuga, que atraviesa, que nos atraviesa. Que genera –tema generador- subjetividad.

Una metodología atenta a la acción del pensar³, que quiebra el marco de un proyecto o programa.

Esta investigación se ha abordado desde la sistematización de la experiencia del habitar, prestando atención a lo que se ocultaba detrás de la realidad.⁴ Con la esperanza de producir una matriz. Matriz como corte, como sección. Como algo que construye “vida”, que concibe, de ahí su relación con la maternidad; matriz como dispositivo, llena de dispositivos que a su vez construyen dispositivos. Tiene la capacidad de concebir, pero no concibe proyectos, ni planes... Construye acontecimientos, singularidades.

En el proceso metodológico, hemos dibujado distintos fragmentos de una cartografía, de un mapa, para una navegación; pero este mapa se construye con elementos encontrados en distintos pasajes y lugares de la educación. No es un mapa dado, no es una carta de navegación que nos hayan dejado. Es una carta de navegación que hemos construido navegando; no es un proyecto, un plano; es un mapa de estela. Esta cartografía está llena de trazos, de singularidades, está en los intersticios, en zonas de indeterminación de la educación de campo, que levanta, por tanteo, el movimiento sin tierra en Brasil.

II

Las conclusiones tienen sentido de apertura, de buscar relaciones, de

3. Un pensamiento como acción, no con vocación de fundar -echar raíces fijas o extender una rama del árbol del conocimiento científico-, sino con la actitud de mover “el tapete” –al menos el mío- para indagar sobre materiales curriculares que construyen lo que somos. El pensamiento pos-estructuralista ha iniciado la tarea de pensar el mundo desde la descomposición del tiempo histórico. Pensadores como Gilles Deleuze han puesto de manifiesto la inexistencia de una plataforma desde la que sea posible construir una visión del mundo.

4. Nietzsche a la “realidad” la llamaba actualidad, por eso decía hay que producir lo “inactual”. Y Gilles Deleuze a ese “inactual”, lo llama virtual.

plantear el carácter histórico de la educación –la educación del acontecimiento- y del currículum en y desde la tierra. Y las líneas de investigación que abre, son tenidas en cuenta para emprender futuras investigaciones.

* * *

III

Esta investigación construye múltiples conexiones con sentido de sugerir otras conexiones. Por ello, decimos que esa matriz es incompleta y abierta, que tiene finalidad sin fin. Desalienta cualquier plano unificado de organización, pues se aleja de toda fundamentación obsesiva. Las conexiones que constituyen el mapa de esta investigación intentan aproximarse a la cuestión más vasta de cómo hacer educación, nuevas maneras de “conectar” las pedagogías y de conectarse con la educación. Siguiendo a Deleuze y Guattari (1997, p.29), “el mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye”.

Un mapa no es un calco. “Un calco es más bien como una foto, una radiografía que comenzaría por seleccionar o aislar lo que pretende reproducir, (...). El que imita siempre crea su modelo, y lo atrae. El calco ha traducido ya el mapa en imagen, ha transformado ya el rizoma en raíces y raicillas. Ha organizado, estabilizado, neutralizado las multiplicidades según sus propios ejes de significación. Ha generado, estructuralizado el rizoma, y, cuando cree reproducir otra cosa, ya sólo se reproduce a sí mismo. Por eso es tan peligroso. Inyecta redundancias, y las propaga. El calco sólo reproduce los puntos muertos, los bloqueos,...”, nos plantea Deleuze y Guattari (1997, p.31).

La pregunta por la educación



La pregunta por la pregunta

I

Nuestra preocupación por la pregunta alrededor de la pregunta, no puede quedar solo en el nivel de la pregunta por la pregunta. Lo importante, sobre todo, es unir, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta a las acciones que hayan sido practicadas o a las acciones que pueden llegar a ser ejecutadas o rehechas. Preguntas siempre provisionarias, no definitivas, que se producen en el tiempo, que tienen que ver con la temporalidad: el tiempo del ser que la formula y se formula en ella, en la acción del preguntar. A veces, sentimos una fuerza sobre nuestras espaldas que nos empuja a la pregunta. Esa fuerza, es la que desencadena la acción del preguntar. Y es que la existencia humana es, porque se hizo preguntando la transformación del mundo. Hay una realidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar.

No hay una pregunta fuera de una inquietud o actitud. Por lo que tiene que ver con el sujeto¹ que pregunta, que interroga. Tiene que ver con las experiencias, sobre todo con las “experiencias

Campamento levantado en área del asentamiento Zumbi dos Palmares. 3 de agosto de 2013 (página anterior).

1. El sujeto no es un ser trascendente sino un ser siendo, devenir siempre abierto a procesos de subjetivación. Es donde se realiza la subjetividad, pero también efecto de la subjetividad misma. Ver abecedario situacionista. En él, problematizamos de forma extendida sobre este concepto.

límite” del ser.² “Este sujeto será singular y no universal, y será singular porque es siempre el acontecimiento lo que construye su verdad” (Badiou, 2010).

II

Una educación sin preguntas es una educación que se articula en torno a respuestas y las pedagogías de las respuestas obstaculizan la curiosidad, y desactivan el asombro, y cuando una persona pierde la capacidad de asombrarse³ –ver como si viera por primera vez-, cuanto menos, se burocratiza. Parten de que el conocimiento es un desvelar, no un construir desde nuestras experiencias, que tiene que ver con nuestro ambiente, con los lugares.

2. Partimos de que el único “ser” atendible de los humanos en cuanto tales es el “ser” lingüístico y el ser mortales. Ver abecedario situacionista.

3. Asombrarse (a-sombrar-se). Construir sombras. Los niños están constantemente construyendo sombras, umbrales, lugares de tránsito. Por eso, siempre están “asombrados”. Que pena que el adulto haya perdido esa capacidad.

La educación

Se equivocan tanto el idealismo, al afirmar que las ideas, separadas de la realidad, gobiernan el proceso histórico, como el objetivismo mecanicista que, transformando a los hombres en abstracciones, les niega la presencia decisiva en las transformaciones sociales.

¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, Paulo Freire.

La educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella.

La educación, puerta de la cultura, Bruner.

Pensar la educación

I

Pensar la educación, es pensar como ésta se construye desde la lógica del capitalismo tardío, que nos empuja al encuentro o desencuentro entre educación y economía, al ser aprehendido por el mercado. Es pensar en la posible centralidad de la economía y del espacio al cuidado del individuo que nada tiene que ver con el “cuidado de sí” trasladado al terreno ético y antropológico-educativo por Foucault, entendido como dispositivo ético-psicológico de formación del yo, y de un yo radicalmente en crisis, privado de identidad (Foucault, 2005).

II

Pensar la educación es saber que hay tiempos distintos. El tiempo del capital, el tiempo del desarrollo tecnológico, el tiempo de la educación como mercancía, son tiempos veloces, y son diferentes al tiempo de la

educación como bien social. La educación que hay que levantar, es aquella que resista a ese tiempo veloz. El tiempo propio de la educación, no puede tomar en cuenta el tiempo del capital, del sistema productivo. El tiempo de la educación, nada tiene que ver con la urgencia del capital. ¿Pero esto significa que podemos aislarnos de ese tiempo funcional? No, pero que no podamos aislarnos, no significa que no podamos crear otros tiempos: tiempos lentos. Y que seamos capaces de combinar tiempos lentos con tiempos veloces; pero desde una matriz que active multiplicidades pedagógicas: pedagogías del sujeto, pedagogías de la tierra, pedagogías cosmológicas,...

III

Pensar la educación desde un pensamiento que indague sobre las contradicciones. No indagar solo en lo que les une, sino también en lo que les separa. Se habla pues en términos de ruptura, y de direcciones distintas, no de unidad. Pensar la educación es pensar entre territorios. Pensar la educación como un campo social en permanente disputa (Bourdieu, 1998).

Pensar desde un pensamiento paradójico, porque es la paradoja lo que le alimenta, el modo como se expresa el sentido: siempre en dos direcciones a la vez, pues la paradoja es aquella formulación aparentemente contradictoria que sin embargo, encierra una verdad, lo contrario de un sofisma. Pensar la educación es hablar de umbrales, de intersticios; en el “entre” crece la vida: ente las tejas crece el verol, entre los adoquines crece la hierba,... y “debajo de los adoquines hay una playa”⁴.

Pensar la educación no es pensar en un único sentido, pues éste no activa nada, no puede indagar sobre la verdad. Pensar en la educación, requiere detectar sentidos contradictorios, rupturas de sentido. No buscar relaciones de unidad, de totalidad, sino identificar situaciones que van en sentido distinto.

4. No viví esa época, pero en la literatura sobre el mayo del 68, era una consigna que hablaba de la utopía. Y dado que me he tropezado con esta palabra, en esta nota, no puedo dejar de preguntarme sobre ella. Para que sirve la utopía, le preguntaron a un poeta, y el poeta respondió, para andar, para andar (Muguerza, 1986).

En la lógica del capitalismo tardío

El conocimiento que se busca y se aprecia es exactamente conocimiento de nada (de nada en particular y de todo en general), un fluido amorfo capaz de adaptarse a cualquier molde y modularse.

El conocimiento líquido, José Luis Pardo.

La educación en la ciudad de Leonia

I

“Las sociedades de capitalismo avanzado, recuerda cada vez más la ciudad invisible de Leonia de Italo Calvino, donde la opulencia puede medirse, no tanto por las cosas que se fabrican, se venden y se compran cada día; (...) sino, antes bien, por las cosas que se tiran diariamente para dejar lugar a las nuevas. La alegría de deshacerse de las cosas, de descartarlas, de arrojarlas al cubo de la basura, es la verdadera pasión de nuestro mundo. Las ciudades invisibles y en particular, Leonia viven en estas sociedades contemporáneas (Bauman, 2007).

Esta idea, que sugiere que las ciudades imaginarias, que relata Italo Calvino, están presentes en las sociedades contemporáneas, no es una idea nueva, pues, es el propio Italo Calvino, quien habla de ello en la introducción del libro que lleva por título *Las ciudades invisibles*. Y una gran parte de la literatura sobre las ciudades invisibles, indaga

sobre las formas que adoptan en la contemporaneidad. Leonia, deviene en imagen metafórica, para problematizar sobre el conocimiento con fecha de caducidad, como los productos que consumimos, y para preguntarnos sobre el currículum en este contexto de acumulación de despojos y de residuos.

II

Una de las características del sistema capitalista global, es la aceleración del consumo; potenciando así, el consumo instantáneo y evitando la reutilización de los productos. Como consecuencia, cada vez más, se amontonan los residuos y los desechos en nuestras ciudades, Leonia nos habla de ello. Dado que, desde la lógica del capitalismo global, el conocimiento se trata como una mercancía más, nos preguntamos: ¿El conocimiento escapa a esta lógica?. Pensamos que no. Que al igual que se amontonan los residuos y pierden valor los productos, tan pronto salen al mercado, lo mismo, le sucede con el conocimiento.

La educación tenía significaciones en la medida en que se ofrecía, se construía y se producía conocimiento de valor duradero, ésta debía afrontarse como la adquisición de un producto que, como todas las demás posesiones, podía y debía atesorarse y conservarse para siempre (Bauman, 2007), tenía carácter de permanencia. Hoy, por el contrario, la lógica que impregna la posmodernidad, concibe el saber como producto perecedero (Carrera y Luque, 2012).

La nueva materia prima, el conocimiento flexible, se ha constituido en una especie de ameba, una gelatina que se adapta a cualquier forma: un conocimiento que se puede combinar, alargar o reducir, según las fluidas condiciones del mercado; es decir, del capital. Este conocimiento, no puede ser otra cosa más que ese flujo continuo y uniforme de contenidos indiferentes producidos exclusivamente como relleno superfluo y siempre sustituible. Un conocimiento que no tiene nada que ver con la experiencia.

III

Desde esta lógica, el aprendizaje se orienta por competencias, pues aporta una modalidad de conocimiento ligado a las necesidades empresariales, y desconecta al alumno del conocimiento, sustituyéndolo por fórmulas instrumentales. Estamos, ante un nuevo modelo curricular, donde lo necesario es la capacidad para acceder a conocimientos nuevos y movilizarlos ante situaciones cambiantes e imprevistas. Se reduce el conocimiento a una acumulación de saber hacer. Las competencias que debían ser un instrumento de aprendizaje, se convierten en la finalidad del mismo. La única regla existente es la relevancia, momentánea y fugaz, del objeto de que se trate; una distinción que, al cambiar de un momento a otro, hace que las fracciones de conocimiento asimiladas pierdan su significación tan pronto como fueron adquiridas y, antes de que se les haya podido dar un buen uso. Como otras mercancías.



La apropiación privada del conocimiento

I

El actual ataque a los servicios públicos, en especial a la enseñanza, que nos imponen los grandes organismos internacionales no es fruto de una situación de coyuntura; por el contrario, es un escenario perfectamente definido desde hace décadas. Sus bases teóricas son sólidas, sus actores están siguiendo un guión claramente reconocible cuya finalidad es la apropiación privada del conocimiento. Su consecuencia será, está siendo, el incremento de la segmentación social, la exclusión y la reducción del Estado del Bienestar.

Desde la misma concepción del Neoliberalismo como cuerpo teórico, el modelo educativo ocupa un papel central. Friedrich Hayek, premio nobel de economía y, uno de los teóricos del “nuevo” sistema, en *Los fundamentos de la libertad* (1982) señala que, “no demorará mucho tiempo para que las personas se convenzan de que la solución está en

Casa de la Farinha en Mari. (Página anterior).



Universidade Federal de Paraíba, campus de Rio Tinto. Huelga estudantil. Agosto de 2013.

despojar a la autoridad de sus poderes en el ámbito de la educación” (Hayek, 1982, p. 497). Otros pensadores como Milton Friedman, Ludwig von Mises, Karl Popper, ... hacen suyos esos planteamientos y desarrollan esas concepciones. Tres líneas de actuación sustentan esta doctrina: la innovación tecnológica, la baja protección social y la reducción del Estado. Friedman & Friedman en esa línea de dar cobertura al proyecto educativo neoliberal, plantea en *La tiranía del statu quo*, que, “es muy deseable que todos los jóvenes, independientemente de la riqueza o la religión o el color o el nivel social propio de su familia, tengan la oportunidad de recibir cuanta instrucción puedan asimilar, siempre que estén dispuestos a pagarla, bien en el momento, o bien a costa de las rentas superiores que después percibirán, gracias a la instrucción recibida. Sería muy defendible la concesión de préstamos o equivalentes con dinero público, en caso necesario. Pero no nos parece defendible la pura subvención” (Friedman & Friedman, 1984, p. 191).

El capitalismo global ha adoptado la democracia como la forma ideal de gobierno. Pero lo que llamamos “democracia”, y cuyo triunfo universal se celebra, debe ser llamado parlamentarismo, o para describirlas con claridad, convengamos, pues, en llamar a nuestras democracias capital-parlamentarismo. El sistema se legitima a través de estados que cada vez son más débiles y de sociedades más fragmentadas. Eso permite un permanente ejercicio de la confusión, donde lo público y lo privado se difuminan. Lo social queda desfigurado hasta ser irreconocible. El capital parlamentarismo se presenta como el régimen de lo Uno y no de lo múltiple, desarrollando políticas educativas en torno a programas parciales y con fecha de caducidad, que ocultan la tendencia a reducir el gasto público en educación y a utilizar otras vías de financiación (financiación privada). El objetivo perseguido es el debilitamiento de la concepción de la solidaridad y la cooperación para transformar servicios públicos en negocios privados; delegando así, a los estados, sus propias responsabilidades. Desde esta perspectiva, es fácil percibir cómo la democracia neoliberal no es sino un artificio que permite mantener el statu quo, mientras que impide la construcción de sociedades mínimamente igualitarias. En un modelo de participación

social primaria siempre la equidad por encima del concepto de rentabilidad, pero el modelo neoliberal define la rentabilidad como eje central de la acción social; por ello la fractura social producida por los desequilibrios económicos necesita la legitimidad que le proporciona la vía electoral, constituyéndose ésta en un dispositivo de refrigeración del sistema, donde permanentemente amplios sectores de la población quedan a merced del poder de unas minorías.

El estado moderno está perdiendo la capacidad de armonizar las contradicciones entre mercado y comunidad. Hoy más que nunca se ha convertido en servidor de los intereses económicos, por ello ha ideado un discurso de “expertos” que sancionen el camino a seguir. Organismos como el Fondo Monetario Internacional (FMI)¹, el Banco Mundial (BM) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) son ya la punta de lanza de un proceso que tiende a privatizar todos los sectores de la vida comunitaria, esencialmente el sector educativo.

Las políticas neoliberales en las últimas décadas han tenido mucho éxito al redefinir las nuevas funciones de la educación; la debilidad social de las fuerzas anti-neoliberales, la incapacidad para generar un discurso alternativo son algunas de las consecuencias. Asistimos a un conflicto recurrente entre los derechos de la propiedad y los derechos de las personas. En la actualidad, la contradicción se agudiza por efecto de la crisis estructural del sistema capitalista. La solución propuesta, para su reestructuración, es la supresión de los beneficios sociales como fórmula para incrementar la tasa media de ganancia. Para Carnoy (1977) o Castells (2001), los actuales movimientos masivos de capital dependen especialmente de tres grandes factores: información, comunicación y conocimiento; puesto que el conocimiento es flexible y engloba a los otros dos, a la información y a la comunicación, es ideal para ser globalizado. La educación en este proyecto de modelo social se entendería, desde esta perspectiva, como un factor esencial en la competitividad de las economías capitalistas.

El papel que ha de jugar la educación en un futuro se está definiendo en este momento. Es un debate dicotómico: la educación al

1. El FMI es una institución internacional que en la actualidad reúne a 188 países. Surge en 1945 y en su origen, debía garantizar la estabilidad del sistema monetario internacional después de la crisis financiera o quiebra de 1929. Después de 1976 y de la desaparición del sistema de cambio fijo, el FMI heredó de un nuevo papel ante los problemas de deuda de países en desarrollo y ante las crisis financieras internacionales.



Niños jugando en la Escuela de Tiradentes.
Agosto de 2013.

servicio de la economía, es decir, del capital, o la educación al servicio de la sociedad y la cultura. El planteamiento no es ni siquiera nuevo; en torno a 1938, J. Dewey ya planteó esta contradicción en los debates con los industriales norteamericanos de su época. Es un tema que necesita ser retomado, pensado, a la luz de los cambios políticos, económicos y sociales, pero fuera de esa política dicotómica, señalada; pues no es el único lugar efectivo del procedimiento político. Tampoco lo es el poder. La esencia de la política es la actividad del pensamiento de lo colectivo, o incluso, nos atrevemos a decir, que es el problema de la libertad en situaciones infinitas que nos acerca al ideal de Paulo Freire de una educación como práctica de la libertad.

En el proceso de desmantelamiento de la enseñanza pública, el sistema neoliberal (capitalismo global) ha introducido líneas de actuación yuxtapuestas y coordinadas las una con las otras, aunque diferenciadas por países y territorios. En Brasil asistimos a un proceso de pérdida de control, por parte de los movimientos sociales, de la educación como servicio público, y a una política de desmantelamiento de proyectos educativos impulsados, promovidos y gestionados con la participación del MST y otros movimientos sociales.

La participación de las ONGs en el proceso de alfabetización

I

Brasil invierte cerca del 3,5 % del PIB² en toda la educación pública, este porcentaje es la mitad de lo que recomienda la Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO). Paulo Freire (1998), en *La educación como práctica de la libertad*, escrito en 1969, señala que al final de la década de los sesenta, en Brasil, el número de niños de edad escolar, sin escuela, era aproximadamente de 4.000.000 y el de analfabetos mayores de 14 años era de 16.000.000.

En Brasil se ha interiorizado la idea de que son las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), y no el Estado, quienes deben

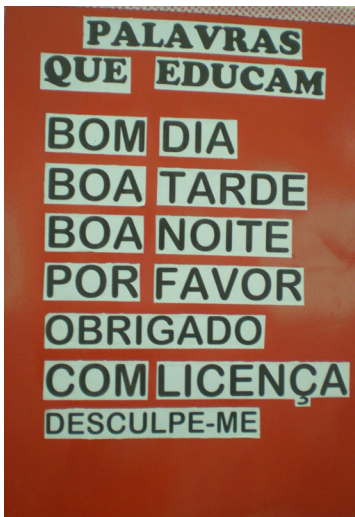
2. La UNESCO pide asignar a la educación al menos 6% del PIB y entre 15 y 20% del gasto público. La crisis financiera mundial impone intensificar los esfuerzos a favor de la enseñanza universal.

asumir la responsabilidad de promover la educación y en particular la alfabetización de la sociedad; organizan y estructuran dispositivos de alfabetización de la juventud y de los trabajadores que no pudieron alfabetizarse y escolarizarse en el período formal. Pero es el Estado quien debe articular una política de educación pública, que implique a educadores, escuelas, universidades y movimientos sociales; promoviendo así, la extensión, consolidación y democratización del sistema educativo.

La ONG Alfabetización Solidaria³, fundada por Ruth Cardoso, esposa del ex presidente Cardoso, es un ejemplo de ese proceso en el que las ONGs asumen responsabilidades en el ámbito de la educación. La entidad recibió 58 millones de reales (20,9 millones de euros) entre el año 2003 y 2006, y declara que fue destinado a la formación de 653.000 jóvenes en ese periodo. Con frecuencia se queda esa manifestación en una declaración de fe, pues de lo contrario tendrían que arbitrarse, desde el Ministerio de Educación, dispositivos de control y verificación de esa inversión y de los resultados obtenidos. Esta situación plantea una doble problemática, por un lado, la participación privada en la educación con recursos públicos directos, y por otro, que el Estado no asume la educación como un bien público y hace dejación de su responsabilidad de promover la movilización social, el diálogo con los movimientos y con los sujetos que van a ser alfabetizados. Ante esta situación de gestión de política educativa, nos encontramos con un sistema educativo empobrecido, comprendido como un sistema de enseñanza para el pobre que va a tener una educación pobre, convirtiéndose así, en un círculo vicioso, ya que el Estado en lugar de articular mecanismos que canalicen recursos para el sector público, dispersa los recursos propios entre el sector privado, bien con inversiones directas o a través de excepciones fiscales, lapidando así, los recursos públicos destinados a la educación.

La garantía constitucional del derecho a la educación ha sido sustituida por la lógica de la relación coste-beneficio por el poder público. Las políticas educativas, hoy son emplazadas a presentar cada vez más resultados con cada vez menos financiación. Esta política

3. La ONG Alfabetização Solidária (Alfasol) pretende la reducción de las altas tasas de analfabetismo que presenta en la población mayor de 15 años y espera animar la oferta pública de educación para jóvenes y adultos.



Panel de "palabras que educan" situado en una de las aulas de la Escuela Zumbi dos Palmares

educativa camina en sentido contrario a las demandas de los movimientos sociales, de los educadores y de las universidades.

Desde finales de la década de los 90, más específicamente con la realización de las conferencias nacionales de educación de campo y el fortalecimiento de una articulación nacional que combina la participación de los movimientos sociales, universidades y sectores del poder público relacionados con la Reforma Agraria, la sociedad ha dado pasos significativos en pensar el campo brasileño a partir de la diversidad, las demandas y las necesidades de su población, en el marco de la disputa política por otro proyecto de país. Se vive unos momentos de fortalecimiento de la conciencia de la necesidad de determinar y profundizar en las especificidades de los sujetos del campo. Consolidándose la idea de que el campo tiene que contribuir con el proyecto de desarrollo del país, y que sin el campo, o con una reforma agraria ligada al agronegocio el desarrollo resultaría una propuesta no equitativa.

II

Y para que cobre sentido la alfabetización, una de las cuestiones que consideramos relevantes, es que en la alfabetización de adultos, para que esta no sea puramente mecánica y memorística y que a veces se asienta en adquirir unos conocimientos, hay que hacer que tomen conciencia para que logren realmente su alfabetización. La alfabetización no viene dada, se construye en un proceso de toma de conciencia. El hombre estará apto, para optar a la alfabetización, en la medida en que un método activo le ayude, en primer lugar, a tomar conciencia de su problemática, de su condición de persona, de sujeto.

La experiencia pedagógica ha puesto de relieve que, sólo así, la alfabetización cobra sentido. Es la consecuencia de una reflexión que el hombre comienza a hacer, inicialmente, sobre su propia capacidad de reflexionar, sobre su posición en el mundo mismo, sobre su trabajo, sobre su poder de transformar el mundo, sobre el encuentro de las conciencias; reflexión sobre la propia alfabetización, que deja así de ser algo externo al hombre para pertenecerle, para brotar de él, en

relación con el mundo, como una creación. Sólo así, nos parece válido el trabajo de alfabetización, comprender la palabra en su justo significado: como una fuerza de transformación de su medio, de su hábitat y del mundo. En la medida en que el hombre, antes analfabeto, descubre la relatividad de la ignorancia y de la sabiduría, se libera uno de los mecanismos usados por el poder para instrumentalizarlos. Sólo así, la alfabetización tiene sentido. En la medida en que todo este esfuerzo que realiza el hombre para reflexionar sobre sí y sobre el mundo, le hace descubrir que el mundo es también suyo.



Entrada de la Escuela del Asemtamiento de Tiradentes. Agosto de 2013.

El cierre de escuelas

I

Hoy se está produciendo un acontecimiento, de enorme interés por su trascendencia, en el campo brasileño: el cierre de escuelas. La reducción de las escuelas en el campo contradice el discurso, de mejora, ampliación y aumento de la escolaridad, del gobierno. Hay quienes valoran estas decisiones políticas como un atentado a las comunidades rurales. La débil justificación de que las escuelas están dispersas, esconde una forma peyorativa de tratar la territorialización⁴ de la población del campo, que se organiza de acuerdo con las necesidades y las relaciones que establecen con la agricultura, con la tierra, con el agua, con la vida y con el paisaje. Simplificar la idiosincrasia, el hábitat, el territorio y la vida de los sujetos del campo, en una cuestión de “dispersión en el espacio”, es pueril, pues, si por algo se caracteriza la presencia humana en el campo es por su dispersión. Disimula muy mal, políticas cuya finalidad no está en dotar de infraestructuras educativas que den soporte a la educación de campo, sino en deshacer, bajo parámetros de rentabilidad económica, el tejido educativo vinculado a la tierra, alejando a los niños del lugar de sus experiencias.

El cierre de escuelas, se enmarca en una nueva política de ordenación del territorio. La idea de desarrollo vinculada al medio urbano es utilizada para justificar el cierre de las escuelas en el medio rural.

4. Concepto antropológico de significados distintos en diferentes escuelas teóricas de la Antropología. El término está generalmente relacionado con las formas de organización y reorganización social, modos distintos de percepción, ordenamiento, reordenamiento en términos de relaciones con el espacio.

Esta política de nuclearización se hace desde una perspectiva urbanocéntrica por parte de las distintas administraciones: estatales y municipales con el beneplácito de la Unión, basada en la argumentación mercantilista de que al aglutinar los recursos se reducen los gastos y se da un mejor servicio. Pero esta medida, ha llevado a tener que disponer de una red de transporte escolar, para el traslado permanente de los niños, con lo que eso significa de consumo y de impacto.

Pero sucede, que una parte de la población del campo afectada ha adoptado la falsa creencia de que la ciudad es un lugar de desarrollo, y se consolida como natural el éxodo rural, es decir, el movimiento de personas del campo a la ciudad. Sin embargo, la realidad nos muestra que en las ciudades se da también el empobrecimiento. La población que vive en las ciudades no vive esas falsas promesas de desarrollo que la perspectiva urbanocéntrica defiende, y pudiera ser que, la gran mayoría de las personas que viven en la ciudad, viven peor que las personas que viven en el campo.

Las comunidades rurales en general están distribuidas territorialmente de acuerdo con las demandas y necesidades que la población tiene para la supervivencia, el trabajo, la relación que se establece con la tierra, con el agua, ha estado presente desde hace siglos. Hubo un proceso de desarrollo sostenible a partir del proceso de territorialización desarrollado desde las localidades. Pero, los distintos gobiernos crean alternativas pautadas por parámetros de coste y beneficio, que va en sentido contrario a las demandas y necesidades del proceso de territorialización. Esta política, de deslocalización de la educación a través del cierre de escuelas, incumple el Estatuto de Criança y Adolescentes (ECA),⁵ que determina que los educandos deben ser atendidos en sus propias comunidades. Las Directrices Operacionales para la Educación Básica en el Campo y las Directrices Complementarias para las Escuelas de Campo apoyan la importancia y la necesidad de que las escuelas y la educación de los niños y adolescentes debe realizarse prioritariamente en su comunidad. Se debe tener en cuenta que la presencia de la escuela en la comunidad, significa que existe un movimiento de infancia, de adolescencia, de juventud, de adultos... La escuela es un

5. Conjunto de normas de ordenamiento jurídico brasileño que tiene como objetivo la protección integral de la infancia y adolescencia. Es el marco legal y regulatorio de los derechos humanos de los niños y adolescentes.

espacio de reunión, de actividades culturales en comunidad, de discurso colectivo.

Si nos remitimos al Censo Escolar del Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas (INEP) del Ministerio de Educación (MEC), existían 107.432 escuelas en 2002. En 2009, el número de establecimientos de enseñanza se redujo a 83.036, significando el cierre de 24.396 establecimientos de enseñanza, siendo 22.179 escuelas municipales. Los datos apuntan a que son los estados y los municipios los que están cerrando. Pero si analizamos el mapa de la gestión educativa en los distintos niveles de escolarización, vemos que los municipios asumen la responsabilidad de la educación infantil y la enseñanza fundamental; los estados asumen la responsabilidad sobre la enseñanza media. Pero ello, no niega la responsabilidad que tiene el Ministerio de Educación en relación al cierre de estas escuelas, pues los municipios y los estados son niveles de concreción de una política que tiene su expresión máxima en la institución responsable de la educación en un país.

Asimismo, en ningún momento se ha dispuesto de criterios claros que determinen el cierre de las escuelas y que expliciten los motivos por los que se procede al cierre, o en qué medida se puede o no cerrar una escuela en el campo. En cuanto a las demandas específicas del campo, según datos del MEC, apenas el 30% de los niños son atendidos en el nivel educativo infantil en el campo. Como enmienda constitucional 59, se consiguió que hasta el 2016 la enseñanza sea obligatoria de los 4 años hasta los 17 años. Pero, si la lógica es el cierre de escuela e invertir en transporte para el traslado de los niños a las escuelas de las periferias urbanas, ¿cómo se atienden los niños menores que sus madres trabajan en el campo?, ¿qué se hace con los niños de 0 a 5 años?

Esta situación, es un retroceso en los avances de la educación en las zonas rurales y contraviene el concepto de educación de campo, resultado de la lucha de los movimientos sociales organizados en el campo, particularmente por el MST, en contra de la política neoliberal, que esta vez se manifiesta a través del cierre de escuelas en el campo.



Creche en Mari. Niños almorzando en la creche (centro de educación preescolar e infantil) Sôssego da Mamãe. Municipio de Mari. 2013.

gobiernos han demostrado cada vez más, una clara opción por la agricultura de negocio, el agronegocio, que tiene su lógica de funcionamiento en pensar en un campo sin gente, y, por consiguiente, un campo sin cultura y sin escuela. La tierra como lugar de negocio y explotación. Pero los campesinos y los pequeños agricultores han resistido contra ese modelo que concentra cada vez más tierras y riqueza, basado en la producción que tiene como finalidad el lucro y la acumulación de capital. En esta lógica, los campesinos son considerados como “atraso”. Por ello, luchar contra el cierre de escuelas se constituye como expresión de lucha de campesinos, de comunidades contra la lógica de ese modelo capitalista neoliberal para el campo.

En el Nordeste es donde está concentrada la mayor parte de la población en el campo. Por ello, es mayor el impacto en esa región. Un ejemplo, es que la mayoría de las familias en proyectos de asentamientos de Reforma Agraria están en el Nordeste. Y es en esta región donde se cierran más escuelas y continúa siendo una de las regiones que presenta más bajos niveles de escolarización en el contexto general brasileño.

En este contexto, el Movimiento de Trabajadores rurales Sin Tierra (MST) promueve una Campaña Nacional⁶ contra el cierre de escuelas de campo, con el objeto no sólo de parar la política del cierre de escuelas, sino de extender, al conjunto de la sociedad brasileña, el debate sobre la educación de campo y así, agrupar a diversos sectores de la población contra estos retrocesos y el marco de la política agraria que lo ampara.

II

Son varios los impactos y consecuencias que los niños del campo sufren al irse a estudiar a la ciudad. Desde el punto de vista de la subjetividad, los niños y jóvenes que se trasladan diariamente para estudiar en la ciudad sufren el prejuicio y la discriminación, por el mero hecho de ser del campo. La cultura urbana se coloca como superior a la del campo, y esa jerarquización acaba teniendo impactos directos en los procesos educativos. Y no podría ser diferente. Una vez que la ciudad

6. El MST junto a otras organizaciones, lanzó un manifiesto en el que denunciaba el cierre de 24.000 escuelas en la zona rural de Brasil, desde el año 2002. Se destaca la importancia de garantizar escuelas accesibles a los niños del campo y una educación cuyo currículo esté vinculado al contexto de los estudiantes.

es considerada como sinónimo de modernidad, el campo es visto todavía como sinónimo de atraso, aun siendo los trabajadores rurales responsables de colocar el 70% de los alimentos en nuestra mesa. Se ha detectado casos de acoso, de burlas, hacia niños que se trasladan de los asentamientos a estudiar en escuelas de la ciudad. Han sido tratados como torpes, que no llegan al nivel de los demás niños,... y objeto de burla por parte de adolescentes de la ciudad, por vivir en los asentamientos. Estas situaciones, llevan a los niños y jóvenes a tener vergüenza de sus orígenes, de sus raíces, de ser lo que son, y pasa a fortalecer una idea de inferioridad, llevando en muchos casos la renuncia a la escuela, y en consecuencia el abandono escolar. Por ello que la lucha contra el cierre y por la construcción de escuelas de campo tiene, para el MST y otros movimientos sociales, el sentido de volver realidad el sueño de miles de niños y jóvenes de continuar estudiando.



Bandera del MST llevada por alumnos de la Escuela Tiradentes, durante la realización de la mística.

¿Por qué una Educación de Campo?

I

Los ajustes de la política neoliberal en los años 90 desencadenaron procesos de profundos cambios estructurales en la política agraria en toda América Latina, sobre todo con la llamada globalización del sistema agroalimenticio. Según Piñero (2004), el Estado ejerció un papel central en el nuevo modelo agrario desarrollado en Latinoamérica, por medio de una política agraria favorable al crédito agrícola para la homogeneización de la producción, tasas de cambio que incentivaron la exportación, exenciones tributarias y disminución de los impuestos del agro, seguida de la devaluación de los salarios de los trabajadores agrícolas, promoviendo un control de la fuerza de trabajo. Además, el Estado apoyó las investigaciones alrededor de las nuevas tecnologías agrarias y creó un mercado de tierras, ampliado por la no realización de la reforma agraria, conduciendo a un sistemático proceso de proletarianización campesina.

Como expresión de resistencia frente a este nuevo modelo



El Saci-Pererê es una leyenda del folclore brasileño y tuvo su origen en las tribus indígenas del sur de Brasil. Con la influencia de la mitología africana, el Saci se transformó en un negrinho que perdió la pierna luchando capoeira.

agrario, los diversos movimientos campesinos latinoamericanos impulsaron y reforzaron la lucha por la Reforma Agraria ya que, históricamente, la cuestión agraria no estaba presente en los aspectos centrales de las decisiones políticas, sobre todo en las políticas de gobierno. La no realización de una reforma agraria articulada a los intereses de los sujetos pertenecientes al campo -campesinos semiproletariados, proletarios sin tierra o desempleados urbanos- desencadenó la emergencia de una diversidad de movimientos rurales, cuya lucha política y social reconoce la tierra como eje central de su acción colectiva (Moyo & Yeros, 2008).

En el marco de la lucha por la tierra en Brasil, el MST se constituye en uno de los principales protagonistas de la lucha por la reforma agraria, articulando la lucha por la tierra a otras demandas, en especial, la lucha por la educación. Para el MST, habría que romper con el latifundio de la tierra y el latifundio del saber; es decir, el proyecto de la Reforma Agraria de carácter popular debería de ser construido e interpretado en tanto proyecto educativo-político-cultural de conquista de la tierra como espacio de vida y de producción dirigido a la emancipación humana.

Una concepción de reforma agraria con resonancias en la acción política de los demás movimientos campesinos. En el entendimiento de la centralidad de la educación en el marco de la lucha por la Reforma Agraria, en la década de los 90 se da un amplio debate en torno a las distintas concepciones y al papel central de la educación en ese proceso de lucha por la tierra. Distintas investigaciones analizaban la coyuntura y trataban de situar el lugar de la educación, desde su historicidad, en la consolidación del Estado-Nación y en el proyecto de modernidad, en el que no había cabida para los pueblos originarios y del campo.

En medio de este debate, emerge un planteamiento del concepto de educación defendido por el movimiento campesino, que está profundamente articulado a las especificidades socio-culturales del campo, articuladora de un fortalecimiento identitario de los pueblos del campo y que viabiliza una formación humana de carácter emancipatorio

patório. Por tal razón, se propone pensar una educación en y desde el campo; es decir, de situar la categoría campo como lugar desde donde pensar el concepto de educación en tanto proyecto educativo-político-cultural.

En este sentido, el MST y otros movimientos populares del campo como el Movimiento Quilombola⁷, el Movimiento Indígena, junto a organizaciones sociales como la Comisión Pastoral de la Tierra, vinculada a un sector progresista de la iglesia católica, intelectuales e investigadores se movilizaron y crearon el movimiento denominado “Por una Educación de Campo”, cuyo objetivo central consistía en exigir al Gobierno de la Unión y a los distintos gobiernos federales y municipales, la formulación y desarrollo de políticas públicas articuladoras de un proyecto de educación y de un proyecto de desarrollo para el campo.

II

La categoría Educación de Campo emerge del debate histórico referente a la relación campo-ciudad, esta última entendida como espacio de lo moderno, del desarrollo y del progreso, lo que conlleva a la gestión de políticas de modernización agrícola, de carácter profundamente excluyente. El planteamiento de una Educación en y del Campo interpela la negación del campo en tanto espacio de vida y de producción cultural y económica. En las palabras de Caldart (2012), una “contradicción inventada” entre campo y ciudad. Según la autora, la superación de esta perspectiva jerarquizada y hegemónica sólo se dará en el marco de un nuevo orden político, que implica la consolidación de una nueva cultura política. Desde este punto de vista, una educación construida desde la base popular adquiere una potencialidad en el proceso de debilitar, aislar hasta erradicar, ese proceso de modernidad extremadamente excluyente; así mismo, fortalece un nuevo proyecto para el campo y para el país.

El Encuentro Nacional de Educación en la Reforma Agraria (ENERA), organizado en 1997 y las dos Conferencias Nacionales⁸ por una Educación de Campo, celebradas en 1998 y 2004, constituyeron

7. Quilombolas es la designación común a los esclavos refugiados en asentamientos, o los descendientes de esclavos negros cuyos antepasados en el período de la esclavitud huyeron de los ingenios de caña de azúcar, fazendas y pequeñas propiedades donde realizaban diversos trabajos. Más de dos mil comunidades quilombolas distribuidas por el territorio brasileño se mantienen vivas actualmente, luchando pelo derecho de propiedad de sus tierras consagrado pela Constitución Federal desde 1988.

8. Estos tres eventos constituyeron un momento histórico inédito en que los sujetos del campo plantearon para la agenda política nacional una concepción de educación vinculada a sus saberes y conocimientos, a sus valores, a su cultura, a su identidad y que fortaleciera las especificidades del campo y atendiera sus demandas de orden socio-cultural y económico. Estos eventos consolidaron un encuentro de voces que exigieron ante el Estado la legitimidad del acceso a la educación y la defensa de políticas públicas que contemplan la llamada Educación del Campo.



Mural sobre Educación de Campo en la Escuela Tiradentes. Agosto de 2013.

un momento histórico inédito en que los sujetos del campo emplazaron al gobierno brasileño a asumir compromisos políticos en torno a una nueva concepción de educación vinculada a sus saberes y conocimientos, a sus valores, a su cultura, a su identidad y, lo más importante, que fortaleciera las especificidades del campo y atendiera a sus demandas de orden socio-cultural y económico. Estos encuentros unificaron y consolidaron un movimiento social que exigieron ante el Estado la legitimidad del acceso a la educación y la defensa de políticas públicas que contemplan la llamada Educación de Campo.

El texto preparatorio para la I Conferencia Nacional por una Educación Básica del Campo, se planteaba un doble desafío de carácter epistemológico y político en el marco de un proyecto popular de desarrollo para el campo brasileño. Proyectaban proceder a una reconceptualización de las categorías de educación y campo, es decir, de sostener su sentido epistemológico en estrecha relación con las particularidades socio-culturales de los pueblos del campo y articulada con las reivindicaciones política de los movimientos sociales e inscribir dicho debate en el marco constitucional, de reconocimiento de la justicia del derecho a la educación, lo que conlleva a accionar el instrumental legal a favor de la implantación de una política pública para el campo en conformidad con las especificidades de los pueblos del campo (Arroyo, Caldart & Molina, 2004).

El mismo documento despliega algunos ejes fundamentales que sostienen la propuesta de Educación de Campo: uno, relacionado con la recuperación del contexto político-cultural que sitúa el campo en la sociedad moderna brasileña; es decir, identificando las matrices simbólico-ideológicas y políticas que conllevaron a la contradicción inventada entre campo y ciudad; el otro eje, sitúa el lugar de inscripción histórica de la educación y su papel en la legitimación de las formas de representación con respecto a la ciudad y al campo, culminando en una segregación de los pueblos del campo.

Los ejes de carácter teórico y político de la Educación de Campo fundamentaron una base de argumentos de denuncia de las debilidades e injusticias históricas de la política educativa brasileña,

especialmente las relacionadas con la ausencia de la categoría campo en el Plan Nacional de Educación. Ante esta ausencia, en la I Conferencia se elabora el documento titulado Bases para la Elaboración de una Propuesta de Educación Básica para el Campo, que sitúa el tema de la Educación de Campo como una propuesta política originaria de los movimientos sociales campesinos y que, por lo tanto, debe de contemplar dos directrices políticas fundamentales. Por un lado, constituirse en proyecto popular de desarrollo nacional y por otro, en un proyecto popular de desarrollo socio-cultural y económico del campo. Por lo tanto, la discusión debe encaminarse a la proposición de políticas públicas que aseguren el desarrollo de la educación básica en el y del campo.

Si bien, la I Conferencia subraya la centralidad teórico-epistemológica de las categorías educación y campo en la propuesta de una política pública educativa para el campo; igualmente, demarca el lugar de inscripción de la escuela en ese debate y plantea un conjunto de concepciones y principios pedagógicos de una escuela del campo, entendida como: “aquella que trabaja los intereses, la política, la cultura y la economía de los diversos grupos de trabajadores y trabajadoras del campo, en sus diversas formas de trabajo y de organización, en su dimensión de permanente proceso, produciendo valores, conocimiento y tecnología en la perspectiva del desarrollo social y económico igualitario de esta población. La identificación política y la inserción geográfica en la propia realidad cultural del campo son condiciones fundamentales de su implantación” (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 53).

Entre las condiciones para la construcción de otro modelo de escuela, algunas son de carácter ineludibles: su función socio-cultural y su papel ético-político. Así mismo, hay que considerar que para la construcción de una escuela del campo, hay que fomentar cuatro transformaciones sumamente necesarias a la escuela: una gestión escolar de carácter democrático y que, por sí mismo, conduce a una democratización de la escuela; una pedagogía que tenga por base los principios de la educación popular; una matriz curricular que contemple contenidos



Dibujo de alumnos de la Escuela de Tiradentes.



Niño leyendo un libro en el Arca de las letras en la escuela Tiradentes.

relacionados con los saberes y las experiencias propias de la realidad socio-cultural de los pueblos del campo y, finalmente, que conforme una formación educativo-pedagógica propia para formar a las educadoras y educadores del campo, es decir, los sujetos de la educación que actuarán en las escuelas del campo.

La I Conferencia materializa el conjunto de demandas reivindicadas en el marco de la lucha histórica por el derecho a la Educación de Campo, intensificada en la década de los 90. Una de las principales conquistas se enmarca en el plano legislativo: la aprobación de las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo, por la Resolución CNE/CEB n° 1, de 3 de abril de 2002; la creación del Grupo Permanente de Trabajo de Educación de Campo, instituido por la resolución n° 1.374, de 3 de junio de 2003 y la creación del Programa Nacional de Educación para la Reforma Agraria (PRONERA), por orden de resolución n° 10/98, de 16 de abril de 1998.

Las Directrices Operacionales para la Educación Básica del Campo, redefinen el concepto de campo, éste no se restringe a una demarcación netamente territorial. Incorpora otras dimensiones esenciales para el desarrollo humano. Así mismo, el sujeto histórico-político del campo es todo aquel que establece sus relaciones sociales, culturales y productivas. En otras palabras, el criterio de definición del sujeto del campo no se define por su labor productiva, es decir, el agricultor o el ganadero -por citar dos ejemplos clásicos- sino, más bien, incorpora una identidad que se construye más allá de la actividad productiva. Hacer hincapié en el concepto de campo y de sus sujetos es central en el momento de elaboración de una política educativa, sobre todo para que se garantice un modelo de escuela, de materiales didácticos, de educadores, de tiempos educativos, que efectivamente permitan un desarrollo socio-cultural y económico para los pueblos del campo. Por ello, en este documento se subraya la responsabilidad de los diversos sistemas de enseñanza bajo el principio constitucional de la igualdad material del acceso a la educación. Recuerdan que la educación del campo, tratada como educación rural en la legislación brasileña, “tiene un significado que incorpora los espacios de la selva, de la pecuaria, de

las minas y de la agricultura, pero amplía el espectro al coger también los espacios pesqueros (...) y extractivistas. El campo, en ese sentido, más que un perímetro no-urbano, es un campo de posibilidades que dinamizan la relación de los seres humanos con la propia producción de las condiciones de la existencia social y con las realizaciones de la sociedad humana” (Directrices Operacionales para la Educación Básica del Campo, 2002, p. 4).

Tal como se ha mencionado, las Directrices Operacionales para la Educación Básica del Campo, demarcan la categoría campo como lugar de creación social, cultural y económica. Además, inauguran un proceso innovador para la realidad política brasileña de institución de una política pública que garantice la educación básica para el campo, confiriendo nuevos parámetros en la relación establecida entre Estado y sociedad civil. Con respecto al PRONERA (Programa Nacional de Educación y Reforma Agraria), es válido plantear que el referido programa representó, en la esfera pública, la trascendencia de la dimensión educativo-pedagógica de la Educación de Campo, otorgándole un carácter político, requiriendo del Estado el compromiso con el cumplimiento de la legislación brasileña y, en especial, la legitimidad de una política pública que atienda a las particularidad de los pueblos del campo.

En la II Conferencia se planteó: “Creemos (...) estar dando un paso más en dirección a una necesaria articulación entre proyecto de educación y proyecto de desarrollo. La educación no dará su contribución efectiva al desarrollo del campo si no se combina con la Reforma Agraria y con la transformación radical de la política agrícola del país; por otro lado, debemos indagar qué modelo de desarrollo queremos y como va a contribuir para potenciar la educación de los ciudadanos y ciudadanas del campo y de la ciudad.⁹”

El centro de las discusiones consistía en debatir políticas públicas de carácter integrado, que favorecieran la permanencia de la juventud y de los trabajadores y trabajadoras en el campo. Para lo cual, era necesario implantar políticas educativas de escolarización y estructurar un sistema educativo que atendiera la demanda de los pueblos del



Aula de Escuela Tiradentes, mural de Educación de Campo.

9. II Conferencia Nacional Por Uma Educação do Campo Luziânia-GO, Del 2 a 6 de agosto de 2004.

campo, con la formación de educadores y educadoras del campo, con una matriz curricular con contenidos afines a la realidad socio-cultural del campo, además de la garantía de transportes para las localidades más lejanas de las escuelas.

Es necesario destacar, que en la II Conferencia Nacional por una Educación de Campo, se organizaron mesas temáticas con relatos de experiencias educativas, con el objeto de demostrar cómo, en lo concreto, las prácticas educativas cotidianas de las escuelas incorporaban la propuesta nacional del Movimiento por una Educación de Campo. Los temas de las mesas fueron: formación de educadores y educadoras, educación de jóvenes y adultos, educación infantil, educación fundamental (años iniciales), educación fundamental (años finales), procesos de formación en los movimientos sociales, carácter pedagógico de la formación/asesoría técnica, educación y trabajo formal, educación y desarrollo sostenible, enseñanza media y trabajadores y trabajadoras de la educación.

Los debates realizados en las conferencias generaron documentos que incluían la memoria política y pedagógica de estos encuentros. Además del documento mismo de sistematización de las dos Conferencias Nacionales, fue publicada una colección titulada “Cuadernos por una Educación de Campo”, que articula textos de carácter teórico-político que nutre el debate actual acerca de la Educación de Campo.

III

La Educación de Campo nace como crítica a la situación de la educación brasileña en el campo. En un contexto de cierre de escuelas en el campo y el traslado de niños, jóvenes y adultos del campo a la ciudad. Situación que se está dando, de forma intensa, en la actualidad.

Tras más de 12 años de ese movimiento, llamado Educación de Campo, que surgió ante la crítica situación de la educación en el campo brasileño y que ha conquistado varias políticas públicas en el ámbito educativo, hoy sigue en pie. Y esa lucha, al mismo tiempo que defiende mejores condiciones de trabajo, denuncia las condiciones

precarias en las que se encuentran muchas escuelas; exigiendo, como hizo en el pasado reciente, escuelas en condiciones y ampliación del número de éstas para poder atender a la gran demanda del campo brasileño.

La educación, es un derecho básico que está consolidado en el imaginario popular como conquista fundamental de los movimientos sociales y de la población brasileña en general, y no tiene sentido negarlo. Pues ello supondría un retroceso histórico en medio de los avances conseguido en el ámbito educativo; un ejemplo de estos avances, son las resoluciones del Consejo Nacional de Educación¹⁰, que determina que los años iniciales de enseñanza fundamental sean ofertados en las comunidades. Pero el desarrollo de las políticas de educación escolar con relación al campo, en la actualidad, contraviene esas resoluciones.

La Educación de Campo vive momentos muy contradictorios. Por un lado, en la última década, se ha avanzado en algunas conquistas e iniciativas educativas en el ámbito de la educación, tanto a nivel legislativo como en políticas públicas. Un ejemplo, son las Directrices sobre la Educación Básica en las Escuelas de Campo, aprobada en 2002, y tantas otras resoluciones del Consejo Nacional, como el costo del alumno diferenciado para el campo y las licenciaturas en Educación de Campo. Por otro lado, se percibe que el cierre de las escuelas de campo camina en contra de esos avances, como ponen de manifiesto los datos que emanan de las propias instituciones del gobierno brasileño. Esta situación de negación de derechos, no solo para la gente del campo sino también para la gente que vive en las periferias de las ciudades, para las clases populares de la sociedad brasileña, es histórica. Al menos cinco siglos de existencia. Por ello, unas décadas de organización y movilización por la educación de campo no han sido suficientes para superar los niveles de pobreza de la sociedad, que en su gran mayoría habitan el campo. La precariedad del campo se remonta al inicio de Brasil en cuanto a Nación; por ello, el protagonismo de los movimientos sociales tiene que ser fortalecido en esa nueva propuesta de Educación de Campo. Pero hoy en día, desde distintos

10. El Consejo Nacional de Educación tiene como misión la búsqueda democrática de alternativas y mecanismos institucionales que posibiliten, en el ámbito de su esfera de competencia, asegurar la participación de la sociedad en el desarrollo, y consolidación de la educación nacional de calidad.



Hijos de trabajadores de la casa de la farinha jugando con un juguete elaborado a partir de desechos de mandioca. Mari. Agosto de 2013.

ámbitos de gobierno, se reacciona contra estos movimientos, fragmentándolos, integrándolos y criminalizándolos.

Hoy, la Educación de Campo, es un dispositivo que promueve y garantiza el derecho a la educación. Consolidado en el imaginario social, como una conquista. Hace que los niños y los jóvenes puedan apropiarse del conocimiento históricamente acumulado por la humanidad y que ese conocimiento esté vinculado con su práctica social y que sobre todo, ese conocimiento, sea un mecanismo de transformación de la vida, para que sea cada vez más plena, cada vez más igualitaria, solidaria y humana.

IV

Para discutir el concepto de Educación de Campo es necesario indagar sobre lo que entendemos por campo y por educación. ¿Qué es el campo dentro de la sociedad? ¿Cuál es el proyecto de desarrollo pensado para el campo brasileño? ¿Cuál es el papel de la Educación?

La Educación de Campo, se fundan en un proyecto de desarrollo rural que busca la transformación de la sociedad – urbana y rural – a partir de nuevas relaciones económicas, sociales y políticas, pautadas en la justicia social, en la equidad y en la distribución de la riqueza, el poder y el saber.

El modelo de desarrollo hegemónico capitalista, que apuesta en la fuerza del mercado, en la explotación del trabajo, en la competitividad, en el monocultivo, en las desigualdades sociales, y el desarrollo sostenible referenciado en una sociabilidad heterogénea y diversa de relación con la tierra, con las aguas, con la vegetación, el policultivo, y el trabajo familiar, son dos proyectos inconmensurables, obedecen a lógicas distintas.

La educación en cuanto práctica social que crea y transmite determinados tipos de saberes, de creencias, de valores, que circula en una sociedad, tanto puede actuar favoreciendo procesos de humanización del ser, para que éste transforme el mundo en que vive, actúe de forma crítica y creativa dentro de esta sociedad, como a procesos de subjetivación que deshumanizan, manteniendo a las personas atadas

al mercado, a la perpetuación de las desigualdades y a esquemas y creencias ajenas a su realidad psíquica y al devenir histórico social. La comprensión y sentido que los sujetos sociales, políticos y económicos van dando al concepto de desarrollo, también se va modificando históricamente; si nos acercamos a la formación social brasileña, en sus primeros cuatro siglos de historia: situación de colonización, régimen de esclavitud, latifundio y la predominancia de la producción extractivista y agrícola, destinada a la exportación. Observamos que ésta formación social no necesita la cualificación de la fuerza del trabajo, de ahí la ausencia de una educación escolar y el desprecio de las élites (oligarquía) a la formación de amplios sectores populares.

La relación entre educación de campo y desarrollo sostenible, en una realidad compleja como la brasileña, teóricamente no es un concepto fácil de construir; primero, por tratarse de pensar la educación en un contexto profundamente marcado por las desigualdades y exclusión; segundo, porque esos dos conceptos, presentan diversidad de definición de acuerdo con los diferentes discursos ideológicos y políticos que lo sustentan. De esta forma, tres cuestiones se plantean: ¿Cuál es el papel de la educación en la construcción de un proyecto de desarrollo nacional que haga surgir la plena ciudadanía? ¿Cuál es el papel que las escuelas de campo deben asumir a fin de incentivar la construcción de iniciativas que reduzcan los graves problemas existentes en la sociedad brasileña? Y por fin, ¿Qué políticas públicas y qué concepciones, principios y prácticas pedagógicas son necesarias para construir la identidad de una escuela de campo?

El modelo de desarrollo, implementado en el campo brasileño, fue tan excluyente que marca hasta hoy el modelo de educación escolar en Brasil. La escuela en Brasil, de 1500 hasta el inicio del siglo XX, sirvió y sirve para atender a las élites, siendo inaccesible para gran parte de la población rural.

Pues, para las élites del Brasil agrario, las mujeres, indígenas, negros y trabajadores rurales no precisaban aprender a leer y escribir, ya que desde esa concepción e intereses para desarrollar el trabajo agrícola no se precisaba de alfabetización. A partir de la década de los



Dibujo de niño en una de las actividades realizadas para esta investigación en la Escuela Zumbi dos Palmares.

cincuenta, del siglo pasado, tiene lugar un discurso urbanizador que enfatizaba la fusión entre los dos espacios, urbano y rural, argumentando que el desarrollo industrial en Brasil, haría desaparecer dentro de algunas décadas la sociedad rural; o sea, planteaban la superación del campo; éste, era visto como atraso. Planteaban que esa fusión, de campo y de ciudad, garantizaría el desarrollo comunitario y se daría a partir de la difusión de las técnicas, valores y hábitos de origen urbano; produciéndose así, la pérdida de esa distinción entre campo y ciudad; siendo diluida en un continuum donde la lógica urbana sería la hegemónica. En aquella época, se difundió la idea de que el hambre en el mundo era el resultado de la baja productividad de alimentos del sector agrícola y que era necesario, para incrementar la productividad, el control de distintos procesos: irrigación, manejo del suelo y control de plagas, entre otros. Así, el uso de máquinas pesadas y productos agroquímicos pasaron a ser señal de modernización agrícola y consecuentemente de desarrollo. En este sentido, la agricultura buscará “modernizarse”, intensificando su producción y productividad, intensificando su relación con la industria, sea comprando y vendiendo productos, sea sufriendo un proceso de industrialización, a través de la introducción de máquinas pesadas, productos agroquímicos y un nuevo comportamiento de agricultor más individualista y competitivo en el mercado.

Se percibe, que la crisis ambiental presenta una dimensión mucho mayor de las simple constatación de problemas de contaminación, puntualmente localizados. La escuela, pasa a ser vista como factor de cambio social, y como factor de desarrollo; pero en la práctica se mantiene su atraso con relación al modelo de desarrollo propuesto. Ante la presión de los movimientos sociales, las distintas administraciones sólo plantean soluciones parciales y de emergencias.

La visión de la educación rural surge condicionada por las matrices culturales esclavistas, latifundiaras y controlada por el poder político y económico de las oligarquías. Es a partir de los años 30 del siglo XX cuando comienza a plantearse un modelo de educación rural relacionado con las concepción positivista, mercadológica, vinculada a los proyectos de “modernización del campo”, patrocinados por

organismos de “cooperación” norte-americana y difundidos a través del sistema de asistencia técnica y extensión rural, que instruye al individuo para desarrollar actividades en el mundo del trabajo.

A partir de 1940, sobre esa lógica se implementó, de forma definitiva, un modelo de escuela en el área rural y urbana de Brasil, fundamentado en una concepción que, según Whitaker & Antuniassi (1992), tienen tres características fundamentales:

Urbanocéntrica, únicamente relacionada a los contenidos formados e informados en el proceso de urbanización e industrialización; el punto de partida y de llegada del conocimiento es la ciudad, presentada como superior y moderna. El mundo rural era exponente de atraso y precisa ser abandonado.

Sociocéntrica, relacionada con los intereses económicos, políticos y sociales minoritarios de ciertas clases sociales; no considerando la diversidad de los sujetos sociales existentes en el campo y en la ciudad, su cultura, las diversas formas de organizar el trabajo y la vida.

Etnocéntrica, privilegiada de los conocimientos relativos al mundo occidental industrializado, de una forma de pensar y de un estilo de vida basado en la homogeneidad, donde los valores y la cultura campesina son considerados como atraso, conservadores; creando así, estereotipos con relación a la población del campo y a su modo de vivir y de pensar.

Con esas características la escuela fue institucionalizada en el campo no considerando los siguientes aspectos: la población a que se destinaba, los saberes allí construidos, el contexto donde estaba situada, las relaciones sociales, productivas y culturales y las necesidades de formación socio-profesional de ese pueblo.

V

Los vínculos sociales de origen de la Educación de Campo, a partir de

una política de educación de la clase trabajadora del campo, se centran en la triada: campo - política pública - educación. La discusión por un proyecto de campo que tiene como protagonista la clase trabajadora del campo, la forma de producir y reproducir la vida, por eso, utilizar la expresión campo, en lugar de, medio rural, se hace con el objetivo de referirse al sentido actual del trabajo campesino y de las luchas sociales y culturales de los grupos que hoy intentan garantizar la supervivencia de ese trabajo. Pero cuando se discute la educación de campo, se refiere al conjunto de los trabajadores y de las trabajadoras del campo, sean los campesinos, incluyendo los quilombolas, sean las naciones indígenas, sean los diversos tipos de asalariados vinculados a la vida y al trabajo en el medio rural. “Con esa preocupación de carácter general, hay una preocupación especial en torno al rescate del concepto de campesino. Un concepto histórico y político” (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 26).

En este sentido, la Educación de Campo, es una construcción todavía en proceso por tratarse de un nuevo paradigma que está siendo construido sobre el viejo paradigma de la educación rural. No se trata de negar todo lo que hasta ahora ha sido construido; pero de volver pertinente, el conocimiento construido en la escuela, que quiebre el histórico aislamiento de ésta en relación a la realidad del campo y a las cuestiones relativas a la vida en el campo, contemplando todas las dimensiones posibles, sociales, políticas, culturales, económicas ambientales y éticas. Así, la educación de campo adquiere una dimensión relevante en el nuevo proyecto de campo.

El término Educación de Campo tiene un sentido amplio y complejo, por tanto, no debe ser entendido exclusivamente como sinónimo de enseñanza. Este concepto se fundamenta, en la práctica educativa desarrollada en los movimientos sociales, en las diferentes organizaciones que actúan con la educación, y encuentra respaldo en la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), n° 9.394/96, que determina en su art. 1º: La educación debe contener los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, en la convivencia humana, en el trabajo en las instituciones de enseñanza e investigación,

en los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y en las manifestaciones culturales.

O sea, la LDB afirma que los individuos pueden ser educados y volverse ciudadanos y ciudadanas en la vida y en la familia, en el trabajo, en la escuela, en las organizaciones sociales, por medio de su cultura, etc. Reconoce, así, que la escuela y los espacios extra-escolares son una parte del aprendizaje para el ejercicio de la ciudadanía.

La educación de campo puede producirse por medio de diferentes iniciativas. Las dirigidas a la escolarización de la población en los diferentes niveles de enseñanza: Básico (infantil, fundamental, medio, profesional) y Superior, organizados por el sistema de enseñanza público o comunitario; y las dirigidas para la organización comunitaria, productiva, sindical, política, cultural, religiosa, generalmente organizadas por los movimientos sociales, sindicatos, ONG's, pastorales y otras entidades de la sociedad civil.

Así, la educación de campo tiene un sentido más amplio que la educación escolar en y desde el campo, pues está presente en el MST y en la organización de amplios sectores populares. Esa gran escuela se encuentra en todos los lugares, donde las personas, colectivamente, van creando alternativas de vida conforme a las especificidades y potencialidad de cada lugar y cada grupo o institución social y, en ese proceso va construyendo proposiciones de políticas públicas que contemplen esas especificidades.

De esa forma, aunque la escolarización sea importante, ella es apenas uno de los tiempos y espacios de la formación humana, y la educación de campo debe dialogar con esa educación que se da fuera de la escuela y esa es una de las diferencias sustantivas que emergen cuando es comparada con la educación que, históricamente, fue enviada a las comunidades campesinas, entendida en el proyecto dominante como educación rural.

Por tanto, el rescate de la importancia de la escolarización como proceso formativo del ser humano se constituye en un movimiento de lucha por la educación pública, gratuita y de calidad, como nunca ocurrió en la historia de Brasil, inclusive el campo brasileño ha



Alumnas tocando instrumentos musicales del programa Ligas Culturales del Asentamiento Tiradentes.

despuntado como modelo de experiencias educativas innovadoras, implicando a los movimientos sociales, ONG's, pastorales, poder público municipal y estadual y escuelas de formación sindical, que están re-diseñando el papel que la escuela puede desempeñar en el proceso de inclusión de las personas, como una herramienta estratégica en construcción de un proyecto de desarrollo sostenible.

La Educación de Campo es, por tanto, una propuesta en la cual los sujetos del campo son protagonistas, en cuanto son autores de una educación adecuada a sus necesidades e intereses sociales. Silva (1996) afirma que una educación en la perspectiva de la emancipación humana que comprende que los sujetos poseen rostros, géneros, razas y etnias diferenciadas, y que al luchar por el derecho a la tierra, la vegetación, el agua, la soberanía alimentaria, los conocimientos potencializadores de nuevas matrices tecnológicas con principios agroecológicos y estrategias solidarias, va recreando sus pertenencias, reconstruyendo su identidad en la relación con la naturaleza, con el trabajo y la cultura.

Desde esta concepción, la Educación de Campo, no se limita al espacio físico de la escuela y los educadores no son sólo profesores, gestores sino que tiene en cuenta a todos aquellos que están produciendo conocimiento sea en la academia, sea en lo cotidiano de la producción de la existencia, en el trabajo, en las relaciones que ahí se establecen en las organizaciones como, asociaciones o sindicatos, y tantos otros espacios. En fin, incluye a los saberes y los haceres de las personas del campo y también a las subjetividades que están en la base de su utopía, en la relación entre lo viable y lo inédito, como nos dice Paulo Freire (1976).

Con base en estos fundamentos, Educación de Campo es toda acción educativa desarrollada junto a las personas del campo y con su efectiva participación, incorporando a las personas y el espacio de la vegetación, de la pesca, de las minas, de la agricultura, los pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, quilombolas, todas las comunidades tradicionales. Entre otros, se fundamenta en las prácticas sociales constitutivas de esas poblaciones: sus conocimientos, habilidades, sen-

timientos, valores, modo de ser y de producir, de relacionarse con la tierra y formas de compartir la vida.

Incluye toda la dinámica de la vida de las personas del campo, traspasando los límites de lo que se denomina convencionalmente educación formal.

Por esto, “la formación y la práctica pedagógica en la Educación de Campo, incluye conocer y reflexionar sobre la histórica lucha por la tierra para habitar y trabajar, contra la tierra como negocio” (Martins, 1991, p. 43-60). La lucha por la tierra, por las aguas, por la soberanía alimentaria, semilla de la lucha en la cual nace el Movimiento por la Educación de Campo.

Por ello, la Educación de Campo es mucho más que trazar aspectos de la cultura campesina dentro de la escuela folclorizada, somete a las personas de forma estereotipadas, fantasiadas de pobreza e ignorancia, y siempre sobre relaciones de subalternidad sin nunca evidenciar la esencia de ese pueblo, siempre ocultada por la ideología dominante.

La Educación de Campo que aclare y ponga de relieve la importancia de esos sujetos históricos, en la formación social brasileña y su lucha, no sólo por su acceso y permanencia en la tierra con condiciones de producir la vida con calidad, y de asegurar la tierra a su función social, garantizando la soberanía y seguridad alimentaria y nutricional a la población de campo y ciudad. Pues la agricultura de base familiar campesina es, según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2006)¹¹ responsable del 70% de los alimentos que llegan a la mesa de los brasileños. Sólo eso, ya es suficiente, para justificar la importancia del campo y de las personas del campo en la sociedad brasileña.

No se trata, por tanto, de una identidad circunscrita a un espacio geográfico, pero sí, vinculada a los sujetos sociales a quien se destina, las personas del campo, sean los que viven en las comunidades, campamentos y asentamientos rurales, sean los que viven en las sedes de los 4.485 municipios rurales de Brasil, como pone de manifiesto el artículo 1º, II del Decreto Presidencial nº 7.352/2010. O sea, lo que

11. El IBGE es un organismo público de administración federal brasileña creado en 1934. Tiene atribuciones relacionadas con las geociencias y estadísticas sociales, demográficas, agrícolas y económicas, lo que incluye la realización de los censos y organización de los resultados obtenidos en esos censos.

identifica la Educación de Campo son las personas, los sujetos, su cultura y sus proyectos; estén donde estén; aunque sea una exigencia, en ese movimiento, la lucha por la escuela en el campo, el lugar de la educación, es el lugar de la relación, donde las personas viven y trabajan.

La Educación de Campo se identifica por los sujetos: es preciso comprender que más allá de los datos geográficos y estadísticos, está una parte del pueblo brasileño que vive en ese lugar y se dan relaciones sociales específicas que construyen la vida en y desde el campo, en sus diferentes identidades y en su identidad común; personas de diferentes edades, familias, comunidades, organizaciones, movimientos sociales. “La perspectiva de la educación de campo se enmarca en la acción de educar a las personas que trabajan en el campo, para que se encuentren, se organicen y asuman la condición de sujetos de dirección de sus destinos” (Caldart, 2012, p.13). Y de sujeto social.

Las especificidades de vida campesina no tienen, en la educación urbana el diálogo necesario para la atención de las diferencias identitarias de esas personas. Se constituye la Educación de Campo, por tanto, en un campo específico que precisa ser reconocido y trabajado de modo propio. De ahí, que uno de los grandes desafíos de la política pública de Educación de Campo sea el contemplar al mismo tiempo la universalidad dada por el derecho y la diversidad creada por la compleja realidad del país, asegurando, de esa forma, que el reconocimiento de ese espacio de vida social, se da, cuando acogemos las diferencias y la pertenencia cuando educamos en la igualdad.

Se podría decir que la especificidad exige la capacidad de reconocer lo diferente y del otro en la condición de sujeto, jamás como extraño y, de esa manera, establecer formas de pertenencias de las personas a una comunidad y a la sociedad.

Programas educativos

I

El Programa Nacional de Educación y Reforma Agraria (PRONERA) nace del I Encuentro Nacional de Educadores de Reforma Agraria, realizado en Brasilia, en julio de 1997, donde los educadores pertenecientes a los proyectos educativos en los asentamientos buscaban una ampliación de las actividades ya desarrolladas, surgiendo así, la idea de crear un programa nacional de educación en la reforma agraria. El programa se propone desarrollar acciones mediante alianzas entre los órganos de gobierno, instituciones de enseñanza superior, movimientos sociales y sindicales, y comunidades asentadas. Su gestión es colegiada, participativa y democrática, las decisiones estratégicas son tomadas por un consejo en el que todas las partes tienen representación. La propuesta fue negociada con el Ministerio de Desarrollo Agrario (MDA), y la gestión estratégica y pedagógica del programa fue organizada a través de un modelo tripartito, con la participación de miembros del gobierno federal, universidades y movimientos sociales, representados por el MST, por sindicatos afiliados a la Confederación Nacional de los Trabajadores en la Agricultura (CONTAG) y por la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT), entre otras organizaciones.

El 16 de abril de 1998, el Ministerio Extraordinario de Política Fundiaria (de la Tierra) firmó la orden n° 10/98, que dio origen al PRONERA y aprobó su Manual de Operaciones, cuyo objetivo general es fortalecer la educación en las áreas de Reforma Agraria, estimulando, proponiendo, creando, desarrollando y coordinando proyectos educativos, utilizando metodologías relacionadas con las especificidades del campo, teniendo como objeto la contribución para la promoción del desarrollo sostenible.

El PRONERA se define como política pública que implica a trabajadores de los asentamientos. Es un programa articulador de varios ministerios, de instituciones y movimientos sociales y sindicales, de trabajadores rurales para la cualificación educativa de los asentamientos de la Reforma Agraria.

Según el MDA (2004), en el Manual de Operaciones del PRONERA, los objetivos específicos son:

- Garantizar la alfabetización y la educación fundamental de jóvenes y adultos asentados.
- Favorecer la escolaridad y la formación de educadores para actuar en la promoción de la educación en los asentamientos.
- Garantizar la formación continua y la escolaridad media y superior a los educadores de jóvenes y adultos y de enseñanza fundamental y media en los asentamientos.
- Potenciar a los asentados escolaridad, formación profesional, técnico profesional de nivel medio y curso superior en diversas áreas de conocimiento.
- Organizar, producir y editar los materiales didácticos-pedagógicos necesarios para la ejecución del programa.
- Promover y realizar encuentros, seminarios, estudios e investigaciones en el ámbito regional, nacional e internacional que fortalezcan la Educación de Campo.

El PRONERA va dirigido a los jóvenes y adultos de los asentamientos creados por el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA) y por los órganos estatales de tierras, siempre que haya un convenio formal entre el INCRA y esos órganos.

En el caso de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en las

modalidades de alfabetización y escolaridad, enseñanza fundamental, también pueden participar todos los trabajadores asentados y registrados por el INCRA. Para atender a la demanda de EJA en los asentamientos, los proyectos deben garantizar la formación y la capacitación de los educadores.

Los principios políticos-pedagógicos del PRONERA se basan en la relación inseparable de la educación y del desarrollo territorial como condición esencial para la cualificación del modo de vida de la población asentada. Son cuatro los principios básicos que establece el MDA (2004):

- Inclusión: las demandas educativas, la forma de participación y gestión, los fundamentos teórico-metodológicos de los proyectos deben ampliar las condiciones de acceso a la educación como un derecho social fundamental de los jóvenes y adultos que viven en los asentamientos.
- Participación: las demandas educativas son realizadas por las comunidades de los asentamientos y sus organizaciones, que junto con las demás partes, deciden sobre la elaboración, ejecución y seguimiento de los proyectos.
- Interacción: las acciones son desarrolladas por medio de convenios entre los órganos gubernamentales, instituciones públicas de enseñanza e instituciones comunitarias de educación sin fines lucrativos, movimientos sociales y sindicales de trabajadores rurales y las comunidades asentadas, en orden de establecer una interacción permanente entre esos sujetos sociales por la vía de la educación continua y de la profesionalización en el campo.
- Multiplicación: la educación de los asentados tiene como objetivo la ampliación del número de personas alfabetizadas y formadas en diferentes niveles de enseñanza, pero también del número de educadores y de técnicos.

Para que estos principios puedan llevarse a cabo, se debe hacer uso de instrumentos didáctico-pedagógicos de una educación del asentamiento; problematizadora, dialógica y participativa. Esto significa pensar en un proceso de enseñanza-aprendizaje que incluya tres etapas básicas:

- a) Investigación de los grandes “temas generadores”¹² que tienen que ver con las “experiencias límite” de la comunidad y que dan forma al currículo, en y desde la tierra.
- b) Contextualización crítica de los “temas generadores”, sin perder de vista su carácter histórico, relacional y problematizador de la realidad.
- c) Procesos de enseñanza-aprendizaje que se vinculen a acciones concretas de superación de las situaciones límites del grupo.

La selección, seguimiento y evaluación de los proyectos bajo el marco del PRONERA se hace a través de una Comisión Pedagógica Nacional, que vela para que los proyectos se orienten según los principios de la interactividad (cooperación entre los órganos del gobierno, las instituciones de educación superior, los movimientos sociales y sindicales y las comunidades asentadas), de la extensión (ampliando no sólo el número de alfabetizados, sino también el de monitores y dinamizadores que pueden dar continuidad a los procesos educativos) y de la participación (asegurando que los beneficiarios participen de su elaboración, ejecución y evaluación).

En conformidad con sus objetivos el PRONERA atiende los siguientes proyectos:

- Alfabetización y formación de jóvenes y adultos en la enseñanza fundamental, capacitación y formación de educadores para la enseñanza fundamental en los asentamientos.

12. Generador es una de las palabras que hemos incluido en el abecedario situacionista.

- Formación continua y de profesores de los asentamientos (nivel medio en la modalidad normal y en el nivel superior por medio de las licenciaturas).
- Formación profesional de nivel técnico o superior en diferentes áreas de conocimientos centradas en la promoción del desarrollo sostenible en el campo.

Los proyectos desarrollados en el ámbito del PRONERA deben ser coordinados por un profesor de la institución de enseñanza que se responsabiliza por la formulación, implementación, seguimiento y control técnico-operacional del proyecto. El coordinador es el responsable de la elaboración y presentación de cuantos informes técnicos sean necesarios emitir y de la redacción de un informe final del proyecto, exigidos por el Programa y por la legislación vigente.

Además, en la ejecución de los proyectos, la exigencia de que los cursos sean desarrollados mediante la alternancia de tiempos educativos, asegurándose así las condiciones de acceso y permanencia de los trabajadores rurales en los cursos. Así, ellos pueden combinar el tiempo que deben estar en los asentamientos, trabajando, y el tiempo que deben dedicar a sus estudios, en las universidades y en las escuelas técnicas. Y en el período de permanencia en la escuela, tienen cubierta la estancia, la alimentación, el transporte y el material didáctico.

El PRONERA abre un espacio para un diálogo de conocimientos entre la universidad y los campesinos, provocando una revisión crítica de los currículos tradicionales. Así como, actuar de manera más directa en el apoyo al proceso de consolidación de los asentamientos, con base en la agroecología y la soberanía alimentaria.

Todos los cursos realizados por el PRONERA adoptan metodologías sugeridas por los movimientos sociales que van desde una relación dialógica entre profesores y alumnos, el respeto por los saberes y experiencias de los educandos, al trabajo como principio educativo en un régimen de alternancia (tiempo distribuido entre la escuela y la comunidad). Los cursos se llevan a cabo mediante convenios con

universidades federales, estatales y comunitarias, escuelas agrotécnicas y centros de formación tecnológica.

Paraíba es uno de los estados pioneros en la implantación del PRONERA, influyendo positivamente en la realidad educativa de los asentamientos.

Pensar el PRONERA como estrategia de formación política-pedagógica dentro de las universidades, no solamente para la mejora de la formación del campesinado, sino también para promover en la comunidad universitaria una toma de conciencia del valor del campesinado y del modelo alternativo a las políticas de desarrollo.

La especificidad del PRONERA, que lo distingue de las demás políticas públicas de educación, es que se desarrolla con la participación directa de los movimientos sociales como sujetos educativos, llevando a cabo el mandato que se establece en el artículo 1: “la educación cubre los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, en la convivencia humana, en el trabajo, en las instituciones de enseñanza e investigación, en los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y en las manifestaciones culturales” (Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional, 2002).

La gestión nacional es ejercida por la Dirección Ejecutiva y por la Comisión Pedagógica Nacional, que es la instancia responsable de la orientación y definición de las acciones político-pedagógicas del programa. Y en los estados es dirigido por un órgano colegiado ejecutivo estatal.

La Educación de Campo, históricamente, ha estado presente en las reivindicaciones y luchas de los sin tierra en Brasil. Es parte de toda la movilización nacional y local que el MST emprende en sus jornadas de lucha.

Cuando relacionamos la Educación de Campo y la Agroecología, el PRONERA se encuentra ante otros desafíos:

- La construcción de una nueva matriz de producción científico técnica para el campo, que articule el conocimiento científico con los saberes de la tierra (el cono-

cimiento de los campesinos acumulado históricamente).

- El reconocimiento de la dimensión pedagógica en el trabajo de investigación agropecuaria y de extensión rural, así como el reconocimiento de una dimensión productiva con cursos de formación para los educadores en el campo.
- La incorporación en las instituciones educativas de los principios pedagógicos construidos en los distintos cursos promovidos por el PRONERA.

Así mismo, un gran desafío es el relacionado con la necesaria participación de los movimientos sociales y campesinos en el diseño, construcción y gestión de los cursos de educación y agroecología, buscando una institucionalización de las acciones que garantice el control social necesario para extender y consolidar los principios de la educación de campo.

El gobierno de Lula dio la seguridad jurídica que el programa necesitaba para consolidarse, pues en el período anterior el programa se encontraba en una condición de fragilidad institucional y presupuestaria. En el primer mandato del gobierno de Lula, el PRONERA se instituyó como una acción en el plano plurianual, lo que fue fundamental para tener recursos destinados en el presupuesto de la Unión. En términos presupuestarios decir, que se inició con 9 millones de reales (2,4 millones de euros) en 2003, y en 2010 llegó a tener 70 millones de reales (28 millones de euros). Entre el año 2003 y 2010, más de 36.000 jóvenes y adultos se beneficiaron de las acciones del programa.

Otro avance importante fue el acuerdo que se estableció con la Comisión Nacional Pedagógica (CNP), para la concesión de becas de investigación para los coordinadores y estudiantes de los cursos.

El gobierno de la Unión, mediante Decreto 7352 de 4 de noviembre de 2010, dispone sobre la política de Educación de Campo e incorpora formalmente el PRONERA, a través del INCRA, en el MDA.

Lo que significa que el PRONERA se conforma como política de educación de campo, determinando su especificidad de política pública de educación vinculada a la Reforma Agraria¹³. Hay quienes ven este decreto como un logro importante del MST y los movimientos sociales que el gobierno brasileño haya reconocido que existen procesos educativos formales que no necesariamente pasan por el sistema educativo escolar, pero hay otros, que plantean que el Programa debe de estar incorporado al Ministerio de Educación y no al MDA. Pero se precisa perfeccionar los mecanismos de gestión pública para los programas educativos, no solamente para el PRONERA, especialmente en la gestión de instrumentos de acuerdo con las instituciones públicas de enseñanza, estatales, municipales y federales, pues las normas que rigen convenios con instituciones de enseñanza pública distinguen poco estas instituciones de las empresas privadas que venden servicios educativos en el mercado. Así mismo, la excesiva lentitud en los trámites administrativos ocasiona atrasos en la gestión de los proyectos, pues un proceso de autorización para un convenio tarda unos dos años en trámites administrativos.

De acuerdo con un informe elaborado por el INCRA, que ha comparado los resultados del programa en 1998, 2000 y 2002, el índice de cobertura del programa (porcentaje de alumnos con relación al número total de asentados) presentó oscilaciones, pero ha sido siempre bastante reducido: en 1998 fue del 0,5%, llegó a un 3,85% en 2000 y cayó a un 2,45% en 2002; en 1998, el 5,47% de los asentamientos eran atendidos por el programa, índice que aumentó al 41,69% en 2000 y disminuyó al 29,23% en 2002.

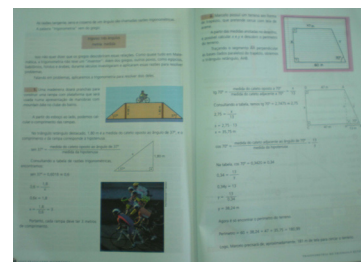
Entre 1999 y 2002, el PRONERA alcanzó 105.491 asentados inscritos en cursos de alfabetización, elevación de escolaridad y formación técnico-profesional, de los cuales 56.776 concluyeron el nivel o modalidad de estudio previsto. En ese período terminaron con éxito sus estudios 172 de los 906 estudiantes de cursos técnico-profesionales. Fueron capacitados 5.274 monitores para actuar como formadores de los asentados; entre ellos, 696 fueron habilitados en cursos de nivel de secundaria y 378 en cursos universitarios especialmente

13. Conjunto de medidas políticas, económicas, sociales y legislativas impulsadas con el fin de modificar la estructura de la propiedad y producción de la tierra. Las reformas agrarias buscan solucionar dos problemas interrelacionados, la concentración de la propiedad de la tierra en pocos dueños (latifundismo) y la baja productividad agrícola debido al no empleo de tecnologías o a la especulación con los precios de la tierra que impide o desestimula su uso productivo.

organizados por universidades públicas en cinco estados: Rio Grande do Sul, Pará, Rio Grande do Norte, Mato Grosso y Espírito Santo.

De las acciones previstas para esos cuatro años, el 46% no se realizaron, hecho que es atribuido principalmente a restricciones económicas. En el período de 2000 a 2002, el PRONERA ha operado con una previsión de presupuesto de aproximadamente 63 millones de reales (29,1 millones de €), pero apenas 48,8 millones de reales (22,5 millones de €) fueron destinados al programa, dado que un 33,16% de los recursos fueron consignados y un 9% fueron destinados a otras actividades. Los constantes retrasos y recortes de recursos para proyectos planificados crearon tensión entre los agentes del PRONERA, con repercusión negativa en las metas cumplidas, que alcanzaron apenas el 54% de los objetivos planeados. El año 1999, cuando el Congreso autorizó el mayor presupuesto en la historia para el PRONERA (21,5 millones de reales), resultó ser el año en que el programa alcanzó su mayor desarrollo, firmando 51 convenios con 37 instituciones de educación superior que actuaron en 1.284 asentamientos de 548 municipios de las cinco regiones brasileñas. La región Nordeste fue la más beneficiada por el programa, al recibir un 47% del total de los recursos aplicados entre 1998 y 2001; mientras el Norte recibió 18,9%; el Sur, 13,7%; el Centro-Oeste, 12,8% y el Sudeste, 7,6%. Del total de 96.996 alumnos atendidos en ese período, 51% eran del Nordeste; 21,7%, del Norte; 10,4%, del Sur; 10%, del Centro-Oeste, y 6,9%, del Sudeste.

Pero el PRONERA, se ha encontrado en los últimos años sometido a ataques desde instancias político-administrativas de la Unión. En noviembre de 2008 el Tribunal de Cuentas de la Unión (TCU) rechazó la ejecución de un acuerdo del INCRA en el que participaban instituciones de educación estatal, local e instituciones privadas; acuerda prohibir la firma de convenios en la ejecución del PRONERA. Determinando que se fijará por medio de contrato, precedido de licitación; como si la educación fuese cualquier servicio. Esta prohibición llevo al INCRA a no poder hacer nuevos convenios, y a que más de 40 proyectos aprobados no pudieron ser ejecutados por el programa,



Libro escolar de geometría del PRONACAMPO.



Libro escolar de matemáticas de la 8ª serie, del PRONACAMPO.

en su mayoría cursos de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos. Y la estimación del INCRA es que aproximadamente 5.000 personas en todo el país fueron afectadas por la paralización de los distintos proyectos educativos. Supuso no solo un estancamiento en el proceso formativo emprendido por el PRONERA sino un retroceso en la formación y educación de campo. Eso significó que cerca de cinco mil jóvenes y adultos no pudieron participar en un proceso formal de educación. Ocasionando un alto impacto sobre el programa.

Ante la prohibición del TCU, el MST, otros movimientos sociales, las universidades y el INCRA se movilizan y recurren esta prohibición. En 2010, el TCU retrocedió planteando un nuevo acuerdo que sigue siendo respondido por el MST. El nuevo acuerdo autoriza la realización de convenios, pero mantiene la restricción a la participación del MST y de otros movimientos sociales en la ejecución de los convenios. Empecinándose en aislar a los movimientos sociales de las políticas educativas. Siendo este acuerdo un retroceso en la propia concepción participativa del PRONERA, pues ha existido participación de las universidades y de los movimientos sociales, como el MST y el CONTAG, desde la elaboración del Manual, documento que define la estructura operacional y las orientaciones pedagógicas del programa.

En un contexto caracterizado por un alto déficit de infraestructuras educativas en los asentamientos –muy pocos tienen escuelas. Sólo existen unas 50 escuelas de educación secundaria construidas en los asentamientos frente a una población que ronda en torno a un millón de jóvenes sin tierra-, con un amplio número de campesinos analfabetos (el 23,18% de la población mayor de 15 años) y con un número escaso de universidades en el interior de Brasil, el PRONERA es un programa necesario, que precisa ser fortalecido a partir de las demandas del MST y de otros movimientos sociales, y que el gobierno brasileño pueda garantizar los recursos necesarios para que continúe el proceso de educación de jóvenes y adultos y de enseñanza superior. Por tanto, no se debe dejar al PRONERA de lado con la llegada de otros programas: Programa Nacional de Acceso

a la Enseñanza Técnica y Empleo (PRONATEC), el Programa Nacional de Educación de Campo (PRONACAMPO), entre otros.

II

El PRONATEC fue creado por el Gobierno Federal en el 2011, con el objeto de ampliar la oferta de cursos de educación profesional y tecnológica. Dirigido a los trabajadores del campo, desarrolla las áreas de agroecología, fruticultura, zootecnia, piscicultura y apicultura.

Se plantea como objetivos, expandir, interiorizar y democratizar la oferta de cursos de educación profesional técnica de nivel medio y de cursos de formación inicial y continua y cualificación profesional presencial y a distancia; así mismo, construir, reformar y ampliar las escuelas que ofertan educación profesional y tecnológica en los distintos estados de la Unión; así mismo, aumentar las oportunidades educativas a los trabajadores por medio de cursos de formación inicial y continua o cualificación profesional, aumentar los recursos pedagógicos para apoyar la oferta de educación profesional y tecnológica, y mejorar la calidad de la enseñanza media. Para llevar a cabo estos objetivos el PRONATEC desarrolla varias iniciativas y programas.

III

El PRONACAMPO se estructura a partir del Decreto n° 7.352/2010 que instituye la política nacional de educación de campo, y tiene por objeto ofrecer apoyo técnico y financiero a los estados, distrito federal y municipios, con la finalidad de implementar la política de educación de campo. Se estructura en cuatro ejes: gestión y prácticas pedagógicas, formación inicial y continua de profesores, educación profesional e infraestructura física y tecnológica.

El programa tiene por objeto atender a las escuelas rurales y quilombolas; en un contexto en el que, en el campo, el 23,18% de la población mayor de quince años es analfabeta y el 50,95% no ha concluido la enseñanza fundamental. Se plantea una acción contextualizada que promueva la interacción entre el conocimiento científico y los saberes de las comunidades: el “Programa Nacional do Livro

Didático” (PNLD Campo), el “Programa Nacional de Biblioteca da Escola” (PNBE) y el “Programa Mais Educação”. El primero, impulsa la publicación de materiales didácticos relacionados con la realidad del campo, para más de tres millones de estudiantes; el segundo, pone a disposición de estudiantes y profesores, obras de referencia sobre las necesidades del campo y de las comunidades quilombolas. Y “Mais Educação”, se plantea como programa de apoyo a la educación integral, ofreciendo actividades de acompañamiento pedagógico, prácticas vinculadas a la agroecología, iniciación científica, derechos humanos, cultura y arte popular, deporte, ocio, memoria e historia de las comunidades tradicionales. Se propone atender a unas 10.000 escuelas hasta el 2014. Hay que señalar que todos estos programas tienen una gran cobertura publicitaria y fecha de caducidad. No se plantean como política educativa permanente.

Este programa, puesto en marcha en marzo de 2012, tuvo respuesta inmediata de los movimientos y organizaciones sociales y sindicales del campo brasileño e instituciones de enseñanza superior, integrantes del “Fórum Nacional de Educação do Campo”(FONEC)¹⁴. Plantean que, el PRONACAMPO, contraviene los principios de la Ley de Directrices Básicas (LDB), al no instituir la gestión democrática y poner solo al sistema público estatal (estatal y municipal) como “participantes” del Programa, ignorando experiencias de políticas públicas innovadoras surgidas de los movimientos sociales.

Exigen a este programa que reconozcan y legitimen el protagonismo de los movimientos y organizaciones sociales en la elaboración de las políticas públicas como sujetos, no solo como beneficiarios.

Señalan que el PRONACAMPO distorsiona las propuestas presentadas, especialmente en relación a la educación profesional y a la formación de educadores, al plantearlas a través de la modalidad de Educación a Distancia. Dado que la formación de educadores a distancia, especialmente la formación inicial, es considerada un fracaso por las propias instituciones de los educadores, como la Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)¹⁵.

14. Las entidades integrantes del FONEC, reunidas de 15 a 17 de agosto de 2012 en Brasilia, con la participación de 16 movimientos y organizaciones sociales y sindicales del campo brasileño y 35 instituciones de enseñanza superior para realizar un balance crítico de la Educación de Campo en Brasil, decidieron hacer público el Manifiesto.

15. Asociación Nacional para la Formación de los Profesionales de la Educación.

Denuncian la ausencia de una política de alfabetización de jóvenes y adultos en el campo, articulada a un proceso de escolarización básica; así como la inexistencia, de una política de educación infantil de campo.

Y señalan que estos programas instauran el arrasamiento de los espacios de diálogo y de participación de los movimientos sociales, subordinando y negando la construcción colectiva como principio de la Educación de Campo. Y menoscaban el protagonismo de los movimientos, organizaciones sociales y sindicales del campo en las políticas públicas y en los programas federales, estatales y municipales de educación.

Consideran que estos programas son parte de una política de educación escolar que no responde a un proyecto popular para la agricultura brasileña, ni tiene en cuenta las experiencias de los movimientos y las organizaciones sociales y sindicales ni se apoya en los principios de la Educación de Campo.

Con relación a las infraestructuras educativas, se da una situación contradictoria: por un lado, hay una política de cierre de escuelas en el campo (unas treinta y siete mil escuelas han sido cerradas en los últimos años), y por otro, el PRONACAMPO promueve construcciones de nueva planta. Pero esa contradicción está en el interior de una política que bajo la falacia de cerrar escuelas donde hay pocos alumnos y agruparlos en nuevas escuelas, se esconde la destrucción de un tejido escolar arraigado en el lugar: la tierra.

* * *

IV

Si bien el PRONERA se considera una conquista de los movimientos sociales en su reivindicación por una educación de campo; atendiendo a su proceso contradictorio de su desarrollo e implementación, dirigentes del MST consideran que fueron algo ingenuos al pensar que el



Dibujo del campamento y asentamiento de los niños de la Escuela Tiradentes.

el programa, una vez asumido por el Gobierno de la Unión, no iba a tener obstáculos en su financiación y desarrollo; pero los hechos, tanto los obstáculos a la participación de los movimientos sociales y los nuevos programas educativos impuestos desde la Unión al margen de los movimientos sociales, ponen de relieve que la realidad es otra.

El PRONERA lleva una educación de calidad para acampados y asentados, pero este programa se institucionaliza, teniendo en cuenta que nunca perteneció al MEC sino al MDA. En un momento en que se baja la tensión y el movimiento piensa que la aprobación del PRONERA era una conquista de derechos, y en cierta manera si lo es, la puesta en marcha del mismo va desactivando la fuerza del movimiento. El PRONERA no solo fue una conquista pues hay que analizar el proceso en que el Estado se apodera del programa.¹⁶

Así mismo, hay quienes plantean que los nuevos programas se articulan en torno a unas políticas educativas que dan soporte a una “reforma agraria” que nada tiene que ver con la tierra y con el proyecto de educación de campo, sino con la reacomodación y expansión del agronegocio.

El PRONACAMPO y PRONATEC están influenciados por la Confederación Nacional de Agricultura, relacionado con la expansión del agronegocio en el país, promovido por la senadora Catia Abreu. Estos programas educativos nunca pertenecieron al MEC sino al MDA.¹⁷

Esta situación, pone de manifiesto que la educación se da en un campo social en permanente disputa y, esto quiere decir que, aunque los proyectos, como el PRONERA, surjan del consenso social, es decir, de acuerdos políticos, y con mayor razón cuando surgen al calor de las movilizaciones, son acuerdos muy inestables, que hay que mantener y desarrollar de forma activa. El PRONERA surge al calor de unas movilizaciones y exigencias de educación de campo, y por eso cuando empieza a materializarse el programa y a ejecutarse mediante convenios con la participación de los movimientos sociales, muchos creyeron que se había logrado una posición fija y que no había vuelta atrás. No asumieron que la importancia de unas reivindicaciones no está tanto en conquistar una posición sino en mantenerla.

16, 17 y 18. Entrevista realizada a Roberto, coordinador del MST en el Estado de Paraíba. Sede del MST en João Pessoa, Brasil, 31 de julio de 2013.

El análisis de la aplicación del PRONERA, su situación y sus perspectivas de desarrollo, junto a la puesta en escena de los nuevos programas: PRONATEC y PRONACAMPO, hacen necesario un estudio sobre los límites de las políticas públicas de educación. Y la necesidad de articular un trabajo de base, enraizado en los campamentos y asentamientos, que de sentido a la educación de campo.

Ante esta situación, nuestra tarea es volver a plantear una salida a la educación de campo propiamente dicha. De los setenta asentamientos del MST en el Estado de Paraíba, existen quince escuelas. De éstas, solo dos escuelas trabajan con la pedagogía de la tierra del MST: Escola de Tiradentes y Escola Zumbi dos Palmares.¹⁸



La Reforma Agraria

I

La expresión de Reforma Agraria ha penetrado en el sentido común de la sociedad brasileña, como un acto de desapropiación de latifundios y de la distribución de tierras para trabajadores sin tierra; pero esto es parcialmente cierto. Como concepto amplio, Reforma Agraria es un conjunto de políticas del Estado, que implantan un amplio programa de desapropiación de las mayores propiedades, y las distribuye para los trabajadores sin tierra, promoviendo así el acceso a la tierra, como bien de la naturaleza, y provocando un proceso de democratización de la propiedad de la tierra en la sociedad. Sabemos que cuanto más concentrada está la propiedad de la tierra en un país, más injusta y antidemocrática es la sociedad.

Según Stédile (1998), el MST plantea que en Brasil nunca han tenido un programa de Reforma Agraria verdadero. Una de las razones, es que la propiedad de la tierra está en pocas manos; Brasil, es la segunda sociedad de mayor concentración de la propiedad de la tierra del mundo, medido por el índice Gini¹. Sólo

Asentamiento Zumbi dos Palmares. 3 de agosto de 2013.
(página anterior).

1.El índice de Gini es el coeficiente de Gini expresado en porcentaje y es igual al coeficiente de Gini multiplicado por 100. Aunque el coeficiente de Gini se utiliza sobre todo para medir la desigualdad en los ingresos, también puede utilizarse para medir la desigualdad en la riqueza. Este uso requiere que nadie disponga de una riqueza neta negativa.



Asentamiento Zumbi dos Palmares.

superada por Paraguay. Lo que hubo en Brasil después de la redemocratización fueron desapropiaciones puntuales, de algunos latifundios, que se habían apropiado de tierras públicas en la Amazonia, pero estas desapropiaciones no han afectado a la estructura de la propiedad de la tierra. Esas desapropiaciones de latifundios, que oscilan de gobierno a gobierno, han sido mucho más fruto de la presión social de los movimientos sociales, que de un amplio programa de Reforma Agraria de los distintos gobiernos brasileños. Durante los gobiernos de Lula y Dilma, los movimientos sociales pensaban que la Reforma Agraria, en cuanto programa de gobierno, se iba a desarrollar. Pero eso, no ha sido así, ha seguido la misma lógica que gobiernos anteriores. Sólo ha avanzado, en las regiones y localidades donde ha habido mayor presión social.

Algunos análisis, sobre la situación de la tierra en Brasil, se plantean cómo explicar que los dos últimos gobiernos, apoyados por partidos y organizaciones que han estado implicadas, en las dos últimas décadas, en largas luchas sociales, no tengan un programa de Reforma Agraria desarrollado. Veamos algunas explicaciones. Esos gobiernos, ascendieron al poder ejecutivo, apoyados en amplias alianzas, que les dieron la victoria electoral. Pero no se constituyeron en hegemonía política para construir cambios estructurales en la sociedad brasileña, por los compromisos que tenían con sectores en el poder. Estos gobiernos no fueron fruto de un amplio proceso de movilización de masa. Hay quienes plantean que llegaron al gobierno, ya en un periodo histórico de reflujo de las luchas sociales, y por tanto, sin fuerza de base, y quedaron rehenes de las artimañas de las élites. Pero otros análisis apuntan a que se facilitó, por parte de determinados sectores, la llegada de esos gobiernos al poder ejecutivo, para así poder desactivar la organización y movilización de los sin tierra y de amplios sectores de pobres y excluidos. Las élites cedieron parte del poder ejecutivo, pero mantienen el control absoluto del poder judicial, del legislativo, de la policía, del ejército y sobre todo mantienen una hegemonía ideológica a través del control de los medios de comunicación.

Hubo una ofensiva del gran capital sobre el proceso de producción agrícola, resultado de una alianza entre los agricultores y las

empresas transnacionales que produjeron el agronegocio. Este modelo está dando beneficios a esas minorías de capitalistas; aumenta la producción, y como consecuencia de ello, aumentaron los precios de la renta de la tierra.

Algunos analistas, ponen de relieve, que ni el gobierno, ni la sociedad, ni las fuerzas populares en general, tienen un proyecto de país. Y sin un proyecto claro, de qué tipo de desarrollo económico, social, político y ambiental hay que construir en el país, no hay posibilidades de un programa de Reforma Agraria; pues la Reforma Agraria en la actualidad, como programa de gobierno, es apenas un medio para emprender cierto desarrollo de la agricultura; pero no se plantea ni por asomo, la estructura de la propiedad, la relación de las fuerzas productivas, ni afronta los problemas sociales del campo desde un proyecto estratégico de construcción de unas nuevas relaciones de producción.

No ha habido, en el conjunto de la sociedad brasileña, un debate sobre cuál es el mejor camino para solucionar los graves problemas que todavía afectan al pueblo brasileño: la desigualdad social, la mal distribución de la renta, la educación, la falta de vivienda y la mala distribución de las tierras. Este debate, en la actualidad se está retomando en el seno de los movimientos sociales. El gobierno de Dilma, continúa rehén de sus alianzas conservadoras. Continúa rehén de la falta de debate sobre el proyecto para el país. Continúa rehén de los desvíos tecnocráticos, como si los asentamientos de los sin tierra fuese solo un problema de ordenamiento público. En cuanto a los problemas de la agricultura, los problemas sociales en el interior, continúan aumentando. Y lo disimulan con falsas propagandas y engañosas estadísticas. Esta visión es compartida por destacados dirigentes del MST y constantemente difundidas en sus publicaciones.

Ha sido la lucha por las tierras la que ha originado las políticas de asentamientos rurales del gobierno federal. Y es por esta razón, que muchos se preguntan, ¿qué Reforma Agraria? Llamar a esta realidad Reforma Agraria es interpretarla en el lenguaje del Estado y de las clases dominantes a las que éste sirve (Fernandes, 2000). Diversas



Fazenda Ojos de Agua. Mari. Paraíba.

contribuciones teóricas y metodológicas sobre el acceso a la tierra en Brasil, concluyen que la cuestión agraria en Brasil permanecerá sin resolverse mientras sea tratada con políticas compensatorias. La lucha por la democratización del acceso a las tierras ha ido creciendo, mientras que las estructuras de las tierras arrendadas han permanecido concentradas y el número de los sin tierra ha aumentado, principalmente. Como sostienen diversos estudios, basados en el Censo de Agricultura² 1995-1996, los sectores potenciales para la Reforma Agraria –incluyendo pequeños agricultores (sobre terrenos subfamiliares), rentistas, cultivadores contratados, ocupantes y asalariados– reúne a 4,5 millones de familias. De estos datos, se estima que el área necesaria para los asentamientos, basados en un terreno de tamaño familiar, es aproximadamente de 160 millones de hectáreas. Desde 1979 hasta junio de 1999, 475.801 familias fueron asentadas. Éste es el equivalente al 10,5% de la circunscripción electoral potencial y al 14% del área. Sin la implementación de una política de Reforma Agraria que acelere este proceso, la lucha por las tierras se seguirá desarrollando a través de las acciones emprendidas por las familias sin tierra.

II

En Brasil el problema de la tierra tiene un carácter muy peculiar por varios motivos. En primer lugar, debido a las condiciones territoriales del país: 8.500.000 km² frente a una población de 180.000.000 de personas, de las cuales dos tercios se acumulan en las grandes ciudades de la costa. Esa condición natural ofrece la posibilidad de que la tierra, en pequeñas propiedades rurales, sea un medio de supervivencia digna para millones de pobres y excluidos.

El problema de la tierra en Brasil remite al proceso de colonización, en el que Portugal, cuyo Estado no tenía potencial humano ni económico para colonizar tan vasto territorio, creó un sistema de colonización llamado capitánías hereditarias por el cual se entregaron enormes extensiones de tierra (muchas de ellas equivalentes a países como España) a familias nobles de Portugal, con el compromiso de que esas familias las protegiesen en nombre de la Corona portuguesa y

2. La realización del Censo Agropecuario 1995-1996 tuvo como referencia el período del uno de agosto de 1995 al 31 de julio de 1996 y las fechas del 31 de diciembre de 1995 y 31 de julio de 1996. En el momento en que el IBGE inicia la divulgación de los resultados, se ponen a disposición de los usuarios en internet.

le pagasen una cierta cantidad de impuestos. El sistema de capitánías hereditarias, como su nombre indica, privatizó la propiedad de la tierra haciéndola hereditaria, anuló el concepto de espacio público y redujo el territorio a un concepto de propiedad privada. Este modelo colonial, otorgó derechos de propiedad privada sobre enormes territorios a las familias descendientes de la nobleza portuguesa. Aunque la mayoría de los territorios eran todavía desconocidos, ya se reclamaban como propiedad privada de esas familias. Se trazaron líneas imaginarias sobre el mapa desde la costa hacia el interior sin limitar la extensión, y sobre ellas se aplicó el “derecho natural” de apropiación privada de la tierra, derecho que fue reconocido por las cartas reales de la corona portuguesa. Este modelo de colonización creó, desde entonces y hasta el presente momento, graves conflictos entre las familias que cultivan la tierra desde hace generaciones, sin tener un registro formal de la propiedad, y las personas que consiguen registrar el derecho a la propiedad de esa tierra con documentos ficticios o requeridos. En Brasil, existe un término para este tipo de conflicto de tierra que es el de *grilagem* (robo) de tierra de los pequeños agricultores por parte de personas poderosas, terratenientes o grandes empresas transnacionales.

Un tercer factor, importante para entender el problema de la tierra en Brasil, es el hecho de que la tierra se cultivó fundamentalmente con mano de obra esclava hasta 1889. No olvidemos, que Brasil fue el último país del mundo en abolir la esclavitud.³ Como se puede imaginar, durante mucho tiempo fue una abolición formal, pues en la realidad, la población negra continuó vendiéndose como mano de obra semi-esclava y sobreviviendo en condiciones de vida infrahumanas. Otros muchos conflictos sociales de Brasil, remiten a este grave problema social que nunca fue satisfactoriamente resuelto.

Un cuarto factor, que ayuda a entender el problema de la tierra en Brasil, es la emigración sistemática, durante la segunda mitad del siglo XIX, de familias europeas hacia el sur de Brasil. Esta emigración fue fruto de acuerdos entre el gobierno brasileño y los gobiernos europeos, principalmente italianos y alemanes, aunque también vinieron polacos, lituanos, españoles, etc. Europa tenía un excedente de mano de obra



Huerto de verduras en el asentamiento Zumbi dos Palmares.

3. En 1880 se crea la Sociedade Brasileira Contra a Escravidão que será el primer paso para el desarrollo de una fuerte campaña abolicionista a la cual se sumarán abogados, intelectuales, periodistas y la Iglesia Positivista de Brasil entre otros. En 1888 el Gobierno Imperial, a través de la Princesa Isabel, firmó la llamada Ley Áurea que abolió la esclavitud en Brasil. En la actualidad en el campo brasileño persisten situaciones de esclavitud, como la figura del *boia fria*.

rural y Brasil necesitaba, población y mano de obra, para ocupar la frontera sur, que era una frontera siempre en disputa y escenario de muchas y cruentas guerras; primero con España y después con Argentina. La política de estimular la emigración de familias europeas para Brasil también formaba parte de otra estrategia del gobierno brasileño que incluía tres puntos: blanquear la raza, ocupar el territorio e “importar cultura”. Una estrategia de ocupación y de disolver identidades. Estas familias europeas, vinieron con la promesa de que el gobierno brasileño les daría tierra, herramientas, semillas y alimentos para sobrevivir durante el primer año. En muchos casos esas promesas no fueron cumplidas, pero esas familias europeas de emigrantes sí obtuvieron lotes de tierra para cultivar. De este modo, una gran parte del sur de Brasil se pobló, teniendo como base la pequeña y mediana propiedad de carácter familiar.

Entre las décadas de 1950 a 1980, Brasil, como la mayor parte de los países occidentales, incluida España, vivió un proceso intensivo de industrialización y de evolución del modelo capitalista de producción. Ese fenómeno provocó, entre otras muchas consecuencias sociales, una emigración masiva del campo a la ciudad. Paulatinamente, los productos agrarios fueron perdiendo valor real frente a los nuevos productos industrializados; la pequeña propiedad rural ya no conseguía sustentar más a la familia; la mecanización expulsó del campo a los asalariados. En resumen, el éxodo rural parecía la única alternativa de supervivencia. El crecimiento de las ciudades, junto a cierta oferta de trabajo, consiguió asentar en las ciudades al contingente humano que se desplazó a ellas. Pero en el caso de Brasil, como en el de la mayoría de los países que están en la periferia del capitalismo industrial y financiero, el éxodo rural no pudo ser absorbido de forma armónica y provocó efectos perversos sobre las personas que lo sufrieron. Muchos de los que se arriesgaron a ir a las ciudades, terminaron amontonándose en grandes barrios de chabolas, favelas,⁴ en condiciones infra-humanas de existencia. Para los que permanecieron en el campo, las condiciones de vida se deterioraron con el paso de los años, muchos se endeudaron con préstamos, perdieron tierras, etc.

4. Asentamientos precarios que crecen en torno o dentro mismo de las grandes ciudades del país. Este término portugués es sinónimo de chabola o comuna, en castellano. Son asentamientos que carecen de derechos de propiedad, y constituyen aglomeraciones de viviendas. Sufren carencia de infraestructuras básicas, de servicios urbanos y equipamientos sociales y/o están situadas en áreas geológicamente inadecuadas.

Y otros, como única alternativa, se sub-emplearon como peones de grandes haciendas. Brasil como casi todos los países de América Latina, vivió un período cruel de dictadura militar entre los años 1964 a 1984. Al final de la década de los 70 existían contingentes de trabajadores rurales que no encontraban más trabajo en la tierra. Eran pequeños propietarios que habían perdido sus tierras por deudas. Había también una generación joven que no podía sobrevivir más de la agricultura, como lo hicieron sus padres y sus abuelos. En contraste con esta masa de trabajadores sin tierra, existían (y existen) enormes latifundios improductivos, tierras ociosas para la especulación porque sus dueños no se interesaban en su explotación comercial. Son latifundios que pueden ir de 5.000 hasta 30.000 hectáreas de tierras improductivas o con muy baja productividad; pero todos ellos, tienen la peculiaridad de ser propiedad privada.

Este contexto, de contraste social en el campo no es nuevo en Brasil. En realidad su historia está tejida y marcada por los contrastes sociales. La novedad surgió, cuando ese contingente anónimo de trabajadores rurales dejó de ser una masa sin nombre y se organizó en grupos con una nueva identidad: los Sin Tierra. El paso del anonimato a la identidad significa integrarse en la sociedad como un sujeto histórico reconocido (Harnecker, 2002). Los anónimos, no existen socialmente porque no se reconocen con identidad. Esa falta de auto-reconocimiento identitario impide la creación de discursos y prácticas propias. Las masas anónimas, sin identidad definida, sin discurso propio y sin prácticas producidas colectivamente, difícilmente podrán ser sujetos sociales; es decir, difícilmente podrán llevar a cabo conquistas sociales. En este contexto, de contradicciones sociales, la masa anónima de trabajadores rurales desempleados creó una identidad nueva, los Sin Tierra, que a su vez, posibilitó organizarse en un movimiento social, el MST. Con una identidad propia, se creó un discurso crítico sobre la propiedad improductiva y el latifundio y a favor de los derechos sociales de los Sin Tierra. Ese discurso, sustentó una nueva práctica reivindicativa a favor de la reforma agraria como exigencia política necesaria para la realización efectiva de los derechos sociales en el campo; articulados



Campamento en el Asentamiento Zumbi dos Palmares. Agosto de 2013.

en torno al derecho a la educación.

Los protagonistas del actual modelo de desarrollo del medio rural, centrado en el agronegocio⁵, son el capital financiero y las grandes cadenas de producción y comercialización de materias primas a escala mundial, el latifundio y el Estado brasileño en sus funciones financiadora, inclusive destinando recursos públicos para los grandes proyectos y obras de infraestructura, y (des) reguladora de la tierra. Existe, una acumulación de capital especializado en el sector primario, promoviendo su explotación agropecuaria, hidroeléctrica, mineral y petrolera. Para atender al equilibrio de las transacciones externas; las consecuencias, denuncian los movimientos sociales, son la concentración de la propiedad de la tierra y de la renta, y la pérdida del territorio. “El estado brasileño está vendido por el capital del agronegocio, por eso no respeta el derecho de territorio indígena, ni quilombola”, afirma Denildo Rodrigues, de la Coordinación Nacional de Quilombolas (CONAQ, 2012).⁶

III

Mientras los movimientos sociales fortalecen los modos de producción familiar en el campo, y las luchas campesinas trabajan por la Reforma Agraria, el agronegocio también está en franca expansión con una importante financiación, que entra en contradicción con ese avance que el movimiento social viene desarrollando. Estas disputas de hegemonía comienzan a fluir, y se producen ataques a través de los medios de comunicación al servicio de las grandes empresas y esencialmente de las instituciones que, aunque públicas, son dirigidas desde el sector privado. Este modelo, se confronta a un modelo de producción familiar que se presenta como una alternativa viable para el desarrollo con base en la sostenibilidad, en la economía solidaria y en los principios de educación crítica y transformadora. En la medida en que este modelo se consolida y se presenta como una propuesta viable que atiende las necesidades de la mayoría de la población, los bloques hegemónicos que se orientan por otra perspectiva relacionada con una sociedad excluyente, elitista y discriminatoria, reaccionan en todos los sentidos

5. Relación comercial e industrial relacionada con la cadena productiva agrícola o pecuaria. Se basa en operaciones de la producción en el campo, en el almacenaje, el procesamiento, y distribución de los commodities agrícolas y las manufacturas hechas con los mismos.

6. Movimentos vão repetir ações unitárias nos estados, En “Brasil de Fato” Pedro Rafael Ferreira, de Brasília (DF) 23 de agosto de 2012. Recuperado en: <http://www.brasildefato.com.br/node/10407>

para deslegitimar este proyecto.

Se ha conseguido fortalecer la relación entre los movimientos sociales, las universidades y algunos sectores del poder público, al calor de ese proyecto de sociedad y de educación, educación y trabajo, y educación y desarrollo, en el marco de la formulación de otro proyecto de sociedad.

Cuando desde los movimientos sociales se habla de lucha por la Reforma Agraria, se refieren a una lucha por la conquista de derechos como es el de la tierra y las condiciones necesarias para trabajar y vivir, así como el derecho a la educación. Con ello, vinculan permanentemente la cuestión del proceso educativo a la Reforma Agraria, pues pensar en un proyecto de campo y de país, fundamentalmente, pasa también por pensar en un proyecto de educación. La historia del MST pone de manifiesto que es necesario hacer una lucha por la tierra paralelamente a la lucha por los derechos, como educación, cultura, comunicación.



El MST como movimiento

Antecedentes

I

El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra hereda una prolongada lucha por la tierra en Brasil que puede remontarse a la época de la llegada al país de los portugueses. Aquí nos vamos a referir solamente a sus antecedentes más inmediatos: los primeros movimientos campesinos organizados a mediados del siglo XX y los efectos que sobre ellos tuvo el golpe militar de 1964. Entre 1950 y 1964 se desarrollaron tres grandes organizaciones campesinas que luchaban por la tierra y por la Reforma Agraria: las Ligas Campesinas, Unión de Agricultores y Trabajadores Agrícolas (ULTABS) y Movimiento de Agricultores Sin Tierra (MASTER).

Las Ligas Campesinas comenzaron a formarse alrededor de 1945, cuando llegaba a su fin la dictadura de Vargas. Reunían a campesinos propietarios, aparceros, ocupantes y medieros que se resistían a la expulsión de sus tierras y al régimen asalariado. Fueron creadas



Rótulo del MST en la fachada de una escuela de jóvenes en Natla. Rio Grande do Nord. Agosto de 2013.

Campamento construido en 2013 en el área del asentamiento Zumbi dos Palmares. Agosto de 2013. (página anterior).

en casi todos los estados y llegaron a organizar a decenas de miles de campesinos. Eran apoyadas por el Partido Comunista Brasileiro (PCB) del que dependían. En 1947, cuando el gobierno de Dutra declaró ilegal al PCB, fueron duramente reprimidas. Resurgieron siete años después, en Pernambuco, con el apoyo del abogado y diputado Francisco Julião del Partido Socialista Brasileño, quien se transformó en su líder. A partir de esa lucha nuevas Ligas fueron formadas en otros estados del Nordeste de Brasil, así como en otras regiones.

En 1962 existían en trece estados y habían realizado varios encuentros y congresos. Recibían la influencia político-ideológica de diversos partidos y grupos de izquierdas y se destacaron por la conquista de varios ingenios, por la influencia que tuvieron en la elección del gobernador progresista Miguel Arraes, en Pernambuco, y por la continua presión de masas sobre el gobierno de Goulart, para que implantara una ley de Reforma Agraria.

La lucha de resistencia contra los hacendados que querían expulsarlos de sus tierras se fue agudizando con el tiempo. Varios campesinos fueron asesinados en ese conflicto. En 1962 fue asesinado João Pedro Texeira¹, el fundador de la Liga de Sapé, la mayor existente en el país.

Las Ligas Campesinas fueron, sin duda, el movimiento más masivo y radical en la lucha por la Reforma Agraria del momento. Se resistían a la expulsión y pasaban a ocupar las tierras, mientras la iglesia católica y el PCB seguían defendiendo una Reforma Agraria por etapas, que contemplara indemnizaciones y títulos.

Una parte de las Ligas intentó organizar grupos guerrilleros; muchos trabajadores fueron hechos prisioneros y los grupos fueron dispersados por el ejército. Con el golpe militar de 1964 terminaron por desaparecer.

II

En 1954, en la misma época en que resurgían las Ligas Campesinas en Pernambuco, el PCB creó la Unión de Agricultores y Trabajadores Agrícolas (ULTAB), una especie de asociación de labradores que se

1 .João Pedro Teixeira, nace en 1918, en Pilõesinhos (fue distrito del municipio de Guarabira). Hijo de un pequeño productor, fue asesinado, pelo chamado “grupo da várzea”, en una emboscada cuando regresaba de João Pessoa para casa. El luchaba por la organización de las Ligas Campesinas, por los derechos de los trabajadores y por la Reforma Agraria.

organizaba a nivel de municipio, estado y nación, a fin de coordinar las asociaciones campesinas. Con esta iniciativa el PCB pretendía crear las condiciones para una alianza política entre obreros y campesinos. Esta organización se extendió a todos los estados salvo Pernambuco y Rio Grande do Sul donde eran fuertes otras entidades campesinas. Su mayor penetración se dio en los estados de São Paulo, Paraná y Rio de Janeiro. Al mismo tiempo, intentando evitar la influencia de las ideas socialistas en el medio campesino y levantando como bandera la Reforma Agraria, el sector conservador de la iglesia católica organizó en Rio Grande do Norte el Servicio de Asistencia Rural, fundando decenas de sindicatos y llegando a organizar a 40.000 campesinos.

El sector progresista de la iglesia católica, por su parte, fundó el Movimiento de Educación de Base, con la participación del pedagogo Paulo Freire, que trabajaba en la alfabetización y formación política de los campesinos. Finalmente, de una manera más reducida, surgió en el Estado de Rio Grande do Sul el MASTER a finales de la década del cincuenta, con la resistencia al desalojo de trescientas familias de ocupantes en Encruzilhada do Sul. Seguidamente se expandió por todo el Estado con el apoyo del gobernador Leonel Brizola, quien consiguió la desapropiación de varias haciendas. Lo que diferenciaba el MASTER de las Ligas es que los trabajadores agrupados en sus filas no luchaban por mantenerse en la tierra, sino por conquistar un pedazo de tierra. Desde 1962 empezaron a organizar campamentos próximos a las cercas de los latifundios. El apoyo del gobierno duró hasta 1962. Con la derrota del Partido Laborista Brasileño (PTB) en las elecciones de ese año, el movimiento se debilitó y terminó por desaparecer con el golpe militar.

En 1961 las ULTABS habían realizado en Belo Horizonte el I Congreso Nacional de Agricultores y Trabajadores Agrícolas. En ese evento participaron 1400 trabajadores entre los que se contaban 215 delegados de las Ligas Campesinas y 50 del MASTER. En esta reunión triunfaron las propuestas más radicales de las Ligas Campesinas, superando a las propuestas del PCB. Estas planteaban la necesidad de promover la sindicalización, de crear una legislación laboral, de realizar



Simbología para la mística durante un seminario en la Universidad federal de Paraíba. Campus de Mamanguape. 15 de agosto de 2013.

lizar una campaña salarial y de acceso al seguro social. Este congreso sirvió para dar gran impulso a las luchas del campo.

Frente a este auge de organizaciones campesinas que no controlaban, el gobierno y algunas instituciones que trabajaban con los campesinos pensaron en crear sindicatos para regularizar la sindicalización rural como una forma de encauzar y, en algunos casos, de subordinar y debilitar al movimiento. Se hicieron varios encuentros locales y estatales para conformar una futura federación de trabajadores rurales. El PCB y la Iglesia Católica se disputaban ese espacio. Tras varios intentos por hegemonizar el proceso de un lado y de otro, finalmente se llegó a un acuerdo, en diciembre de 1963, para crear la CONTAG.

Las Ligas Campesinas, severamente reprimidas en aquella época, no participaron de este proceso de sindicalización.

En marzo de 1964 se produce el golpe militar. La dictadura reprimió violentamente a todos los movimientos campesinos bajo el pretexto de la amenaza comunista. Los principales líderes fueron apresados, muchos tuvieron que partir al exilio y centenares de dirigentes fueron asesinados. Se implantó un clima de terror dentro de Brasil. Por hablar de Reforma Agraria se era candidato a pasar varios meses en prisión. La represión fue de tal orden que las tres organizaciones campesinas existentes fueron destrozadas. Resistieron, muy débilmente, algunos sindicatos de trabajadores rurales, que cambiaron completamente sus actividades y pasaron a tener un carácter básicamente asistencialista. Este asistencialismo de los sindicatos se vio reforzado cuando, en 1971, el general Medici creó FUNRURAL², un fondo de seguridad social para el campo, y transfirió sus actividades burocráticas a los sindicatos. Todavía hoy muchos de ellos son vistos como delegaciones del FUNRURAL.

La década de los sesenta terminó con la pacificación en el campo. Una paz de cementerio. Miles de trabajadores rurales del Nordeste y del Sur que antes soñaban con la Reforma Agraria y se preocupaban en organizarse a través de los movimientos sociales para alcanzarla vieron sus sueños aplastados por la dictadura militar.

2. Es una contribución social destinada a garantizar la seguridad (INSS) general. Este tributo es cobrado sobre el resultado bruto de la comercialización rural (de 2,3% a 2,85%) y descontado, por el adquirente de la producción, en el momento.

En los inicios de la dictadura, el gobierno militar había creado el Estatuto de la Tierra, con la intención de resolver aisladamente los conflictos en relación con la tierra para desmovilizar a los campesinos. El objetivo era evitar que la cuestión agraria se transformase en un problema nacional.

Contexto general

I

Nos detendremos en analizar el contexto, económico, político y social, en el que surge el MST, para así comprender mejor el sentido histórico social de esa organización.

Durante la década de los setenta se desarrolló la modernización capitalista del campo y, con ella, un rápido y fuerte proceso de mecanización de la explotación agrícola, sobre todo en el Sur, orientándose ésta hacia la agro-exportación en manos de poderosas transnacionales. A esta etapa se la conoce también como “modernización conservadora”, porque produjo una situación económica y social desastrosa para las familias de origen campesino.

La introducción del cultivo de la soja aceleró el proceso de mecanización del campo. La aplicación de tecnologías más avanzadas redundó en la expulsión masiva de campesinos. Quienes antes trabajaban de aparceros y arrendatarios en el café, en el algodón, en las regiones Sur y Sudeste, fueron sustituidos por las máquinas. Surgió así una masa de campesinos carentes de tierras. Estos agricultores, sobre todo entre 1975 y 1980 tuvieron que buscar soluciones individuales a su situación y migraron hacia las grandes ciudades y zonas de colonización agrícola.

En el primer caso, lo hicieron atraídos por el acelerado proceso de industrialización era el período conocido como “milagro brasileño”, pero muy pronto este sueño comenzó a desvanecerse. A finales de la década de los setenta comenzaron a aparecer los primeros signos de crisis industrial, y, como consecuencia de ello, aumentó el fenómeno



Hijo de trabajadores de la casa de la farinha. Mari. 2013.

del desempleo en las ciudades. Ya no había trabajo para el campesino que emigraba a la ciudad.

En el segundo caso, quienes migraron hacia zonas de colonización localizadas fundamentalmente en los Estados de Rondonia, Pará y Mato Grosso lo hicieron atraídos por la propaganda oficial que prometía tierras en abundancia. Pero enseguida comenzaron los problemas: falta de vías de comunicación, medios de producción y asistencia social. Los emigrantes, abandonados a su suerte, no lograron mantener su condición de campesinos. Esos territorios no tenían condiciones para la producción agrícola familiar de granos y otros alimentos básicos. El gobierno, por su parte, buscaba contar con mano de obra para promover la explotación de metales y piedras preciosas y madera; a lo que se agregaba un objetivo estratégico: situar a grandes contingentes humanos en las fronteras internacionales del Brasil.

A las precarias condiciones de trabajo, se unió muy pronto la amenaza de expulsión de esas tierras por parte de las grandes empresas transnacionales que comenzaron a instalarse en esas regiones de colonización. Los hacendados y empresarios del Sur, estimulados por incentivos fiscales del gobierno se dedicaron a comprar títulos de tierras en la región amazónica. Pero como muchas tierras codiciadas por las empresas ya estaban ocupadas por trabajadores y la mayoría de ellos no poseían título de propiedad surgió un nuevo tipo de lucha por la tierra: la resistencia de los ocupantes o *posseiros*³ contra la acción de los hacendados y empresas que pretendían expulsarlos, con lo cual se multiplicaron los conflictos y agresiones culminando la mayoría con asesinatos y quemas de plantaciones y viviendas.

Así fue, como se derrumbaron las ilusiones de cientos de miles de campesinos que habían emigrado a esos lejanos parajes en busca de un pedazo de tierra. De esta manera, desde el punto de vista socioeconómico, se cerraron las dos salidas que hasta ese momento habían tenido los campesinos expulsados de las tierras por la mecanización agrícola: migrar hacia las ciudades o desplazarse a las zonas de frontera agrícola. Esta situación, generó la necesidad de buscar una tercera salida: intentar resistir en el campo y buscar formas de lucha que

3. Agricultores que para agricultura de subsistencia, junto a su familia ocupan pequeñas áreas de tierras improductivas, esto es, tierras que no están siendo utilizadas y que pertenecen al gobierno, pero no tienen un documento oficial que pruebe que ellos son dueños o propietarios de la tierra. El mayor número de conflictos por la posesión de la tierra implica a los *posseiros* y *grileiros*. Los *grileiros* son grandes empresas o fazendeiros que utilizan la fuerza de la violencia y la falsificación de documentos para, ilegalmente, apropiarse de tierras improductivas o tierras trabajadas por *posseiros*.

permitiesen conseguir tierra, allí donde vivían. Los campesinos, que eligieron esta última opción, pasaron a constituir la base social que generó al MST.

II

En ese contexto, los campesinos comenzaron a perder el miedo y surgieron las oposiciones sindicales rurales y algunos núcleos del sindicalismo combativo. Estos criticaban el carácter asistencialista de los sindicatos oficiales, que se habían visto reforzado con la creación del fondo de seguridad social para el campo, y se oponía a la política agrícola del gobierno. Estos grupos terminaron incorporándose a la Central Unitaria de Trabajadores (CUT).

Durante décadas, el gobierno federal había tratado de colocar al movimiento sindical como un apéndice suyo, otorgándole una serie de regalías y tratando que éste se orientase hacia un sindicalismo de tipo asistencialista y de servicios. Los sindicatos rurales tenían gabinete odontológico, médico, venta de semillas seleccionadas y de productos veterinarios. En la actualidad, en el municipio de Mari en el Estado de Paraíba, existe un sindicato con estas características, que constituye la base electoral de determinados partidos de ámbito local.

El sindicalismo oficial sirvió para propagar el modelo de la llamada “revolución verde”; es decir, el uso de semillas seleccionadas, abonos químicos, medicinas para los animales, y otros, todos productos elaborados por transnacionales. Por el contrario, el movimiento sindical más combativo apostó a dinamizar la estructura del sindicato desde dentro. Se preocupó de introducir el aspecto de la lucha social y por eso simpatizó desde un comienzo con las luchas del naciente MST. Muchos de sus dirigentes participaron en los eventos de los inicios. Se dice que en el Primer Encuentro Nacional del Movimiento el 80% de los presentes eran dirigentes sindicales.

Desde mediados de los setenta el terreno ideológico venía siendo abonado por la labor realizada por la CPT de la iglesia católica, inspirada en la Teología de la Liberación.

Por otra parte, gracias al ecumenismo de la CPT se logró un



Zona de cultivo en el asentamiento Zumbi dos Palmares. Agosto de 2013.

trabajo conjunto con otras iglesias, lo que ayudó al desarrollo de un único movimiento. El aumento brusco de la concentración de la propiedad de la tierra y del creciente número de trabajadores rurales sin tierra; la reducción de las alternativas que pudieran mejorar esta situación que desencadenaba inseguridad y miseria entre una población acostumbrada a vivir con cierto nivel de estabilidad; la influencia de las pastorales progresistas de varias iglesias y el proceso de democratización que vivía entonces Brasil, fueron el marco en el que nacieron, lenta pero decididamente, iniciativas espontáneas de ocupaciones de tierra. Así se fue constituyendo la base social que cimentó al MST.

Se puede decir que hay un período de gestación del MST que va de 1978, cuando en el Sur donde la represión había sido menos intensa recomienza la lucha por la tierra, y se extiende hasta 1984, fecha en que se funda el MST. Las primeras chispas se encendieron en Río Grande do Sul.

En mayo de 1978, la comunidad indígena Kaingang⁴ de la Reserva Indígena de Nonoai, inició acciones para recuperar su territorio expulsando a 1200 familias de pequeños campesinos que se habían instalado en sus tierras. Cada una de esas familias expulsadas procuró su propia solución. Algunas fueron para la casa de algún pariente en otro municipio; otras 50 migraron para Porto Alegre en busca de empleo y terminaron viviendo en los alrededores de la ciudad. Tres grupos grandes permanecieron acampados en la orilla del camino: uno en el pueblo de Cruzeiro, municipio de Planalto; otro en la orilla de la Reserva, en el municipio de Nonoai; y el tercero en el pueblo de Tres Palmeiras, un distrito de Ronda Alta. Esos tres núcleos, como estaban organizados, comenzaron a buscar apoyo. Algunos militantes de izquierda, que empezaron a visitarlos y a hacer trabajo político con ellos. Se inició así, todo un proceso de organización, de reuniones y asambleas donde se discutía y la gente iban tomando conciencia política. En junio de 1978, unas treinta de las familias expulsadas movidas por la desesperación toman la iniciativa, de forma individual, y decidieron ocupar un terreno en la Hacienda Sarandi, en Rondinha, sin saber que era una reserva forestal. Pensaron que bastaba entrar en esa tierra para que

4. Los káingang, en idioma kaingáng significa hombres del bosque, son el pueblo indígena del biotipo láguido del centro-sur del Brasil que en el pasado habitó también la Mesopotamia argentina, Paraguay y el norte del Uruguay en donde constituyeron el sustrato previo a la expansión guaraní. Su lengua pertenece a la familia lingüística Ge. Los descendientes actuales de los káingang continúan viviendo en el sur del Brasil, entre el río Tieté y el río Ijuí, en los estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina y Río Grande del Sur, en donde según datos del Funasa en 2005, había 28.830. Actualmente sus actividades principales son la agricultura y la artesanía.

les fuese concedida. La policía de inmediato rodeó el terreno y los obligó a retirarse. Las autoridades, informadas del proceso que se iba gestando en los campamentos instalados a la orilla del camino, empezaron a preocuparse y decidieron ofrecer tierras a esos campesinos en proyectos de colonización. El gobierno estadual propuso asentar una parte en Bagé, en el sur del Estado. El gobierno federal, por su parte, planteó la posibilidad de hacerlo en Mato Grosso, en un proyecto denominado Terranova. A Bagé fueron ciento dieciocho familias y a Terranova, unas quinientas cincuenta. Las familias restantes alrededor de quinientos siguieron organizadas. Algún tiempo después, el 1 de agosto, decidieron hacer un petición al gobernador, Amaral de Souza, reivindicando el asentamiento en ese Estado y anunciando que si sus demandas no eran atendidas ocuparían la Hacienda de Sarandi nuevamente. El gobernador pidió una tregua de treinta días para buscar una solución; llegando a decir demagógicamente que si en ese tiempo no se lograba una solución, él mismo iría a la ocupación con ellos. Cumplido el plazo, y no habiendo respuesta, en la madrugada del 7 de septiembre, ciento diez familias decidieron ocupar tierras en Macali. Al día siguiente, llegó la policía militar, los campesinos resistieron y las mujeres se pusieron en la primera línea con sus hijos. La policía retrocedió y se retomaron las negociaciones con el gobernador. Este finalmente, autorizó que los campesinos permanecieran en ese terreno y retiró la fuerza policial. Macali, simboliza la primera conquista de tierra en plena dictadura militar. Este éxito estimuló nuevas ocupaciones en la región. Poco tiempo después, se ocupó Brilhante y más tarde Anonni.

Las otras chispas siguieron en Santa Catarina (fines de los setenta); Paraná (1980); São Paulo (1980) y Mato Grosso del Sur (a partir de 1979). Y así, estas luchas por la tierra, en la región Centro Sur, se fueron extendiendo rápidamente por todo el país, aunque todavía no existía una organización nacional.

Al calor de estas experiencias de lucha, surge el campamento de Encruzilhada Natalino. Comenzó el 8 de diciembre de 1980, cuando un colono llamado Natálio, expulsado de la Reserva Indígena de Nonoai,



Barraca de lona negra en el campamento construido recientemente en el asentamiento Zumbi dos Palmares. Agosto de 2013.

instaló su tienda de campaña en la confluencia de las rutas que van a Ronda Alta, Sarandi y Passo Fundo, en el municipio de Ronda Alta, Rio Grande do Sul. Luego fueron llegando allí familias sin tierra de toda la región. El campamento que comenzó con cincuenta familias y terminó con seiscientas familias sumando unas 3000 personas, estaba situado en un lugar estratégico. Las tiendas se extendían a lo largo de dos kilómetros de carretera. El gobierno trató, sin éxito, de desmovilizar a los ocupantes ofreciéndoles trabajo. La oferta fue rechazada.

Partiendo de la experiencia anterior, las familias comenzaron a organizarse en grupos, comisiones y sectores. Llegaron a tener un boletín informativo denominado Sem Terra; siendo éste, el antecedente del actual periódico del MST. Como símbolo de resistencia hicieron una cruz, de forma artesanal, que era llevada a todas las manifestaciones.

La lucha de Encruzilhada Natalino, que contó con la participación de campesinos de ocho municipios de la región, tuvo repercusión en todo Brasil, mostrando la necesidad y la importancia de la Reforma Agraria.

Origen

I

A partir de 1981, se produjeron una serie de encuentros, promovidos por la CPT,⁵ entre los dirigentes locales de los grupos y movimientos de los diferentes estados. En julio de 1982, la CPT realizó en el municipio de Medianera, Estado de Paraná, el I Encuentro de los Trabajadores Sin Tierra. En éste, se pusieron los cimientos organizativos y se construyeron las bases de identidad y discurso de un nuevo sujeto social. Una masa anónima de personas, socialmente irrelevante, pasó a tener una identidad y un protagonismo; la identidad de los trabajadores sin tierra. La culminación inicial de este proceso de identidad colectiva tuvo lugar con la convocatoria del I Congreso Nacional de los Trabajadores Sin Tierra de Brasil, en 1985, donde se constituyó oficialmente el MST (Harnecker, 2002).

5. La CPT (Comisión Pastoral de la Tierra), es un órgano de la Conferencia Nacional de Obispos de Brasil (CNBB), vinculado a la Comisión Episcopal para el Servicio de la Caridad, de la Justicia y de la Paz. Nace en 1975, durante el Encuentro de Pastoral de la Amazônia. Inicialmente la CPT desarrolló junto a los trabajadores de la tierra un servicio pastoral, de modo que los verdaderos padres y madres de la CPT son los jornaleros, los posseiros, los indios, los migrantes, las mujeres y hombres que luchan por su libertad y dignidad en una tierra libre de dominación de la propiedad capitalista.

Su origen se remonta a una articulación entre liderazgos de organizaciones campesinas, sindicatos de trabajadores rurales y activistas del estado de Paraná, sur de Brasil, en 1984. A partir de la articulación de tres vertientes ideológicas (pastoral católica, sindicalismo combativo y luchadores sociales), el MST se desarrolló en fases sucesivas: 1) 1979-1983, etapa de acumulación de luchas, experiencias y liderazgos formales, con peso decisivo de las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs); 2) 1984-1990, etapa de constitución formal; 3) de la década de 1990 hasta la actualidad, etapa de consolidación, expansión y establecimiento de sectores. En ese sentido, el MST comparte con el Partido de los Trabajadores (PT) una misma matriz formativa (obreros, intelectuales y activistas de izquierda y sectores de la iglesia popular y progresista), y se articulan en el interior de un mismo y amplio proceso de activación de la sociedad civil brasileña que se levantaba en contra de la dictadura militar y por los cambios y reformas abortados durante la década de 1960.

La constitución del MST representa mucho más que la organización formal o jurídica de un movimiento social. Este movimiento surge como sujeto social, a partir de la creación de una nueva identidad colectiva. Personas que antes vivían de forma anónima y sin conciencia política de su condición de pobreza y de exclusión de la tierra, pasan a reconstituir una nueva identidad de sujetos integrados en esta nueva categoría simbólica, los Sin Tierra. A partir de esta época, el MST se fue consolidando y adquirió total autonomía con respecto a la CPT y a las CEBs, sin romper las profundas relaciones de empatía con ellos y con otras organizaciones de apoyo.

La lucha y el trabajo del MST, consiguió asentar en 20 años a más de 580.000 familias sin tierra; así mismo, los asentados se organizaron en un movimiento de los asentamientos, que a su vez se organizaron en decenas de pequeñas cooperativas de producción y distribución de alimentos.

El activismo de los agricultores sin tierra consiguió legitimar socialmente su discurso sobre la Reforma Agraria. Su práctica de ocupación de tierras y de presión al gobierno, se mostró eficiente en muchos casos, aunque ello supusiera soportar muchos meses y años



Sem terrinhas realizando la mística en la Escuela de Zumbi dos Palmares. 24 de agosto de 2013.



Asentamiento del MST en Natal. Rio Grande do Nord. Julio de 2013.

acampados, con todo tipo de amenazas y privaciones, situación que también produjo durante el tiempo de ocupación y reivindicación de la tierra, que muchas familias se retirasen de la lucha a causa del cansancio y el miedo.

Pero también, toda acción provoca una reacción equivalente en la realidad social. En este caso, la organización y consolidación del MST provocó la organización de los grandes propietarios de tierras en una nueva organización llamada Unión Democrática Ruralista (UDR) cuyo objetivo principal fue impedir la Reforma Agraria, y frenar el movimiento de trabajadores sin tierra, usando todos los medios económicos, políticos e incluso militares.

En este sentido, es importante señalar que el MST no niega el derecho a la propiedad privada de la tierra, lo que cuestiona es el derecho de la gran propiedad, principalmente la improductiva o especulativa, cuando existen demandas sociales de trabajadores sin tierra, en condiciones extremas de supervivencia. Sin embargo, este movimiento defiende entre sus militantes, la propiedad colectiva, desde la producción cooperativa de productos hasta el cultivo colectivo de la tierra. La base social del MST es el pequeño agricultor y su proyecto político de desarrollo se basa en la agricultura familiar. El MST y los otros movimientos sociales que luchan por la Reforma Agraria en Brasil; si bien, no niegan la legitimidad de la propiedad privada, tampoco le otorgan el carácter simbólico de derecho natural. Entienden la propiedad privada, como un derecho subsidiario del derecho a la vida; es decir, la propiedad privada es un derecho positivo que a su vez está sometido a un derecho mayor, que es el bien común. Se antepone el derecho de los trabajadores sin tierra a sobrevivir dignamente. A su vez, reconoce el derecho de que cada agricultor tenga su propiedad particular aunque, como principio político e ideológico, estimula a los pequeños propietarios para que se asocien en cooperativas u otras formas colectivas de propiedad, a fin de trabajar la tierra y vender los productos con más eficiencia en la economía de mercado.

El discurso que vincula la propiedad de la tierra al trabajo, en el contexto de los conflictos de clase en Brasil en el siglo XXI, es

un discurso que contribuye a legitimar la lucha social por la Reforma Agraria; es un discurso que intenta legitimar socialmente la lucha de los sin tierra que ocupan tierras improductivas para transformarlas en productivas. Esa práctica tiene como objetivo forzar al Estado a crear una legislación positiva, que reconozca el derecho a la Reforma Agraria y la expropiación pública de las tierras improductivas para ese fin.

Poco a poco, se ha ido desplegando en las regiones rurales campamentos que, consolidados, devienen en asentamientos, experiencias socioeconómicas donde los miembros participantes reciben como regla general una renta mensual calculada a partir de su trabajo aportado, además de poseer parcelas familiares de autoconsumo. Aunque algunos de estos asentamientos resultan ejemplos exitosos que facturan millones de reales, como en el caso de algunas cooperativas modelos que llegan hasta exportar su producción; en general, se trata de economías de pequeña escala, donde las condiciones de vida resultan modestas en comparación con las promesas de confort urbano. Concebidos como unidades de producción, construyen formas de recreación comunitaria que, mediante la participación colectiva y la dinámica asamblearia, procuran resolver las necesidades de sus miembros.

II

La CPT vislumbró, con lucidez, que sólo un movimiento de alcance nacional podría transformarse en un agente político de envergadura. Al principio de este proceso de articulación, la tendencia era crear un movimiento regional. Pero después se comprendió que un movimiento nacional sería la mejor forma de fortalecer la lucha por la tierra e impedir que fuese reprimida o aniquilada. Con este objetivo, se realizó el Primer Encuentro Nacional de Trabajadores Sin Tierra,⁶ del 20 al 22 de enero de 1984, en pleno auge de la lucha contra la dictadura. Participaron líderes populares de varias ocupaciones: unos cien representantes de trece estados, entre ellos numerosos dirigentes sindicales rurales. La fecha del Primer Encuentro Nacional es la que se ha considerado como fecha de fundación del MST.



Sem terrinhas haciendo la mística en la Escuela de Tirad entes. Mari. Agosto de 2013.

6. Se realizó el Primer Encuentro Nacional de Trabajadores Sin Tierra del 20 al 22 de enero de 1984 en pleno auge de la lucha antidictatorial para fortalecer la lucha por la tierra. Participaron líderes populares de varias ocupaciones: unos 100 representantes de 13 estados, entre ellos numerosos dirigentes sindicales rurales. La fecha del Primer Encuentro Nacional es la que se ha considerado como fecha de fundación del MST.



Barracas en el campamento construido cerca del asentamiento Zumbi dos Palmares. Agosto de 2013.

La inclusión de la expresión “trabajadores rurales” se hizo para evitar la confusión entre el movimiento de los “trabajadores rurales” sin tierra, que ocupan tierras para trabajarlas y el movimiento de los sin tierra urbanos que ocupan tierras en la periferia urbana para construir sus casas. Este último es, en realidad, un movimiento popular por la vivienda y, en muchos lugares, ya existe con el nombre de Movimiento de Trabajadores Sin Techo (MTST).

Movimiento de los Sin Tierra es, por lo tanto, una abreviación más popular de Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, que también adopta la sigla MST.

En este primer encuentro se define su papel. Se trata de un movimiento autónomo de masas que lucha por la tierra, por la Reforma Agraria. No es ni un movimiento sindical ni un movimiento eclesial. No debe depender ni de los sindicatos ni de las iglesias, sino que debe estar dirigido por los propios trabajadores para mantener su autonomía.

Se insiste en que debe ser un movimiento de lucha de masas y no de negociación burocrática. Los sindicatos de la época estaban acostumbrados a hacer gestiones administrativas, a enviarle cartas reivindicativas al INCRA⁷ y a plantear en todos sus congresos la reivindicación de la Reforma Agraria, pero se reducían sólo a eso. Esa era la práctica sindical más común. Fue el MST quien introdujo la lucha de masas como una necesidad. Según sus dirigentes, ese asunto de las demandas dirigidas al gobierno con una lista de firmas abajo, las audiencias, etcétera, no resolvían nada. La experiencia había demostrado que sólo con la lucha de masas era la única forma de cambiar la correlación de fuerzas políticas en la sociedad, y así la Reforma Agraria podía avanzar.

En ese Primer Encuentro Nacional, comenzaron los trabajos para definir la futura actuación política del MST, y la elaboración de los objetivos generales que orientarían sus acciones. La consigna: “la tierra para el que la trabaja”, que había sido levantada por la CPT fue asumida por el MST. Sin embargo, desde un inicio este movimiento comprende que la Reforma Agraria no puede limitarse a la conquista

7. Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria.

de un pedazo de tierra, sino que para poder realizarla en forma integral se necesitaba una transformación global de la sociedad y, por eso, al mismo tiempo que se lucha para que la tierra esté en manos de los que la trabajan, también se lucha por una sociedad justa, igualitaria y que acabe con el capitalismo.

También se establecieron objetivos más precisos, como la necesidad de continuar con los encuentros para el intercambio de experiencias; comprometer a los sindicatos en las luchas; articular las luchas del campo con las de la ciudad; solidarizarse con la lucha de los indígenas y defender su derecho a la tierra; estimular la participación en el movimiento sindical y en los partidos políticos, buscando garantizar al mismo tiempo la autonomía política del Movimiento.

Uno de los objetivos importantes que se propusieron, fue el de luchar por la Reforma Agraria en las tierras de las multinacionales. En ese objetivo, aparecía el carácter antimperialista del Movimiento. No se consideraba justo que extranjeros pudiesen poseer tierras en el país mientras hubiera un brasileño sin tierra.

Con esos objetivos trazados, lo que siguió a ese primer encuentro fue la intensificación de la lucha por la tierra, principalmente por medio de la ocupación.

El aumento de las luchas y el crecimiento de la organización, hizo necesario organizar comisiones municipales, regionales y estatales. En los estados donde el MST estaba más organizado se comprometían a ayudar a la formación del MST en otros estados y territorios del país.

Características

I

De 1984 a 2000, el MST contabiliza un número de aproximadamente 250.000 familias asentadas y de 70.000 familias acampadas en todo Brasil. Cantidades pequeñas comparado con más de 4,5 millones de familias sin tierra existentes en el país. El MST registra en su



Asentamiento de Tiradentes. Mari. Septiembre de 2013.



Vista de zona del campamento desde la Escuela del primer campamento de Zumbidos Palmares.

historia áreas conquistadas áreas conquistadas de latifundio que se convirtieron en lugares de vida y de trabajo de muchas familias, y de producción de alimentos para muchas más. Existen ochenta y una cooperativas de trabajadores y trabajadoras sin tierra, cuarenta y cinco unidades agroindustriales y se ha logrado la eliminación del hambre y la reducción drástica de los índices de mortalidad infantil en los asentamientos extendidos por todo Brasil.

El MST también registra en su historia, a 100.000 niños y adolescentes que están estudiando en escuelas conquistadas en sus áreas de asentamiento y campamento, las Cirandas Infantiles,⁸ lugares que producen una cultura de educación infantil en el campo. También se ha constituido un movimiento masivo de alfabetización de jóvenes y adultos sin tierra que implica a 20000 educandos, formación de técnicos y de educadores en cursos de nivel medio y superior, así como diversas otras iniciativas de formación de su militancia y del conjunto de la familia sin tierra. Caldart (2012) destaca algunas características del movimiento:

- La radicalidad de su manera de hacer la lucha y de los sujetos que implica. El MST reafirma la ocupación del latifundio como la principal forma de lucha por la tierra, y la movilización en masa de los sin tierra como la manera de hacerla.
- La multiplicidad de dimensiones en que actúa. El MST tiene la lucha por la tierra como eje central y característico, pero las propias opciones que hace históricamente sobre la manera de conducir su lucha específica, acaban llevando al movimiento a desarrollar una serie de otras luchas sociales combinadas. Esas luchas, incluyen otras cuestiones relacionadas con la producción, la educación, la salud, la cultura, los derechos humanos... Se amplían a medida que se profundiza en el propio proceso de humanización de sus sujetos.
- La combinación de los formas organizativas diversas. El MST

8. Son espacios que deben ser organizados en todas las actividades, instancias y ocasiones en las que estén presentes niños de cero a seis años. Son intencionalmente planificados, pues los niños reciben atención especial y aprenden en movimiento a ocupar un lugar en la organización de la que forman parte. Se trata de mucho más que un espacio físico. Son espacios de intercambio de conocimientos, aprendizajes y vivencias, de relaciones humanas.

acaba construyendo un tipo de organización que mezcla la versatilidad de un movimiento social amplio, constituyéndose en una institución social flexible pero duradera. De ahí, la lógica de una verdadera institución social, conviviendo con la irreverencia de un movimiento permanente e imprevisible. Los estudiosos de los movimientos sociales de modo general tienen dificultad de encuadrar al MST en sus cualificaciones más tradicionales. El MST tiene resuelto este problema creando una denominación para sí mismo: una organización social de masas, en que la combinación de características contradictorias se coloca exactamente como uno de los pilares de su identidad.

- La capacidad de universalizar, el proceso de construcción de esa característica ha llevado a una identificación cada vez mayor de las mayorías excluidas, tanto con otros sujetos que se identifican con ella políticamente, como con los Sin Tierra.

Pensar en un movimiento social como una de las matrices pedagógicas fundamentales en la reflexión de un proyecto educativo que se contrapone a los procesos de exclusión social, y que ayuda a reconstruir la perspectiva histórica y la utopía colectiva de una sociedad como justicia social y trabajo para todos.

Se trata de mirar para el MST como un lugar de formación de sujeto social sin tierra, y para la experiencia humana de ser del MST, y participar de la construcción de la colectividad Sin Tierra, como un proceso de educación, que es también un modo de producción de la formación humana, de una manera significativa desde el punto de vista social, político y pedagógico, por ser movido por una lucha social centrada en cuestiones de vida y muerte y de vida entera, porque están vinculadas a las raíces de un proceso de humanización más profundo: tierra, trabajo, memoria, dignidad.

La formación de los Sin Tierra nos remite a un proceso de hacerse humano en la historia, que está produciendo y está siendo producido en un movimiento de lucha social, que también se constituye



Asentamiento de Zumbi dos Palmares.



Sem terrinhas en una actividad en al Escuela Tiradentes

como parte de un movimiento sociocultural más amplio, que extrapola sus intereses corporativos y proyecta nuevos contornos para la vida en la sociedad.

Los *Sin Tierra* del MST están siendo sujetos de un movimiento que acaba poniendo en cuestión el modo de ser de la sociedad capitalista actual y la cultura que reproduce y consolida. Defienden una lucha que permite a un ser humano parar de morir, trazan lecciones fundamentales de pedagogía, principalmente si acreditamos que en tiempos de des-humanidad creciente, la educación solamente tiene sentido como una práctica radical de humanización, o de formación humana en el sentido más amplio y profundo.

Sin Tierra (Sem terra) es un nombre propio que identifica hoy un sujeto social en un proceso de formación humana. Es un nombre que revela una identidad, una herencia traída y que ya puede ser dejada a sus descendientes, y que tiene que ver con una memoria histórica, una cultura de lucha y de contestación social. Hubo un proceso de construcción de este sujeto, que es la historia de la formación del sin tierra brasileño, en un recorte político y cultural diferenciado, algo que ciertamente está al requerir estudios más profundos.

La formación de los *Sin Tierra*, constituye una identidad y una conciencia que les introduce en los embates políticos de nuestro tiempo.

Ser *Sin Tierra* es también una identidad históricamente construida, como afirmación de una condición social, Sin Tierra, y como una identidad de cultivo, *Sin Tierra* del MST. Esta identidad queda más fuerte a medida que se materializa en un modo de vida, o sea, que se constituye como cultura, y que se proyectan transformaciones en la manera de ser de la sociedad actual y en los valores que la sustentan.

Este proceso puede ser interpretado como un proceso de formación humana, y como una materialización de un determinado modo de producción, cuya matriz es el propio movimiento como sujeto y principio educativo. Los *Sin Tierra* se educan en el movimiento de la lucha social y de la organización colectiva de que son sujetos, y que

los producen como sujetos.

La trayectoria va haciendo de un trabajador Sin Tierra un miembro de una organización social de masas que lucha por la Reforma Agraria, y de este *Sin Tierra* del MST, pasa a ser luchas por un nuevo proyecto de desarrollo del país, sin dejar de continuar de luchar por la tierra, es un proceso de opciones condicionales por el momento histórico.

Afirmar que una lucha social produce y reproduce el movimiento sociocultural que es mayor que ella misma, significa decir que su dinámica encarna, exige y proyecta dimensiones relacionadas al modo de vida de las personas en una sociedad: se mueve con valores, posturas, visión del mundo, tradiciones, costumbre. En fin, provoca la reflexión de la sociedad sobre sí misma. Por esto, las acciones de sus sujetos acaban teniendo un sentido histórico y una influencia política que extrapola su contenido específico, los intereses sociales inmediatos, y la conciencia política que produce no solamente las acciones sino sus propios sujetos.

Este hecho de hacer la lucha social que produce sujetos sociales es exactamente el hecho de vincular a la lucha específica a las grandes cuestiones humanas y sociales de su tiempo.

Sus conquistas de una lucha colectiva donde muchas personas también perdieron la vida, es día a día la violencia del latifundio, de masacres mundialmente extendidas como en 1996 el caso del Dorado dos Carajás⁹ en Pará.

El MST recoloca en la agenda política brasileña la cuestión de la Reforma Agraria, haciendo una lucha por la tierra y afirmando en sus iniciativas, la posibilidad de nuevas relaciones sociales, y de un nuevo proyecto de desarrollo para el campo, y para el país (Stédile, 1998).

El MST ha llamado la atención de diversos segmentos de la sociedad por presentar determinadas características que los distinguen en su trayectoria de movimiento social de trabajadores y trabajadoras de campo. Una trayectoria breve, si consideramos dentro de un proceso histórico más amplio, si lo comparamos con la mayoría de los

9. El 17 de abril de 1996, la policía militar empezó a desalojar a los manifestantes sin tierras que bloqueaban la carretera PA-150 en El Dorado dos Carajás, en el Estado de Pará. Una hora después, 19 personas yacían muertas, muchas de ellas por disparos y hachazos con las herramientas agrícolas de los propios manifestantes. Tras una compleja batalla legal, 127 policías militares y 19 oficiales de alta graduación fueron juzgados en junio de 2002. Todos fueron absueltos a excepción de un coronel y un mayor, que permanecen en libertad mientras se decide un segundo recurso contra su condena.



Zona de formación y cultura. Asentamiento del MST en Natal. Julio de 2013.

movimientos campesinos de Brasil, generalmente destruidos con mucho menos tiempo de vida.

En el panorama político brasileño el MST se distingue como uno de los mayores, más expresivos y orgánicos movimientos sociales latinoamericanos.

Entre la autonomía y las nuevas formas de dominación

I

En Brasil, con la victoria de Lula y del PT en 2002, mucho se esperaba que pudiera hacer en términos de las demandas por cambios en la estructura de propiedad agraria de Brasil. Pero más allá de las estadísticas del gobierno, la verdad es que hubo más desapropiación de tierras en el gobierno neoliberal de Fernando Henrique Cardoso¹⁰ que en los siete años del gobierno de Lula. Y el MST en ese periodo también fue un movimiento mucho más combativo de lo que es hoy en día.

Para algunos expertos, la elección de partidos de centroizquierda con liderazgos de base amplia y difusa pone de relieve, simultáneamente, la crisis del sistema político neoliberal y la posibilidad de una administración no rupturista de sus instituciones. Hay que destacar como en el contexto brasileño y, en el latinoamericano, las experiencias de ascensión de centroizquierda, como variaciones del tema de la socialdemocracia realmente existente, no hicieron más que domesticar al otrora combativo PT, produciéndose una simbiosis entre la burocracia sociopolítica originaria del campo popular y democrático, y la tecno estructura plutocrática financiera (Zibechi, 2012).

En esta dinámica reaparece la cooptación, división y fragmentación de la sociedad a través de planes sociales y de incluir dirigentes de movimientos sociales en el gobierno. Es por ello, que el MST se ha debilitado a partir del gobierno de Lula, pues éste se ha basado en apoyar a multinacionales, y a desarrollar una política asistencialista.

Según el propio MST, durante el 2008 el gobierno sólo asentó a 18.000 familias, en su mayoría colonizadores y no pertenecientes al

10. Presidente de la República en dos períodos constitucionales: de 1995 a 1999, y de 1999 a diciembre de 2002. Es un sociólogo, político, filósofo. Profesor emérito de la Universidad de São Paulo, también dio clases en la Universidad de Paris I Panthéon-Sorbonne. Fue funcionario de la CEPAL, senador de la república (1983 a 1992), ministro de relaciones exteriores (1992) y ministro de hacienda (1993 a 1994).

MST. En contraposición, el ministro de Desarrollo Agrario, Guillermo Cassel, declara que de 2003 a 2009 se asentaron 1000 familias y que de continuar un ritmo esperado de 75.000 mil familias anuales, en tan sólo una década, el problema de la tierra habría desaparecido de Brasil. Por su parte, las muertes derivadas de conflictos agrarios se redujeron, según el ministro, de cuarenta y tres casos en 2003 a sólo dos en 2008.

La cuestión es compleja y delicada, pero varias son las razones que pueden explicar esas controversias. La primera y más obvia es que el MST, de algún modo, se relacionó con el gobierno del PT. Muchos de sus cuadros políticos eran también militantes del PT y, naturalmente, con la victoria del partido, asumieron cargos y funciones políticas a nivel gubernamental. Así, que la misma crítica de la merma de combatividad del MST puede ser también aplicada a otras organizaciones, como CUT, que hoy tiene uno de sus ex dirigentes como ministro. Este proceso puede llamarse de cooptación, de domesticación, o de “silenciamiento estratégico”, y en Brasil mucho se ha dicho sobre estas dinámicas de “modernización conservadora” o “revolución pasiva”.

La segunda explicación es que el gobierno invierte mucho en los asentamientos existentes, con créditos, financiación y políticas públicas; y que así, el MST estaría pasando por un periodo de poner a prueba, la viabilidad de su proyecto de Reforma Agraria popular, y estaría más concentrado en la tarea de consolidar sus experiencias de producción y organización. De hecho, se puede observar que la vida de los asentados ha mejorado mucho y, en general, ellos tienen una calidad de vida superior a la de los brasileños que viven en la periferia de las grandes ciudades.

Algún sector del MST todavía parece creer que el gobierno de Lula es un ente en disputa, donde conviven proyectos contradictorios de desarrollo rural. Lo más sintomático es la coexistencia del MDA y del Ministerio de la Agricultura, Pecuaria y Pesca (MAPP), o sea, la agricultura familiar y la reforma agraria de un lado, y el agronegocio de otro. Eso integra la aparente esquizofrenia del gobierno en sostener, en una misma coalición, representantes de los más dispares y opuestos intereses. En términos de inversiones federales y proyectos, aun con

todo lo que es dirigido a los asentamientos, la balanza lamentablemente ha pesado más para el lado del agronegocio.

En 2008, el MST celebró sus veinticinco años de existencia, realizando su quinto congreso,¹¹ postergado por su dirección desde el 2005, para evaluar mejor el reposicionamiento frente al gobierno de Lula.

En su documento final, el movimiento afirmó la urgencia de iniciar un proceso de masificación de la defensa de la Reforma Agraria, especialmente a partir de la celebración de nuevas alianzas con las luchas sociales urbanas. Al mismo tiempo, se hizo una dura crítica a la política económica del gobierno federal, y a su incapacidad de moverse en dirección de la realización de un proyecto serio de Reforma Agraria. Llama la atención como el MST siempre hace su crítica al gobierno preservando la imagen de Lula, como si el gobierno y el presidente fueran cosas distintas y separadas, o más bien, como si el Ejecutivo fuese engañado o chantajeado por los miembros que componen su gobierno. Siendo el MST, según Stédile (2005), un organizador colectivo de la voluntad de los pobres, se encuentran con el dilema de que una crítica frontal a las políticas del PT pudiera quebrar los lazos históricos que los une, y de no hacerla, los programas sociales extendidos a diecisiete millones de familias pobres acaben totalmente con la movilización de los trabajadores sin tierra.

No se sabe hasta qué punto esto refleja los compromisos entre la dirección del movimiento con sus cuadros en el gobierno, o con la propia figura del presidente, o si eso es una curiosa característica de ciertos movimientos campesinos. Así, nos podemos remitir al caso ruso pre-revolucionario, cuando los campesinos más radicales luchaban y resistían al pago de los tributos usando en su defensa el nombre del “generoso Zar”, al que consideraban engañado por la corte de aristócratas que lo cercaban.

El desafío sigue siendo cómo articular tal tipo de experiencia, que parece estar en curso en los asentamientos, con las energías contestatarias y revolucionarias oriundas de otras regiones de la vida social. Y quizás, por un golpe de suerte de las consecuencias no previstas

11. Cerca de 18.000 trabajadoras y trabajadores rurales sin tierra de los 24 estados de Brasil, 181 invitados internacionales a nombre de 21 organizaciones campesinas de 31 países y representantes de diversos movimientos, ONGs y entidades, se reunieron en Brasilia entre los días 11 y 15 de junio de 2007, en el V Congreso Nacional del MST, evento en el cual el tema del agrocombustible estuvo en el centro de la agenda. Cuatro palabras pueden definir bien lo que ha sido este nuevo congreso: Identidad, unidad, fuerza y autonomía. El VI congreso del MST se realizó del 10 al 14 de febrero de 2014 en Brasilia coincidiendo con sus 30 años de lucha.

de las acciones colectivas, crear las condiciones sociales, culturales y políticas en las cuales los sujetos emergentes de esa gran coalición que se dibuja en el interior de la izquierda social brasileña puedan completar la transición democrática frustrada, superando la propia democracia vigente como régimen tutelar oligárquico de contención de las demandas populares.

Con la crisis del gobierno de Lula Da Silva, perdieron las escasas esperanzas que aún tenían de que se produjera un giro hacia la izquierda. En septiembre un texto firmado por el coordinador del movimiento, Stédile (2005)¹² marcó la ruptura: Digamos adiós al gobierno del PT y a sus compromisos históricos. Esta despedida fue muy significativa e impone al movimiento un esfuerzo para comprender el fracaso del PT en el gobierno, así como ensayar nuevos rumbos.

12. Economista y especialista en economía agraria, y miembro de la dirección nacional del MST. Artículo El MST ante la coyuntura brasileña, en La Jornada, 1 de octubre de 2005. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2005/10/01/index.php?section=opinion&article=030a1mun>



El proyecto educativo del MST

La semilla del tiempo

I

La organización por sectores del MST (educación, producción, formación, finanzas, comunicación, frente de masas y proyectos nacionales, relaciones internacionales y derechos humanos) busca integrar diferentes perspectivas sociales e impulsar multiplicidades. La experiencia educativa del MST emerge desde las primeras ocupaciones, pues la escuela se integró a cada situación del movimiento. La propia expansión territorial y las demandas protagonizadas, fundamentalmente por las mujeres, con relación a los niños contribuyeron a que la educación fuera considerada como elemento central del MST (Harnecker, 2002).

En 1988 se creó el sector de educación¹ orientado fundamentalmente a resolver la cuestión del analfabetismo, y entre 1989 y 1994 se puso en marcha el Colectivo Nacional de Educación, combinando los programas estatales y la financiación pública, apoyos exteriores y recursos autogestionados. Por su concepción emancipadora de lo

Dibujar la casa donde vive, fue una de las actividades realizadas para esta investigación. Escuela Zumbi dos Palmares. (página anterior)

1. Se crea en 1988, con el fin de organizar la lucha para la creación de escuelas públicas de primero a cuarto grado en los asentamientos y campamentos. Su objetivo fue “reunir a las profesoras y profesores junto con los representantes de las comunidades, para comenzar a discutir la construcción” de un proyecto de “escuela diferente”, aquella que ya habían empezado a dibujar las dos profesoras pioneras de Nueva Ronda Alta.



Sem Tierrinha realizando una de las actividades para esta investigación en la Escuela Zumbi dos Palmares.

Conversación y actividades con los Sem Terrinhas en la Escuela Zumbi dos Palmares.

educativo (que rebasa lo meramente instructivo), el MST postula la necesidad de incorporar a su militancia grupos de técnicos ideológicamente formados y comprometidos, formando además a sus cuadros políticos en diversas facetas del conocimiento humano.

Desde el III Congreso Nacional del MST, realizado en 1995, fue explorada la posibilidad de realizar encuentros de masas, ganando popularidad la idea de superar la clásica noción de representación política y de la necesidad técnica, operativa, de restringir la participación. La percepción ha sido que el incremento numérico de la participación incrementa el aprendizaje de colectivos e individuos. Fue ese espíritu el que favoreció la organización y desarrollo del I ENERA, en 1997. Además, el MST ha fundado entidades como el Instituto Técnico de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (ITERRA), donde se ofrecen cursos para que los estudiantes no asuman un papel pasivo, transformándose en constructores de conocimientos e investigaciones.

En el modelo educativo del MST, los investigadores y el profesor de la escuela del asentamiento son trabajadores rurales, y la escuela debe producir conocimientos encaminados al beneficio y bienestar de los trabajadores a partir de una nueva concepción de la vida en el campo. El programa del MST plantea una propuesta de reorganización radical del medio rural brasileño, y ello supone, democratizar el acceso a la tierra y al conocimiento. De forma pionera, el acceso a la educación, la revolución de modelos pedagógicos y la organización de nuevas escuelas en los asentamientos para las familias trabajadoras se consideran parte sustancial de la Reforma Agraria.

II

Para el MST educar es fundamental. Su preocupación por la escuela está presente desde el inicio del movimiento. La lucha por la escuela es la fase siguiente a la lucha por la tierra: se trata de asegurar el acceso a la educación de todos los niños y niñas en edad escolar, la alfabetización de jóvenes y adultos y su formación humanística, técnica y política.

Educación, para el MST significa básicamente “formar para

transformar la sociedad”, se trata de una educación que no esconde su compromiso en desarrollar la conciencia de clase y la conciencia revolucionaria, tanto en los educandos como en los educadores (MST, 2007). La escuela es concebida como un espacio donde los niños, niñas y los adolescentes se están formando como seres humanos integralmente. La organización colectiva se concibe como un pilar fundamental de la escuela y el trabajo como base de todo proceso educativo. La auto-organización de los educadores y de los alumnos, así como la implicación de toda la comunidad está también presente en la educación: desde su autoconstrucción a la lucha por la misma y la participación en los consejos escolares.

Lo primero que se construye en un campamento es la escuela. Después se busca a los jóvenes que tienen más formación para que inicien la educación de los más pequeños. El paso siguiente es la lucha por la escuela pública, exigiendo a la Administración (local o estatal, según se trate de primaria o secundaria) la construcción de la escuela pública y la contratación de educadores.

Para el Movimiento, la formación de sus propios enseñantes es también una cuestión clave, y ello por dos razones: la primera para asegurar la continuidad de la escuela, ya que el asentamiento y el campamento están en zonas apartadas y los maestros que no forman parte del Movimiento abandonan muchas veces la escuela o no quieren trabajar allí. Y en segundo lugar, porque así pueden implementar su concepción de la educación ligada a la experiencia, a la historia del asentamiento, a la lucha por la tierra y al trabajo en el campo.

Cuando han conquistado la escuela pública en el asentamiento, la formación es oficial y los maestros y maestras remunerados por la Municipalidad o el Estado. En algunas de estas escuelas se consigue que los jóvenes del propio asentamiento, que ya han sido formados, accedan a estas plazas de profesores. Esta es una de las reivindicaciones fundamentales del MST con relación a la formación de profesores y a la incorporación de estos a las escuelas, pero choca con la política pública institucional del profesorado que emana de las distintas administraciones.



Mística de los alumnos de la Escuela Tiradentes. Agosto de 2013.



Mística en Escuela Zumbi dos Palmares.
24 de agosto de 2013.

2. La mística se manifiesta a través de la cultura en sus tres ejes formadores: pensar, hacer y sentir, integrándose con el arte, la estética, la música, la educación, el trabajo voluntario, el cuidado y la lucha. Los movimientos sociales descubren a través del estudio de la filosofía y de su propia práctica, y aunque haya diferencias regionales, étnicas y culturales, hay un sentimiento de pertenencia que articula todas las fuerzas en la lucha por las mismas causas: la defensa de la tierra, del agua, de la biodiversidad, y de las semillas que garantizan la soberanía alimentaria de cada pueblo..

La oficialidad de la escuela implica que deben impartir los contenidos oficiales. Pero no se quedan ahí, sino que implementan sus propios principios educativos: una metodología emancipadora, inspirada en Paulo Freire y una educación teórico-práctica ligada a la tierra, con huertos escolares, cuidado de árboles y flores, etc. Así amplían los contenidos oficiales con contenidos propios y elaboran material didáctico alternativo.

La mística² (cantos, himnos, consignas, representaciones simbólicas, etc.) está también siempre presente en las escuelas, así como la educación artística y cultural: música, danza, teatro, arte. Estas escuelas, ubicadas en los asentamientos, muchas veces están abiertas al resto de los niños de las aldeas próximas, con lo que prestan también un servicio a la comunidad local.

Así mismo, el MST, en convenio con varias universidades, organiza cursos técnicos y pedagógicos para sus jóvenes. Estos cursos funcionan siempre a tiempo parcial, combinando la teoría con la práctica: dos meses de formación en el centro educativo y tres meses de trabajo en el asentamiento, y así sucesivamente durante tres años, al final de los cuales tienen una formación y un título universitario que les permite trabajar en los asentamientos como profesores de las escuelas públicas o como técnicos en agro-ecología y cooperativismo.

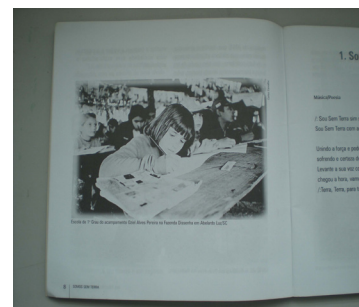
La concepción de la escuela en el MST abarca un gran número de aspectos: la planificación, la evaluación, la formación de los profesores, los materiales didácticos, la relación profesor alumno, el trabajo pedagógico, etc. O sea, la escuela es repensada de forma integral y contempla muchos objetivos: como herramienta de emancipación social para terminar con el analfabetismo y abrir el acceso a la cultura para todo el mundo. Como promoción intelectual y técnica de los jóvenes que facilite que puedan quedarse trabajando y viviendo en los asentamientos, y que no se produzca la marcha hacia la ciudad. Como transmisora de valores: amor en la tierra, trabajo colectivo, solidaridad, disciplina, creatividad. Como forma de mejorar la vida de los asentamientos y del entorno local: producción, cooperativismo, agro-ecología. Como forma de avivar el compromiso: lucha por la tierra,

la recuperación de la historia propia (de la ocupación, del campamento) y colectiva (las luchas sociales y campesinas, las revoluciones en América Latina, etc.). Como manera de formar a los futuros cuadros y dirigentes: formación política.

La educación así, forma parte de un proceso de construcción del propio Movimiento y una matriz³ de transformación social. A lo largo de su cuarto de siglo de existencia, el MST construyó una vasta red de escuelas, en su mayoría públicas, que se localizan en áreas de influencia del MST. Según datos del sector de educación, en abril del 2010, existían en sus asentamientos y campamentos, cerca de 2.000 escuelas, básicamente de educación infantil y primaria completa, y algunas con secundaria. Hay unas 300.000 personas estudiando en escuelas públicas, desde infantil a la universidad, pasando por la educación de jóvenes y adultos. En las escuelas, de los campamentos y asentamientos, actúan 10.000 profesores, más otros 5.000 trabajadores en educación, normalmente jóvenes que ejercen de educadores sin título pero que ya se están formando en los cursos pedagógicos del MST (Harnecker, 2002).

Todo ello les ha permitido avanzar en la erradicación de analfabetismo, tener escuelas en todos los campamentos y asentamientos, tener maestros y maestras jóvenes, motivados e implicados en esta educación como proyecto integral más allá de la simple instrucción. Tener muchos jóvenes titulados y con formación y un alumnado participativo y motivado, con pocos problemas de disciplina y un gran sentido de la responsabilidad.

Con ello, consiguieron también jóvenes y adultos con una gran preparación ideológica y política, poca deserción de los jóvenes en el Movimiento y un mayor afincamiento en los asentamientos, lo que les ha permitido un aumento de la calidad en la producción y en la autoorganización de los asentamientos. Todo ello equivale a continuar avanzando en la lucha por la tierra y la transformación social y al mismo tiempo aumentar las oportunidades vitales, personales, y profesionales de los campesinos y campesinas sin tierra.



Material didáctico del MST utilizado por las escuelas Tirad entes y Zumbi dos Palmares.

3. Matriz es una de las palabras que hemos recogido en el abecedario situacionista



Visita al huerto en el interior de la escuela de Tiradentes junto a Gilmar Felipe, coordinador del sector educación del Estado de Paraíba. 3 de agosto de 2013.

Principios pedagógicos

I

El MST promueve la implicación de todo el movimiento –acampados o asentados- en la educación. En sus distintos escritos sobre educación escolar están constantemente discutiendo y proponiendo nuevas orientaciones. Siguiendo el texto MST (2005), señalemos algunos de los principios u orientaciones pedagógicas más relevantes que guían la escuela de los sin tierra, denominada por algunos como la escuela nueva.

1. La relación entre el estudio y el trabajo. La escuela es un lugar de estudio y también es un lugar de trabajo. Más allá de la clase, los niños deben tener un trabajo. Entendiendo el trabajo como un valor fundamental y que el niño despierta el gusto por éste experimentándolo también en la escuela. Trabajando se aprende a trabajar, y a su vez, debe aprender la importancia social del trabajo. Este, puede comenzar con la limpieza del aula o ayudar en la preparación de la merienda que se hace en la escuela, o que se trae de casa. El niño precisa aprender de todo. Algunos niños pueden asumir otros trabajos como organizar el botiquín de la escuela, la biblioteca, la secretaría. Organizar juegos, fiestas, campañas. Pueden hacer un periódico o revista de la escuela o del asentamiento. Pero, junto a este tipo de trabajo, los niños deben tener un trabajo ligado a la tierra: un huerto, una pequeña granja,... Es importante que sepan la importancia social de su trabajo. La importancia del trabajo en casa o en la Asociación. La importancia del trabajo en la Cooperativa de producción.
2. Autoorganización. La escuela no debe ser sólo lugar de estudio y trabajo, sino también un espacio propicio para que los niños aprendan a organizarse. Ellos deben ser participantes activos de la organización y del funcionamiento de la escuela: trabajo en grupos, toma de decisiones, planificación y

evaluación de las actividades del colectivo de alumnos y profesores, entre otras tareas. La escuela es un lugar de estudio y de trabajo. Es también un lugar para aprender a organizarse. Los niños aprenden en la escuela aquello que comenzaron a aprender en el campamento o en el inicio del asentamiento. Los niños deben ser participantes activos de organización y funcionamiento de la escuela. Ellos comienzan a aprender a organizarse cuando empiezan a decidir cuáles son las tareas que van a hacer, cómo las van a hacer, cuándo, con qué recursos, dónde, quién va a coordinar. Los profesores coordinan esta tarea de ayudar a la organización, plantear nuevas interrogativas y proponer nuevos retos. Así, los niños van asumiendo formas de organización más complejas. Van asumiendo, la responsabilidad de sus decisiones y de sus actos. El profesor debe crear las condiciones para que los alumnos tomen decisiones cada vez más acertadas y coherentes con sus vidas en los asentamientos y con sus intereses de clase. Los niños van aprendiendo a planificar y evaluar cada paso que dan en el estudio y en el trabajo. Aprenden a buscar recursos.

3. Participación y creatividad social. En la escuela también se aprenden nuevos valores; a través de la relación diaria de los alumnos entre sí, de los alumnos con los profesores, de los profesores entre sí y de la escuela con la comunidad -el campamento o asentamiento-. Se aprende a decidir y a respetar al otro, a respetar las decisiones del colectivo, a ejecutar lo decidido. La escuela es un lugar de estudio, trabajo y organización. Es también un lugar para aprender Democracia. Este aprendizaje no se hace solo estudiando sobre lo que es democracia. La Democracia se aprende a través de las relación diaria de alumnos con alumnos, de alumnos con profesores, de profesores con profesores, de escuela con el asentamiento. aprender a decidir y a disentir.



Entrevista al Gilmar Felipe, coordinador del Sector Educación del Estado de Paraíba junto a la sede de las ligas culturales del Asentamiento Tiradentes.



Celebración del día de la Cultura en la Escuela Zumbi dos Palmares. 25 de agosto de 2013.

4. Toda la comunidad -asentamiento o campamento- en la escuela y toda escuela en la comunidad. Es importante que el trabajo y la organización de los niños en la escuela estén ligados a la vida de la comunidad y que ésta acompañe su funcionamiento, asumiéndola como una parte del asentamiento o campamento. Al mismo tiempo, toda la comunidad, y no sólo los padres de los alumnos, debe discutir sobre los rumbos de la escuela, ya que ésta es una conquista de todas las familias. La escuela del MST no parte de contenidos informativos, parte de la experiencia vivida por los niños: experiencias de trabajo, de organización, nuevas formas de relacionarse con los otros; preguntas que van surgiendo, nuevos descubrimientos, problemas cotidianos de la comunidad. Es importante que el trabajo y organización de los niños en la escuela tenga una relación con la vida del asentamiento, por ejemplo: organizar una campaña para erradicar los mosquitos en la escuela y en todo el asentamiento. Los adultos acompañan el trabajo de los niños para que el trabajo sea educativo. Al mismo tiempo, el asentamiento debe discutir las orientaciones de la escuela. Deben acompañar a los profesores para ayudarles y para que tengan en cuenta las orientaciones del asentamiento y del MST. Deben organizarse junto con la escuela para conseguir mejorar su situación. Escuela y asentamiento deben estar ligados.

5. Toda enseñanza parte de la práctica. La escuela del MST no parte del contenido, parte de la experiencia vivida por los niños. Experiencia de trabajo. Experiencia de organización. Experiencia de relación con los otros. Las preguntas que surgen, las novedades descubiertas, los problemas planteados. Estos son un punto de partida para la educación. Enseñanza diferente. ¿Y cómo llevar a cabo esta enseñanza diferente?
 - a) Prácticas-teoría-práctica. El aprendizaje debe partir

siempre de la realidad vivida para el niño en la escuela, en el asentamiento, en el mundo de fuera. La teoría, los contenidos ya elaborados sirven para ayudar a reflexionar sobre esta realidad. El resultado de la reflexión debe ayudar a transformar la realidad y la vida.

- b) Temas generadores. La realidad vivida por el niño en la escuela, en el asentamiento, en el mundo, debe ser estudiada a partir de temas –que tienen que ver con la experiencia-. Los temas ayudan a la integración entre las series. Ayudan a estudiar la realidad más de cerca, a conocerla, a establecer nuevas relaciones con los ambientes, con los lugares.
- c) Lo cercano y lo lejano. La realidad vivida por el colectivo de la escuela no es todo. Existen otras realidades mayores. Es preciso relacionar la historia del asentamiento con la lucha por la tierra en todo Brasil. Es preciso relacionar la muerte de Juquinha, de hambre, en el campamento, con la situación de explotación de todos los trabajadores. Es necesario relacionar lo que acontece cerca con el saber acumulado de todo el mundo. Indagar sobre un tiempo que no pasa, que está mas o menos presente, o que al menos ha engendrado el tiempo, la temporalidad.
- d) De la observación a la ciencia. Ejemplo: por la observación del trabajo en la tierra, de otras generaciones, se sabe que se debe plantar zanahoria en la luna menguante y lechuga en la luna creciente o llena. Pero, por qué sucede esto. Se precisa saber por qué hacer eso, es decir ¿qué relación existe entre la luna y las plantas? La escuela debe ayudar a responder esta y



Directora Elizabetta, y profesoras de la Escuela Tirad entes durante la celebración del día de la cultura. 23 de agosto de 2013.

otras preguntas, llevando al niño a interesarse también por el saber científico.

- e) Evaluación práctica y colectiva. Sólo el examen no es suficiente. Es preciso evaluar la participación de los alumnos en la organización y el trabajo. Es preciso evaluar la convivencia de los alumnos con los otros alumnos y de los profesores con los alumnos. Los alumnos deben evaluarse a sí mismos, a los colegas y a los profesores. Los profesores deben evaluarse y evaluar a los alumnos. El asentamiento debe evaluar a la escuela. La escuela debe ayudar a evaluar el conjunto del asentamiento. Sólo así, habrá un avance colectivo y personal de todos y de cada uno. Es evaluar la calidad de la enseñanza aprendizaje y de los agentes y de las distintas instituciones sociales que le dan soporte.
6. Características de sus profesores. Las escuelas del MST no pueden tener un profesor cualquiera. Su cometido debe ser acompañar a los niños en el trabajo, ayudarlos a organizarse, orientarlos. No debe adoptar todas las decisiones, sino impulsar a los alumnos a hacerlo. Además, el docente debe participar de la vida del asentamiento. La sola preparación técnica no basta, se requiere también de formación política. El profesor debe ser alguien que entienda de contenidos: matemática, física, química, biología, historia, literatura... Alguien con criterios didácticos y pedagógicos -que sepa el hecho de enseñar bien a los niños-, pero también el profesor debe participar en la vida del asentamiento, no es suficiente sólo dar clases. Debe participar de las discusiones y acciones principales del asentamiento como un todo. El profesor sólo será profesor de verdad cuando participa, de alguna forma, en la lucha por la tierra, por la producción, junto a la lucha por la educación.

Cuando participa de las luchas del asentamiento y de los trabajadores en general. El profesor del MST debe tener preparación política y técnica. Debe conocer los elementos sustantivos de la propuesta política de los trabajadores sin tierra y trabajadores en general. Debe estar capacitado para coordinar la caminata colectiva de los niños. Debe buscar siempre una preparación mejor, formación, a través de la lectura, cursos, charlas con otros profesores. Es importante que el profesor del MST participe en el sindicato de profesores y del Sector Educación del MST.

7. Educación Integral. La escuela del MST no debe formar sólo la mente de los niños. Es importante que éstos aprendan a cuidar su cuerpo –el cuidado de sí mismo- y su salud; a cultivar y expresar sus afectos y a descubrir el sentido pleno de la vida en todas sus manifestaciones; aprender a luchar y ser firmes en la lucha; no perder la sensibilidad y la ternura e indignarse con las injusticias. La escuela no debe producir solo conocimiento. El trabajo no es todo. La organización colectiva es importante también para garantizar que cada persona se desarrolle como un todo. Los niños necesitan aprender a cuidar del cuerpo y de la salud, a cultivar y expresar sus afectos en cada gesto, a descubrir el sentido pleno de la vida en todas sus manifestaciones. Necesitan de valores que formen su carácter de una forma distinta de aquel que la ideología dominante forma. Los niños precisan aprender a luchar y ser firmes en la lucha. Y no perder la sensibilidad y la ternura de quien descubre y comprende al otro. Pero también aprender a indignarse profundamente con cualquier injusticia cometida contra cualquier persona en cualquier parte del mundo. La escuela debe ser seria, pero también debe ser alegre. Debe educar sujetos, ciudadanos, militantes, creadores de lo nuevo.

Una escuela diferente

I

La escuela “diferente” que propone el MST es radicalmente opuesta a la escuela tradicional “oficial”. Esta última, además de ser un instrumento de reproducción de la ideología y los hábitos de las clases dominantes, es una poderosa herramienta del sistema capitalista para formar mano de obra barata para sus industrias: no educa a personas, sino que prepara a “piezas” de una máquina productiva. Basta que sepan lo mínimo indispensable para realizar eficientemente su trabajo y no deben tener criterio propio ni pensar por sí mismas, sino ejecutar su trabajo “automáticamente”. Se crea así seres que, además de ser individualistas, competitivos y machistas, son pasivos y dependientes. Las escuelas del MST, en cambio, centran su labor en la formación integral de los niños; en la formación de un “nuevo hombre” y una “nueva mujer”, para una nueva sociedad y un nuevo mundo.

Para lograr esta formación integral de personas que han sufrido tanta opresión y discriminación, el MST recurre a las aportaciones pedagógicas de Paulo Freire (1976), reunidas en lo que llamó Pedagogía del Oprimido, así como las propuestas de José Martí⁴ y Antón Makarenko⁵. Pero el MST no se pliega a la teoría de un educador o una corriente específica, sino que va incorporando elementos de muchos estudiosos. Es la confrontación con la práctica, la que hace que determinadas ideas se incorporen o se descarten. Sin duda, esta permanente vinculación de la teoría y la práctica y la verificación de lo escrito en la acción, es consecuencia directa del hecho de que la gente forma parte de un movimiento social que todo el tiempo está haciendo, deshaciendo y rehaciendo en su andar.

Así, la pedagogía del MST es el resultado de la aplicación de diversos métodos pedagógicos que la historia de la humanidad ha ido acumulando. El Movimiento los adapta y modifica según cada contexto específico. De lo que se trata es de elaborar una pedagogía que vaya al encuentro de aquello que la gente necesita en los asentamientos y en el MST.

4. José Julián Martí Pérez fue un político republicano democrático, pensador, escritor, periodista, filósofo y poeta cubano de origen español, creador del Partido Revolucionario. Perteneció al movimiento literario del modernismo. Apóstol de la independencia de Cuba, última colonia española en América. El hecho de haber muerto en la batalla lo transformó en el mártir de las aspiraciones cubanas a la independencia.

5. Antón Semiónovich Makárenko Pedagogo ruso. Tras el triunfo de la revolución rusa fundó las casas cooperativas para huérfanos de la guerra civil, destacando la Colonia Gorki; más tarde fundó, bajo los auspicios de Stalin, el municipio de Dzerjinski, donde trabajó hasta el fin de sus días. Escribió numerosas obras, entre las que destaca El Poema pedagógico.

II

Una educación que busca formar a hombres y mujeres capaces de asumir activamente la construcción de su propia vida, individual y colectiva; es decir, que sean agentes de transformación social. No parte de entender al sujeto como una persona vacía que hay que llenar de educación, como si de un envase vacío se tratara y al que hay que llenar. Parte del principio de que no sólo sabe el educador, sino que cada persona posee un saber y que esos diferentes saberes tienen que ser compartidos para así avanzar juntos en el proceso educativo. Estima que los alumnos no parten de cero en el proceso de aprendizaje, sino que ya traen un bagaje enorme de conocimiento, una historia muy rica que necesita ser tenida en cuenta.

Esta nueva pedagogía crea ámbitos poéticos en que los agentes educativos son protagonistas de su enseñanza y aprendizaje, constructores de su conocimiento del mundo. Personas dispuestas a aprender unas de otras, a enriquecerse mutuamente en una búsqueda común y constante.

Una escuela que tiene estos objetivos no puede guiarse por un modelo pedagógico cerrado por más “revolucionario” que se pretenda, un método de enseñanza específico, una estructura fija de organización, sino que tiene que ser abierto, dando cabida a un proceso pedagógico en el cual realmente todos tienen algo que aprender y algo que enseñar siempre, todo el tiempo. Se asemeja a la vida: tiene el movimiento propio de la formación humana y de las personas que la protagonizan.

La pedagogía del MST está integrada por diversos elementos que le dan cuerpo:

- La lucha social. Con sus contradicciones, enfrentamientos, conquistas y derrotas.
- La organización colectiva. Experiencia organizativa del campamento o asentamiento.
- La tierra. Que para el campesino encierra un profundo significado.

- El trabajo y la producción. Educar para el trabajo y por el trabajo.
- La cultura. Tanto el modo de vida generado por el MST como la forma de ser y vivir de los sin tierra.
- Su mística, símbolos de lucha, religiosidad, arte,...
- El poder de elección. Las personas se educan al ejercitar la posibilidad de elegir -individual y colectivamente- y de reflexionar sobre sus elecciones.
- La historia. Cultivar la memoria y comprender el sentido “vivo” de la historia, como algo que es construido por las personas.
- La alternancia⁶ entre escuela y comunidad. Entrelazamientos e interferencias entre distintos tiempos y lugares de la educación.

III

Entre la escuela, el trabajo y la cooperación se producen entrelazamientos e interferencias. Si bien, toda relación práctica del ser humano con la naturaleza o con la vida social es educativa, existen prácticas que consiguen atender a la persona integralmente, en más dimensiones. Ejemplo de ello, son las prácticas relacionadas con el mundo del trabajo. El trabajo implica un conjunto de procesos y de acciones que transforman la naturaleza, construyen y reconstruyen la vida en sociedad. A través del trabajo, las personas, colectivamente garantizan la vida y las condiciones objetivas de su desarrollo, en un determinado tiempo y espacio social. El trabajo es lo que define la diferencia básica entre los seres humanos y los animales. Las personas son lo que son, principalmente en función del tipo de trabajo que hacen y de la forma que se organizan para ejecutar ese trabajo. Por eso, decimos que el trabajo es principio educativo. Y esto vale para cualquier edad y en cualquier sociedad.

¿Por qué el trabajo educa?

6. Pedagogía de la alternancia se crea con el objetivo de trabajar en tiempos y espacios alternados. Al alternar períodos en la escuela y períodos en el medio de vida, se puede construir conocimiento fomentado en la práctica y en el trabajo, y el saber escolarizado que posibilita la apropiación del conocimiento.

El trabajo educa porque centra varias dimensiones importante de la formación humana.

El trabajo educa formando la conciencia de las personas. Sabemos que es la existencia social la que determina la conciencia social de cada uno de nosotros. O sea, nuestra visión del mundo depende de las condiciones objetivas en las que vivimos. Y entre estas condiciones objetivas, la forma de cómo garantizamos nuestra supervivencia material es lo más determinante. La mirada de un banquero es muy diferente a la de un agricultor que va a ese banco a pedir un crédito, o a la de un contable o escribiente. El trabajo es una dimensión tan fuerte para la vida de las personas que moldea su personalidad, y su forma de ser.

El trabajo educa produciendo conocimientos y creando habilidades. Gran parte del conocimiento científico producido por la humanidad nace a partir del trabajo y las necesidades de cambiar la relación con la naturaleza. A través del trabajo, las personas incorporan por las acciones y comportamientos un cúmulo de conocimientos producidos y producen nuevos, a medida que pasan a dominar la técnica de lo que hacen. Este dominio de la técnica o de la tecnología, se constituye en una serie de habilidades o destrezas que son adquiridas por la repetición contante de las mismas acciones.

El trabajo educa provocando necesidades humanas superiores. Las personas trabajan para cubrir sus necesidades básicas, o naturales: comer, vestir, vivienda, reproducirse. A medida que trabajan pasan a aumentar el círculo de objetos y de personas con las cuales se relacionan. En cuanto más aumenta este círculo, más se enriquecen y aumentan las necesidades. En vez de la simple necesidad de comer, existen la necesidad de comer buenos alimentos. Así, aparecen las necesidades de carácter más cultural: leer, conocer lugares, acudir a fiestas, aprender cada vez más sobre lo que nos rodea, sobre el mundo en general.

¿El trabajo ayuda a preparar a los sujetos a dar continuidad a la lucha de otras generaciones, construir una nueva vida social, generar necesidades superiores, construir su propia felicidad?

- Todo trabajo es educativo. Todo trabajo educa al sujeto, por lo menos, en alguna dimensión. Lo que sucede es que el trabajo es, algunas veces, educativo y deseducativo.
- No es el tipo de trabajo lo que lo hace más educativo. El trabajo debe de estar continuamente relacionando las manos y la mente; pues es solamente uniendo mente y cuerpo, la forma de generar una educación integral. No obstante, se hace necesario señalar que, desde una perspectiva de sociedad igualitaria, tenemos que considerar como productivo todo el trabajo que sea necesario para garantizar la calidad de vida social.
- El trabajo puede ser plenamente educativo. El trabajo se torna más plenamente educativo, en la perspectiva del tipo de sociedad que queremos construir, cuando se consigue organizar multiplicidades con relación a la dimensión humana, todas en el sentido de generar sujetos sociales.

IV

¿Si el trabajo es esencialmente educativo, por qué es necesario proyectarlo hacia dentro de la escuela o preocuparse por él?

Dos razones básicas justifican la propuesta de que la escuela acoja al trabajo:

- a) Por la potencialidad pedagógica del trabajo.
- b) Porque la escuela puede ayudar a cambiar el trabajo de los alumnos, hacer que sea plenamente educativo. La escuela es el lugar idóneo para unir teoría y práctica; para provocar el estudio y la reflexión sobre las cuestiones del mundo del trabajo; para plantear situaciones pedagógicas donde los alumnos experimenten cierto tipos de relaciones de trabajo, que en su familia tal vez no lleguen a vivir; para ayudar a los niños a darse cuenta de los trabajos que se realizan en el núcleo familiar y en el asentamiento o campamento. Por qué lo hacen, cómo lo hacen y para qué lo hacen.

¿Cómo la escuela educa para el trabajo?

Para implementar la relación entre la escuela y trabajo o una pedagogía del trabajo es preciso tener en cuenta lo siguiente:

- a) La escuela tiene una función social que es específica respecto a la socialización y a la producción de conocimientos científicos necesarios para la vida personal y la vida social. Esto quiere decir que la escuela no puede ser un lugar sólo de teoría, pero tampoco debe ser un lugar sólo de práctica. La teoría debe realizarse sobre las prácticas sociales concretas en las que los alumnos estén implicados.
- b) La escuela debe buscar en el mundo del trabajo y de la producción los contenidos de los temas generadores por el sentido socialmente de este tipo de aprendizaje y por la motivación para el estudio que generalmente provocan.
- c) La escuela debe proporcionar un acompañamiento de experiencias de trabajo productivo real de sus alumnos desde la etapa pre-escolar, como forma de incorporar el valor social del trabajo y conocer la lógica o dimensión económica de la vida, para reflexionar y discutir sobre ella.
- d) El trabajo productivo real no hay que entenderlo sólo fuera de la escuela, en la huerta o en una pequeña fábrica, hay que llevarlo también a su interior; pues organizar, administrar y mantener la escuela es un proceso que debe implicar al colectivo de alumnos, desde pequeños a través de un progresivo aumento de la responsabilidad.
- e) La relación escuela-trabajo sería más educativa si las relacionamos con cooperación y con democracia.
- f) El trabajo no puede ser un momento específico, un paréntesis dentro de la escuela. El trabajo debe atra-

vesar el conjunto de actividades. El momento del aula y del estudio precisa también ser un momento de acción. Producción colectiva de conocimiento, con planificación, división de tareas y evaluación. Aprender a hacer haciendo.

- g) La escuela debe proporcionar a los alumnos una experiencia real de trabajo productivo socialmente dividido, como educación de la conciencia colectiva, donde la lógica que impera es el interés colectivo sin menoscabo del particular.

V

¿Para qué una escuela del trabajo?

El MST defiende en su propuesta de educación, que todas las escuelas de campamentos y asentamientos sean escuelas del trabajo, donde el principio educativo fundamental esté en el trabajo. Pero, ¿para qué una escuela del trabajo?

El MST, en cuanto a organización de trabajadores que lucha por la Reforma Agraria, precisa tener en la escuela un instrumento al servicio de los desafíos que esta lucha plantea a toda la comunidad. A través de la relación escuela-trabajo, el MST quiere, principalmente:

- a) Poner de manifiesto el sentido social de la escuela en un campamento o asentamiento. La escuela no debe ser un lugar sólo de estudio, desligado del conjunto de la vida y de los problemas reales.
- b) Educar para la cooperación agrícola. La escuela no puede quedarse fuera de los retos que tiene planteados el MST: avanzar en las diversas formas de cooperación para viabilizar la producción en los asentamientos y preparar a las personas en la cultura, en la forma de vivir comunitaria, solidaria e igualitaria.

Esto quiere decir, que no se trata de una escuela de cualquier trabajo. La escuela del trabajo que promueve es la del trabajo colectivo. Aprendiendo en la práctica, a partir de la práctica y a través del estudio de las experiencias de cooperación en el campo y en la ciudad.

- c) Preparar para el trabajo. A través de que la escuela proporcione a los alumnos una iniciación técnica a los diversos tipos de trabajo manual e intelectual, especialmente aquellos necesarios para el avance de la producción en el medio rural. Esto significa, desde las técnicas agrícolas hasta la contabilidad y administración, técnicas de salud, comunicación,... Esta iniciación teórica debe ser así mismo práctica y comenzar desde las primeras etapas.
- d) Desarrollar el amor por el trabajo artesanal⁷ y por el trabajo en el medio rural.
- e) Provocar la necesidad de aprender y de crear. A partir de actividades concretas, que tengan que ver con la vida, crear nuevas necesidades de aprendizaje.
- f) Preparar a las nuevas generaciones para afrontar los cambios sociales. Para luchar por una sociedad igualitaria y solidaria.

Finalmente se hace necesario plantear la siguiente interrogativa:

¿Cómo hacer la escuela del trabajo?

No existen recetas, cada asentamiento y campamento, con su realidad específica, debe ir encontrando la mejor forma de hacer esta escuela. Combinando los objetivos más generales con objetivos concretos y partiendo de las condiciones objetivas de cada lugar; es decir, partiendo de la realidad sobre la que se asienta. Veamos algunas orientaciones:

7. Richard Sennet (2009) escribe en su libro *El Artesano* la motivación básica del artesano de lograr un trabajo bien hecho por la simple satisfacción de conseguirlo completa esta concepción humanista propia de todos los libros del autor. La mejor exposición de la razón por la que el trabajo puede ser algo bueno en sí mismo y no sólo un medio de vida.



Espacio de lectura en la Escuela Tiradentes,

- a) Trabajos que pueden ser realizados en la escuela: trabajo doméstico; trabajo relacionado con la administración de la escuela; trabajo relacionado con la cultura y el arte.
- b) Tiempo de trabajo y tiempo de estudio. Las experiencias de trabajo de los alumnos no pueden disminuir el tiempo de estudio y los contenidos de enseñanza. La enseñanza es importante hasta para calificar el aprendizaje obtenido por el trabajo. Quiere decir que la Escuela del Trabajo necesita mantener a los alumnos más tiempo en la escuela. Y los profesores tienen que disponerse (formal e informalmente) a acompañar este tiempo de trabajo. O que el acompañamiento de las experiencias de trabajo pueda ser hecho por la propia asentamiento o campamento, o de personas delegadas para tal función. De cualquier modo, los profesores no pueden estar al margen porque es necesaria la relación entre el trabajo de los alumnos y las clases.
- c) Enseñanza ligada al trabajo; pero no sólo eso. Si el período que los alumnos están trabajando y el período que los alumnos están estudiando no tiene vinculación directa, no podemos hablar de la Escuela del Trabajo. Por ello, los contenidos deben tratar cuestiones ligadas a la producción, organización del trabajo no sólo de la escuela, sino del conjunto del asentamiento y de la propia sociedad. De ahí, la necesidad de diseñar los temas generadores y sus relaciones, y estar atentos, como si de un cazador de instantes se tratara, a lo que desencadena, a las multiplicidades que genera.
- d) Trabajo y grado de responsabilidad adecuado a cada edad. Es preciso adecuar el trabajo a las capacidades, incluyendo siempre un desafío para estimular el avance, con rigor, en la calidad de cada tarea.

- e) El tiempo del trabajo es distinto al tiempo del juego. El trabajo de los alumnos no debe quitar el tiempo para el juego. Ellos también educan y desarrollan una serie de habilidades y destrezas. La escuela debe estimular los juegos educativos, pero no piensa que lo mejor sea mezclarlo con el trabajo, como defienden algunas pedagogías modernas. Es importante que los alumnos, desde pequeños, puedan distinguir cuando una actividad es “juego” y cuando es “seria”. Lo que no quiere decir que la realización de actividades de trabajo no pueda tener la misma alegría y diversión que un gran juego. Los juegos pueden ser complemento pedagógico, aunque no deban ser el centro del proceso y el punto de partida más significativo para el aprendizaje de los alumnos.
- f) Trabajo en la escuela y trabajo en el asentamiento. En la mayoría de los asentamientos y campamentos, los niños y los jóvenes participan de algún tipo de trabajo productivo. Las experiencias varían mucho, en función del propio modo de organización del trabajo y la producción en cada asentamiento. Debe haber cierta sintonía entre el trabajo que propone la escuela y el que necesita el asentamiento y está haciendo el asentamiento, y viceversa.
- g) El trabajo de los distintos agentes que participan en la escuela. La Escuela del Trabajo, implica a todos los integrantes de la escuela, dejando claro cuál es la función y las tareas que desempeñan cada uno.

La Escuela del Trabajo, implica a todos los integrantes de la escuela, dejando claro cuál es la función y las tareas de cada uno.



Escuela del campamento en la zona de Tiradentes

La escuela itinerante

I

Gelsa Kmijmik, tomando como referencia en su texto, el libro *Imperio*, de Michael Hardt y Antonio Negri, analiza la lucha por la Reforma Agraria del MST. Según Hardt y Negri (2002), las luchas son al mismo tiempo económicas, políticas y culturales y, en consecuencia, son luchas biopolíticas, deciden la forma de vida. Son luchas constituyentes, que crean nuevos espacios públicos y nuevas formas de comunidad. Desde esta perspectiva, los Sin Tierra, se educan en su propia lucha, en torno a una identidad: Sin Tierra. Una identidad múltiple. La lucha emprendida por el MST, no se restringe a la conquista de la tierra, ella es parte de un proyecto de transformación social en que se incluye también el acceso a la educación.

Uno de los dispositivos educativos del MST, es la escuela itinerante, donde no se adoptan las mismas metodologías utilizadas en la enseñanza convencional. En su práctica pedagógica, busca significar la realidad de los campamentos y del espacio rural, articulando a los conocimientos producidos e históricamente acumulados y reconocidos socialmente un proyecto de educación popular⁸. Se suma a ello, el hecho de que los educadores también son personas acampadas, que organizan la lucha por la educación junto a la lucha por la tierra.

Actualmente, la escuela itinerante es necesaria y fundamental para asegurar el derecho a la educación, dado el gran número de niños en edad escolar y de adultos analfabetos, en los campamentos. Entre los motivos que llevaron a los trabajadores rurales sin tierra vinculados a los campamentos del MST a que se organizaran en la lucha por la escuela itinerante, se destacan las dificultades de acceso a la escuela convencional por estar acampados en áreas rurales, generalmente lejos de las instituciones educativas formales y también el cuestionamiento de la función social de la escuela convencional que históricamente ha estado descomprometida con las cuestiones referentes a las desigualdades sociales, económicas y culturales, y, por tanto, desvinculada del proyecto Sin Tierra. La escuela itinerante necesita construir nuevos

8. La importancia de los saberes populares que emanan de la experiencia de los campesinos y su entorno, y el cuestionamiento continuo de los puntos negros del currículum oficial y la educación puramente institucionalizadora, a través del análisis de la Educación de campo, como concepción que surge a partir del reconocimiento de los saberes en torno a las personas que nacen, viven y construyen conocimiento en la tierra.

ambientes y lugares para levantar una nueva educación que de cobijo a los Sin Tierra; pues la escuela convencional, en cuanto reproductora del sistema capitalista, no atiende a las necesidades de los movimientos sociales. La escuela itinerante se da en un contexto social en lucha por una sociedad alternativa que es necesario construirla, también, a través de la educación.

La mayoría de las escuelas convencionales no consiguen trabajar con las representaciones de las clases populares, con la realidad en la que se encuentran. De ahí, la necesidad de tejer un proyecto político-pedagógico en el que la escuela se vuelve hacia la realidad de los sujetos sociales, considerando sus condiciones de vida, escuchando lo que el país, los niños y adolescentes tiene que decir, rompiendo con el silencio histórico en el que han estado sometidos, transformándolos en sujetos del proceso educativo, permitiéndoles participar activamente en su hacer pedagógico.

La construcción de una escuela en los campamentos pasa por la disputa político-pedagógica entre las concepciones de la educación del Estado y del MST. Y del mismo modo, el debate acerca de la situación actual de la educación, pasa por la contextualización del país y, por tanto, de la crisis económica, de la influencia de agentes externos y de la propia política neoliberal. Por tanto, la escuela sufre con las políticas estatales de orientación neoliberal centradas en la privatización y reducción de inversiones en educación. Las consecuencias de este proyecto de educación, son la desvalorización del magisterio, la municipalización de las escuelas, la enseñanza a distancia y el desmantelamiento de la enseñanza superior. En general, se considera el campo como un lugar de atraso. Los currículos de las escuelas de campo no están integrados a su realidad, se distancian de su identidad y cultura. La falta de oportunidades y tiempo para la interacción de los profesores con la realidad escolar, contribuye a la distancia existente entre la teoría y la práctica. La necesidad de construir un proyecto de educación centrado para el campo, asumiendo y valorizando su especificidad, implica cambios en los conceptos, contenidos, habilidades y actitudes por parte del Estado y de la comunidad escolar, especialmente



Dibujo del asentamiento realizado por un alumno de la Escuela Zumbi dos Palmares en una de las actividades realizadas para esta investigación. 25 de agosto de 2013.



Actividades de sem terrinhas en la Escuela Ti-
rad entes. Agosto de 2013.

de los educadores y educados. Perspectiva que exige espacio y tiempo de reflexión conjunta, colectiva y solidaria, permeada de intencionalidad, libertad, responsabilidad y organización. El enfrentamiento de esa problemática hace que el MST luche por la concreción de la educación en los campamentos y asentamientos del movimiento, en que la escuela itinerante es su expresión emblemática.

La enseñanza convencional se muestra alejada del contexto social de los niños rurales y en particular de los niños acampados, que por eso se evaden de la escuela o acaban rehenes de un proceso de adquisición cultural distante de sus realidades. Por el contrario, la escuela itinerante del MST se configura como un proyecto educacional diferenciado de las instituciones de enseñanza convencionales y, por tanto, no puede ser reflejada solamente a partir de conceptos y caracterizaciones derivadas de ese espacio. En las escuelas convencionales la finalidad del acto educativo todavía se centra en la apropiación de conocimiento sistematizado.

En las escuelas del MST, el fin de la educación es la humanización del sujeto Sin Tierra, mediatizada por el saber históricamente acumulado, o sea, la apropiación y (re) construcción del conocimiento deben favorecer la formación humana de educadores y educandos.

Entre los objetivos de la escuela itinerante está el de promover la formación de sus educadores, en vista de una mejor cualificación para atender a las demandas de sus alumnos, en la dirección de una enseñanza rural articulada en torno a la realidad de sujetos involucrados.

II

Un proyecto educativo en disputa. En este sentido Caldart (1997) propone una discusión acerca del currículo de las escuelas itinerantes, nos dice que en este contexto, el término currículo es reformulado al reafirmar un nuevo proyecto educativo, que comprende dimensiones y prácticas de formación humana. Por tanto, en las escuelas del MST se trabaja con la concepción de ambiente educativo, que aboga por el respeto a las acciones pedagógicas intencionales que preparan al

ambiente escolar: o que se hace, produce, dice, vive y participa.

Entre las dimensiones que comprenden el ambiente educativo, Caldart (1997) destaca la formación de valores y la educación de la sensibilidad; el cultivo de la memoria y el aprendizaje de la historia; la producción de conocimientos humanamente significativos; la formación para el trabajo –partiendo de la concepción de que el trabajo es una producción, una gestión colectiva-; las actividades artísticas y lúdicas; la participación en acciones del movimiento –y de otros movimientos sociales- fuera de la escuela y la sistematización de las prácticas.

La concepción freiriana de que la educabilidad del ser humano se asienta en su inconclusión, en su no condicionamiento, y, por tanto, en las posibilidades que este tiene en ser más (Freire, 1998), se evidencia en las prácticas pedagógicas del MST. Comprenden la naturaleza humana en un proceso dinámico en que el sujeto se constituye social e históricamente.

De esa forma en la escuela itinerante del MST, la función fundamental de la educación es la humanización del sujeto Sin Tierra, ligada a la reflexión crítica de la realidad específica que viven en los campamentos en el contexto social brasileño. Freire (1998, p. 12) plantea que el papel fundante de la acción educativa es: “humanizar al hombre en la acción consciente que este debe hacer para transformar el mundo”.

Aprender a ser sin tierra acontece en el acto de convivir, participar y asumir esa identidad. Las acciones producen y son producidas por medio de relaciones sociales. Y esa construcción se fortalece en la acción: las ocupaciones de la tierra, movilizaciones, místicas y las organizaciones colectivas que se plasman en campamentos y asentamientos. Son espacios y tiempos educativos que integran, complementan y trascienden el ámbito escolar.

La reconstrucción del proyecto político-pedagógico de la escuela itinerante propone que su ambiente educativo tenga en cuenta el derecho a la escuela, a través el desarrollo de las actitudes que vayan al encuentro de la discusión crítica sobre las cuestiones

políticas, económicas y sociales. Eso hace que se avance en la superación de la individualidad.

Configurar un ambiente educativo para una escuela itinerante, que responda al proyecto político-pedagógico del MST, es un continuo desafío para ese movimiento social; por ello, promueve la reflexión sistemática a través de la educación que articula las cuestiones significativas del contexto cultural y socioeconómico con los conocimientos sistematizados, integrantes de la formación convencional, integrando los diferentes saberes populares, científicos y filosóficos necesarios para la formación humana.

III

La escuela itinerante nace de las necesidades y de la lucha de los acampados, especialmente de los niños. Su organización se inicia a partir de la elaboración de una propuesta pedagógica para atender a los niños, adolescentes y jóvenes del campamento de los Sin Tierra, por el Departamento pedagógico de la Secretaría de Educación/División de Enseñanza Fundamental, conjuntamente al Sector Educación del MST de Rio Grande do Sul. Después de haber sido aprobada por el Consejo Estatal de Educación, con el nombre de Experiencia Pedagógica-Escuela Itinerante, teniendo como escuela base la Escuela Estadual de 1º grau Nueva Sociedad del asentamiento Itapuí en el municipio de Nova Santa Rita, que pasó a darle soporte organizativo e institucional a la escuela itinerante, produciéndose un reconocimiento oficial.

La escuela itinerante en los campamentos está organizada por etapas que corresponden a la enseñanza fundamental de 1º a 5º nivel, con objetivos y contenidos propios a cada etapa. Estos contenidos son construidos en el transcurso del proceso pedagógico, considerando y respetando los conocimientos producidos históricamente por la humanidad, contextualizando y dándoles prioridad a los contenidos considerados socialmente útiles y con sentido concreto para sus vidas. Las etapas previstas en la propuesta pedagógica de la escuela itinerante se caracteriza por la flexibilización y por la integración. La organización curricular prevista a cada etapa, posibilita la aprensión y sistematización

de conocimientos conforme al proceso de cada alumno. En el momento en que el alumno construye y cubre las referencias correspondientes a cada etapa, pasará a la siguiente, quedando claro que el ingreso o el paso de una etapa a otra se puede dar en cualquier momento del año lectivo, a partir de la evaluación realizada por los profesores.

Siendo ésta una propuesta pedagógica específica y diferenciada, no sigue los determinados días lectivos previstos en la LDB (1996), que prevé 200 días lectivos. Por tanto, respeta el tiempo de cada alumno en la construcción de su conocimiento. La frecuencia y el horario son fijados a partir del compromiso asumido entre profesores, alumnos, comunidad del campamento y la secretaría de educación del MST. El proceso educativo es construido y evaluado por el colegiado de la dirección de los campamentos, por la asamblea de padres, alumnos y profesores y por el equipo de educación del campamento, con la Escuela-Base, la delegación de Educación de Canoas y con el seguimiento del Consejo Estadual de Educación.

La escuela itinerante en los campamentos está organizada por etapas que corresponden a la enseñanza fundamental de 1º a 5º nivel, con objetivos y contenidos propios a cada etapa. Estos contenidos son construidos en el transcurso del proceso pedagógico, considerando y respetando los conocimientos producidos históricamente por la humanidad, contextualizando y dándoles prioridad a los contenidos considerados socialmente útiles y con sentido concreto para sus vidas.

Las etapas previstas en la propuesta pedagógica de la escuela itinerante se caracteriza por la flexibilización y por la integración. La organización curricular prevista a cada etapa, posibilita la aprensión y sistematización de conocimientos conforme al proceso de cada alumno. En el momento en que el alumno construye y cubre las referencias correspondientes a cada etapa, pasará a la siguiente, quedando claro que el ingreso o el paso de una etapa a otra se puede dar en cualquier momento del año lectivo, a partir de la evaluación realizada por los profesores.

Siendo ésta una propuesta pedagógica específica y diferenciada, no sigue los determinados días lectivos previstos en la LDB, que

prevé 200 días lectivos. Por tanto, respeta el tiempo de cada alumno en la construcción de su conocimiento. La frecuencia y el horario son fijados a partir del compromiso asumido entre profesores, alumnos, comunidad del campamento y la secretaría de educación del MST. El proceso educativo es construido y evaluado por el colegiado de la dirección de los campamentos, por la asamblea de padres, alumnos y profesores y por el equipo de educación del campamento, con la Escuela-Base, la delegación de Educación de Canoas y con el seguimiento del Consejo Estadual de Educación.

La escuela itinerante posee una estructura de seguimiento pedagógico y asesoramiento legal a través de la dirección, secretaría, supervisión y organización de la escuela-base. Al principio funcionaba bajo los árboles, luego en barracones cubiertos de lona negra⁹. Los niños se sentaban en la tierra o en pequeños bancos de madera contruidos por los padres; apoyando los cuadernos sobre sus piernas o en el propio suelo.

La escuela itinerante fue pensada en tiempo integral, donde los alumnos combinan turnos de clase con “reuniones pedagógicas”, con el objetivo de ampliar los tiempos formativos, desarrollando habilidades y expresiones culturales diversas. En las “reuniones pedagógicas” participan los monitores, padres y personas de la comunidad.

La escuela itinerante como indica su nombre es una escuela móvil, que acompaña, que se traslada con la gente. Con las salidas constantes de los padres para los frentes de trabajo, la escuela va junto a ellos. El frente de trabajo se complementa con la insuficiente cesta básica que las familias catastradas reciben del gobierno. Una parte de los beneficios del frente de trabajo va destinada a reabastecer la farmacia del campamento para dar asistencia a personas enfermas y otra parte es para que el trabajador acampado cubra las necesidades de su familia.

Las clases funcionan junto al trabajo, debajo de los árboles, en las calzadas o bajo una lona negra.

En la escuela se usa como materiales didácticos las piedras, las tapas de botella, resto de maderas, hierba, periódicos, retazos de tela,

9. Cuando los trabajadores Sin Tierra ocupan y acampan en tierras improductivas, las barracas que construyen para acampar están cubiertas de lona negra. Hoy la lona negra es también un símbolo de lucha de los trabajadores rurales sin tierra.

desechos de papel...se construye el abecedario con piedras. Desde su concepción, itinerante fue pensada para ser asumida y planificada por la comunidad acampada, que al tener consigo muchos niños en busca de tierra, también quería verlos en la escuela, en busca de conocimiento, considerado por el MST, necesario e importante para un movimiento social que hace historia y tiene un proyecto de futuro.

La participación de la comunidad en la escuela no es una práctica que venga dada, precisa ser construida cada día y en cada situación. Lo mismo sucede con la participación de la escuela en el conjunto de la vida del campamento.

La comunidad del campamento y los profesores, estudian y discuten lo que quieren que sus hijos aprendan: contenidos, metodología, forma de organización, valores, música. Por tanto, la comunidad asume la responsabilidad de pensar, cuidar y acompañar todos los pasos de la escuela itinerante. Los profesores y profesoras viven en el campamento. Conocen a los niños y a sus familias, pues conviven en la misma realidad. Juntos caminan, pasan frío, esperan, celebran, hacen fiestas, ... Cada día enfrentan un nuevo desafío que les hace pensar nuevas estrategias y pensar qué hacer para alimentar la esperanza y la autoestima, necesarias, para poder quedarse tanto tiempo bajo las lonas negras resistiendo en la ocupación de la tierra.

Límites y desafíos de la escuela itinerante. El hecho de que la escuela haya sido organizada a partir del apoyo de la comunidad del campamento, del Sector Educación del MST y del equipo de la Secretaría de Educación, posibilitando a los niños una experiencia de escuela diferente, democrática, alternativa, traza la preocupación del futuro cuando sean asentados. ¿Conseguirán las nuevas comunidades garantizar la escuela con los mismos principios de la escuela itinerante?

Cada familia, cada grupo organizado espera con ansiedad el asentamiento. Hoy es itinerante, tiene profesores, propuesta pedagógica, merienda. La comunidad está implicada, los niños participan, hay un grupo que visita, que da apoyo, y hay personas que dan asesoramiento pedagógico a los trabajos. La escuela funciona con la ayuda de



Dibujo del asentamiento realizado por un alumno de la Escuela Zumbi dos Palmares en una de las actividades realizadas para esta investigación. 25 de agosto de 2013.

muchas personas, con mucho trabajo y dedicación. Y es, sin duda una gran conquista del MST y de todos los que creen en la importancia de la educación en un proyecto de Reforma Agraria y de transformación social.

¿Pero qué pasará cuando estas familias sean asentadas? Los niños no estarán más juntos, los profesores no serán los mismos, los apoyos pueden tornar otro rumbo. Será otra realidad. ¿Cómo será la escuela en el asentamiento? ¿Los niños aceptarán una metodología que no sea participativa, una enseñanza fuera de su realidad, profesores que no están preparados para enseñar y que precisen formarse? ¿Qué acontece cuando los niños de las escuelas itinerantes van a otra escuela?

Una estudiante de pedagogía en el marco del Encuentro Estadual “Por una Educación Básica de Campo” (1998), respondía a esta interrogativa:

Los niños de la Escuela Itinerante, no están desacomodando sólo a los profesores y a las escuelas, sino a la Secretaría de Educación del municipio. Esto ha sido muy gratificante. Los niños han ido cambiando poco a poco la escuela y los profesores. En vez de adaptarse a una escuela tradicional, ayudan a los profesores a construir una nueva forma de organización de la escuela¹⁰.

La Escuela Nacional Florestán Fernández

I

Junto a la educación, la formación política siempre fue uno de los pilares del MST, y por ello nació la Escuela Nacional Florestán Fernández, en el año 2005. La idea de esta escuela nacional empezó a finales de los 90 del siglo pasado cuando surgió la necesidad de tener un espacio de formación de la militancia y de intercambio de experiencias y debates sobre la transformación social en Brasil y en América Latina.

Esta escuela está localizada en Guararema (a 90 kms de Sao Paulo) y tiene como objetivo ser un espacio de formación superior

10. I Conferencia Estadual “Por una Educación de Campo” (1998). Chapecó, Santa Catarina, Brasil. Recuperado en: <http://www.mst.org.br/node/15154>

plural, en las diversas áreas del conocimiento, no sólo para los militantes del MST, sino también para los de otros movimientos sociales, rurales y urbanos, de Brasil y de otros países de América Latina. La escuela se construyó a partir del trabajo voluntario de brigadas de personas de los campamentos y asentamientos y de otros movimientos sociales. Más de mil personas colaboraron en la autoconstrucción de la Escuela, que se caracteriza por su sencillez y el cuidado de su entorno. Cuenta con alojamiento -dormitorios con capacidad para doscientas cincuenta personas-, comedor, sala de proyecciones, un salón de actos, una biblioteca, quince aulas, un huerto, un jardín de infancia y amplios espacios verdes.

Desde su puesta en funcionamiento han pasado por esta Escuela más de dieciséis mil jóvenes, cerca de quinientos profesores voluntarios de diversas universidades de Brasil, de América y de otros continentes y casi 2000 visitantes de todo el mundo. Los espacios de la escuela sirven también para distintos encuentros: de jóvenes, de profesores, reuniones de otros movimientos sociales, como Vía Campesina¹¹, Movimiento Negro, Movimiento de Trabajadores Sin Techo, etc., así como para la realización de seminarios y otros encuentros. Los principales intelectuales de izquierda han pasado alguna vez por esta escuela y algunos la frecuentan.

Los alumnos y alumnas no pagan nada y el profesorado tampoco cobra nada. La conservación del centro se hace a partir del trabajo de los jóvenes que están estudiando y que asumen las tareas de limpieza, cocina, trabajo productivo en el huerto y en el cuidado de los animales, que forman parte de su alimentación. Así, la Escuela se autosustenta y el trabajo colectivo tiene una dimensión pedagógica y educativa esencial en su alumnado.

La formación de militantes o formación política abarca cuestiones teóricas y de conocimiento junto con una formación ética y moral, haciendo hincapié en la cooperación, la solidaridad, la conciencia de clase, la importancia del estudio, del trabajo y del arte. La escuela se valoriza así como capaz de impulsar la formación de militantes, la formación para nuevas formas de trabajo en el campo y la formación de nuevos valores humanos.



Entrada de la primera escuela del campamento de Tiradentes.

11. Coalición de 148 organizaciones alrededor de 69 países que defienden una agricultura familiar y sostenible. Esta coalición lanzó el concepto de soberanía alimentaria como el derecho de los pueblos a definir sus políticas agropecuarias y de producir alimentos a nivel local.

Movimiento social y educación

I

En el 2014, el MST ha cumplido 30 años de trayectoria de lucha por el derecho a la tierra y por la realización de la Reforma Agraria en Brasil. Desde su origen como movimiento atribuyó a la tierra un doble significado, la tierra como espacio de vida y espacio de producción; planteando la Reforma Agraria como un instrumento de transformación social. Y la educación, concebida como camino necesario a la consolidación de una acción política dotada de criticidad. Escuela, Tierra y Dignidad, se constituyeron en bandera de lucha del Movimiento Sin Tierra; convencidos de que sólo se logra la verdadera ruptura con el latifundio de la tierra cuando se promueve, con la misma intensidad, una ruptura con el latifundio del saber. Así, la educación en los Sin Tierra emerge como una de las principales vías de construcción de este proyecto popular.

Al plantear la educación como una de sus principales exigencias reivindicativas en la lucha por la tierra, el MST (2007) inaugura un debate basado en cuatro ámbitos:

- El derecho a la educación como derecho fundamental y constitucional, de que todos los ciudadanos brasileños tengan acceso a la educación escolar.
- La responsabilidad del Estado en velar por el cumplimiento de los derechos constitucionales.
- Una nueva concepción de educación y de pedagogía atendiendo a las necesidades cotidianas de las comunidades campesinas, y dirigidas al fortalecimiento de su identidad.
- La propia identidad con el campo, deviene en condición fundamental para el logro de la Reforma Agraria, sobre todo, porque refuerza el reconocimiento del campo como espacio de vida y de producción. La educación es comprendida como camino para la asunción de este ethos identitario con el campo.

Para el MST, la educación en y desde el campo debe contribuir a que los trabajadores y las trabajadoras rurales puedan apropiarse de su historia como sujetos políticos con conciencia histórica y capacidad de transformación de su realidad social y política. El balance realizado por el MST, en el 2009, en el marco de sus veinticinco años de lucha, apunta como principales conquistas en el campo educativo¹²:

- La conquista de aproximadamente 2.000 escuelas públicas en los asentamientos y campamentos en 23 estados del país.
- Cerca de 200.000 niños y adolescentes Sin Tierra están escolarizados, de los cuales el 95% lo hacen bajo un currículo especial elaborado para jóvenes del campo. Desde 1991, la promoción de la EJA, que ha logrado la alfabetización de más de 50.000 trabajadores rurales. Formación de aproximadamente 3.900 educadores en nivel medio y superior.
- Convenio con más de 13 universidades públicas para cursos de nivel superior en licenciatura y posgrado en las siguientes carreras: Pedagogía, Geografía, Derecho, Historia y Agronomía, entre otras, además de los graduados en Educación del Campo.
- Más de 250 Cirandas Infantiles destinadas a la educación de niños entre 0 y 6 años de edad, y que funcionan junto a las cooperativas y asociaciones de producción en los campamentos, asentamientos y en los cursos de formación.
- Escuelas itinerantes creadas para el trabajo pedagógico y político en los campamentos, así como para las actividades políticas del Movimiento (por ejemplo, los congresos nacionales del MST). En el 2010 había 45 escuelas itinerantes presentes en 7 estados brasileños; conforme a datos del MST, actúan con más de 350 educadores y educadoras del Movimiento atendiendo a más de 4.000 alumnos.

12. MST recibe felicitaciones por los 25 años de lucha Recuperado en: www.mst.org.br/node/7210

Una importante contribución del MST en el marco de la construcción de un proyecto popular para Brasil, es haber planteado la discusión, en el ámbito de las políticas públicas, acerca del derecho a la Educación de Campo, en el marco del debate sobre el derecho a la educación de las comunidades campesinas y la materialización de los derechos sociales, por medio de las políticas públicas. La Constitución brasileña (1988)¹³ plantea en su artículo 6º que la educación es un derecho fundamental de naturaleza social y que debe conllevar el pleno desarrollo de la persona, garantizando el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo. En el ámbito jurídico significa el cumplimiento del principio de igualdad, fundamento específico de los derechos sociales. Sin embargo, históricamente la legislación brasileña no abordó la Educación de Campo. Comprendida como educación rural, se restringía a medidas políticas de implantación de escuelas rurales pero sin un compromiso en estructurar, en términos de currículo, formación de educadores ni, sobre todo y en el ámbito de las políticas públicas, una propuesta que verdaderamente contemplase la demanda educativa del campo.

Conscientes de la posición marginal conferida a la educación para el campo, movimientos sociales campesinos brasileños, en especial el MST y los sindicatos de trabajadores campesinos, profundizaron en el debate sobre la educación como derecho social y deber del Estado. Así, la década de los 90 se constituyó en escenario de una amplia discusión acerca de la construcción de un concepto de educación vinculado a la realidad socio-cultural y económica de los sujetos del campo. Asimismo, se comprendía que un proyecto popular alternativo dirigido por el campo sólo sería posible en la articulación de la categoría Campo a otras dos categorías: Educación y políticas públicas. En este sentido, el MST, otros movimientos populares del campo, como el Movimiento Quilombolo, el Movimiento Indígena, la CPT -vinculada a la iglesia católica-, el Movimiento de los Afectados por Represas, intelectuales e investigadores, se movilizaron para crear el movimiento denominado “Por una Educación de Campo”, cuyo objetivo central consistía en exigir al gobierno en sus distintos ámbitos: federal, estatal

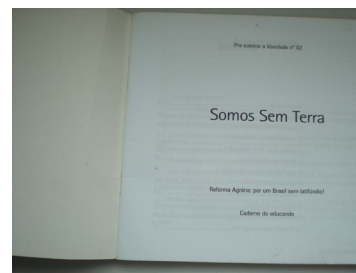
13. La Constitución de la República Federativa del Brasil fue promulgada el 5 de octubre de 1988. En ella se establece que Brasil es un Estado democrático de derecho y de estructura Federal. En 1993 se llevó a cabo un plebiscito para que el pueblo determinase la forma de gobierno, eligiendo entre monarquía y República, y el sistema de gobierno, presidencialista o parlamentarista. El resultado fue continuar con la forma en vigor: un régimen republicano de sistema presidencialista, junto con la división tripartita de poderes.

y municipal, la garantía del derecho a la educación -concebida como Educación de Campo- a millares de niños, adolescentes, jóvenes y adultos pertenecientes al campo.

En importantes encuentros y acciones, enunciaron sus inquietudes acerca de la situación educativa en las zonas rurales; de forma relevante en el I ENERA (1997) y las dos conferencias nacionales por una Educación del Campo (1998 y 2004). Constituyeron un momento histórico, en que los sujetos del campo plantearon al Estado Federal, que el desarrollo de las políticas educativas, se fundara en una concepción de educación vinculada a sus deseos, a sus saberes y conocimientos, a sus valores, a su cultura y a su identidad. Consolidaron un movimiento social que exigía al Estado brasileño el acceso a la educación y el desarrollo de políticas públicas que contemplasen la llamada Educación de Campo.

Los debates realizados en las conferencias generaron distintos documentos, publicados en una colección titulada “Cuadernos Por una Educación de Campo”. El texto preparatorio para la I Conferencia Nacional “Por una Educación Básica de Campo” proponen un proyecto popular de desarrollo para el campo brasileño, articulado en torno a la (re)conceptualización de las categorías educación y campo, y en la defensa de una política pública para el campo. El mismo documento presenta como ejes fundacionales de la propuesta de la Educación de Campo: la recuperación del contexto político-cultural que sitúa al campo en la sociedad moderna brasileña y el lugar de la educación en esta realidad. En este sentido denuncia al sistema educativo brasileño, especialmente por no estar presente la categoría Campo en el Plan Nacional de Educación. Así mismo, en la I Conferencia se demarcaron las Bases para la Elaboración de una Propuesta de Educación Básica para el Campo, fundada en dos importantes aspectos: un proyecto popular de desarrollo nacional y un proyecto popular de desarrollo del campo. Para ello, se propusieron políticas públicas para el desarrollo de la educación básica de campo.

Es importante subrayar que los logros de una propuesta educativa vinculada a la proposición de un proyecto popular alternativo



Material didáctico del MST utilizado por las escuelas de Tiradentes y Zumbi dos Palmares.



Manos de sem terrinhas mientras realizaban la mística en la Escuela Tiradentes. Agosto de 2013.

para el país resultan de una trayectoria de lucha sumamente compleja, caracterizada por momentos de avances, tensiones, límites y posibilidades, escenario en que actúa el MST. Este destacado movimiento social reafirma día a día que el proceso de transformación social se construye en el propio movimiento de la historia, que es acción y reacción, es construcción cotidiana orientada a la proposición de caminos de superación de los modelos vigentes de dominación.

Así mismo, de los principales escritos sobre educación y pedagogía del MST, se desprenden cinco principios pedagógicos, que deben orientar la formación y la práctica educativa: educación para la transformación social; educación orgánicamente vinculada al Movimiento Social; formación en movimiento y para el movimiento; educación como proceso permanente de formación y transformación humana; relación entre teoría y práctica; y creación de colectivos pedagógicos y formación permanente de los educadores. Estos principios, presentados como convicciones que nacen de la práctica pedagógica en las escuelas y de la vida en los campamentos y asentamientos, son referencias para los cursos de formación y para la organización de las escuelas. Así mismo, viene a plantear el ser educador, ser profesor y ser militante, como condición para una educación en movimiento, que requiere establecer prioridades y estrategias de acción según las necesidades de la comunidad acampada o asentada, relacionadas también con las demandas más amplias de una educación centrada en la formación de sujetos, y en la lucha por la Reforma Agraria en el marco de unas nuevas relaciones de producción.

La educación para la transformación social es el horizonte que define el carácter de la educación en el MST.

“Un proceso pedagógico que se asume como político, o sea, que se de la sociedad actual y la construcción, desde ya, de un nuevo orden democrática y los valores humanistas y socialistas” (MST, 2005, p.161).

Se trata de una educación que no disimula su compromiso de desarrollar la conciencia de clase y la conciencia revolucionaria, tanto en los educadores como en los educandos.

La educación en los asentamientos



Los asentamientos

Tener el trabajo y la organización colectiva como valores educativos fundamentales: integrar la escuela en la organización del asentamiento; formación integral y desarrollo de la personalidad del niño; la práctica democrática como parte esencial del proceso educativo, el profesor debe ser sujeto integrado en la organización e interés del asentamiento; la escuela y la educación deben construir un proyecto alternativo de vida social y una metodología basada en la concepción dialéctica del conocimiento.

MST, *Escola. Documentos e Estudos*

I

Tras la ocupación y el campamento llega la conquista y legalización de la posesión de la tierra, los campesinos se instalan en las tierras asignadas, formando comunidades agrícolas llamadas asentamientos. Para el MST la palabra asentamiento se relaciona con conquista; sin embargo, para las instituciones municipales, estatales y de la Unión, indica un área destinada a un grupo de familias sin tierra.

Cada asentamiento tiene su propia idiosincrasia, tanto en el número de asentados como en su historia y vida. Una de las características de los asentamientos del MST, y que hemos constatado en los asentamientos de Tiradentes y Zumbi dos Palmares, es la preocupación por entender como un todo, la organización de la producción y la organización de la vida en el asentamiento, y su relación con la propia estrategia de lucha, más amplia, del movimiento. Siendo la conquista de la tierra una parte de la lucha por la vida, por los derechos sociales: salud, vivienda, educación...



Asentamiento de Tiradentes y vista de la zona de la *fazenda* (página anterior).

Asentamiento Zumbi dos Palmares.

Asentamiento Tiradentes. 2013.

Pero, con relación al número de familias asentadas, ¿Cuál es la tendencia? Para conocer esa realidad, hemos cogido un periodo, final del siglo pasado y principio de este, que va del año 1994 al año 2012, y hemos elaborado tres gráficos; uno, sobre el número de familias asentadas en Brasil; otro, sobre el número de familias asentadas en el Estado de Paraíba y un tercero, relacionando los porcentajes de familias asentadas en Paraíba con relación a la Unión.

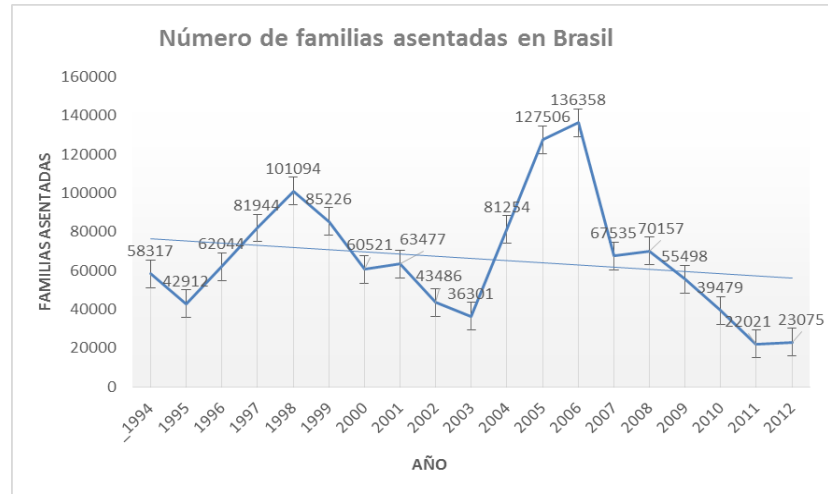


Gráfico 1
Fuente: DT/Gab-Monitoria-Sipra Web 31/01/2013
Elaboración propia.

Podemos observar en este gráfico, que muestra el número de familias asentadas en estos últimos dieciocho años, de 1994 a 2012, que el año 2006 fue el año que más familias fueron asentadas en el país, sumando un total de 136.358 familias. Por el contrario, el año 2011 ha sido el año que menos familias fueron asentadas en Brasil,

sumando un total de 23.075. Esta polarización; en el año 2006, 136.358 familias asentadas y en el año 2011, 22.021 familias asentadas, se da en un contexto político en el que Lula da Silva y Dilma Rousseff, respectivamente, presiden el gobierno de la Unión.¹ A esta polarización hay que añadir, que la tendencia es a disminuir el número de familias asentadas por año.

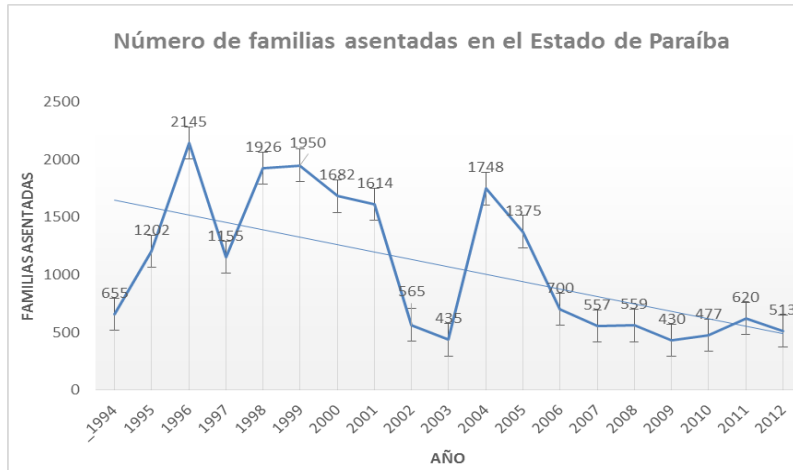


Gráfico 2
Fuente: DT/Gab-Monitoria-Sipra Web 31/01/2013
Elaboración propia.

Con relación al Estado de Paraíba, situado en la región Nordeste de Brasil, el gráfico nos muestra que en el año 1996 fueron asentadas 2.145 familias, siendo este el mayor número registrado en este periodo; por el contrario, el año 2009 fueron asentadas solo 430 familias, siendo este año el que presenta el mínimo de familias asentadas por año.

1. Luiz Inácio Lula da Silva consiguió la presidencia del país en 2003. En 2005 varios miembros del partido fueron acusados de corrupción. Actualmente es el partido que gobierna Brasil al superar su candidata Dilma Rousseff la barrera del 50% de votos en la segunda vuelta de las elecciones de 2010.

A nivel de la Unión, a partir del año 2006, se experimenta una caída vertiginosa en el número de familias asentadas por año. Lo mismo sucede en el Estado de Paraíba; pero esta caída se inicia, dos años antes, en el 2004.

Los dos gráficos, muestran una pendiente de descenso del número de familias asentadas por año. Pero hay que señalar, que en el

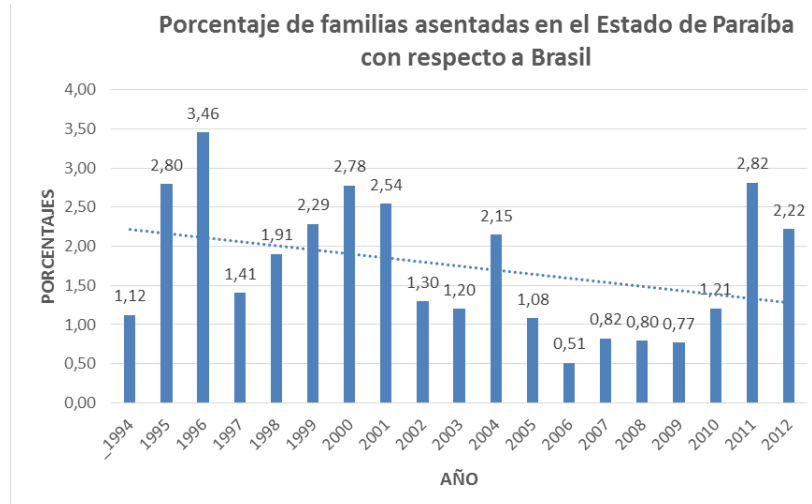


Gráfico 3
 Fuente: DT/Gab-Monitoria-Sipra Web 31/01/2013
 Elaboración propia.

Estado de Paraíba, la pendiente de decrecimiento por año es mayor; o lo que es igual, que el número de familias asentadas por año, no solo se está reduciendo sino que está por debajo de la media del conjunto del país.

En el gráfico nº 3, que relaciona el nº de familias asentadas en

el Estado de Paraíba con relación a la Unión, observamos que, en este periodo, el año 1996 es el de mayor porcentaje, con un 3,46 %, correspondiendo al mayor número de familias asentadas por año, 2.145.

A los datos anteriores, hay que añadir los datos publicados por el Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas (INEP). Según el INEP (2010), sólo en la región del Nordeste,² en la que se localiza el Estado de Paraíba, en el año 2010 había un total de 208.071 familias asentadas, siendo la región con mayor número de familias del país asentadas.

Tabla 1: Número de familias asentadas en Brasil y Estado de Paraíba de 1994 a 2012.

Año	Brasil	Paraíba	%Paraíba respecto a Brasil
1994	58.317	655	1.12
1995	42.912	1.202	2.80
1996	62.044	2.145	3.46
1997	81.944	1.155	1.41
1998	101.094	1.926	1.91
1999	85.226	1.950	2.29
2000	60.521	1.682	2.78
2001	63.477	1.614	2,54
2002	43.486	565	1.30
2003	36.301	435	1.20
2004	81.254	1.748	2.15
2005	127.506	1.375	1.08
2006	136.358	700	0.51
2007	67.535	557	0.82
2008	70.157	559	0.80
2009	55.498	430	0.77
2010	39.479	477	1.21
2011	22.021	620	2.82
2012	23.075	513	2.22

2. La Región Nordeste, está conformada por los estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Río Grande del Norte y Sergipe. Posee un territorio de 1.556 001 km², que representa el 18,2% del territorio nacional, y una población de 49.833.207 millones de habitantes.

Fuente: DT/Gab-Monitoria-Sipra Web 31/01/2013
Elaboración propia.

Posteriormente le sigue la región del Norte con 162.932 familias asentadas; la región Centro-Oeste con 85.360 familias asentadas; la región Sureste con un total de 33.267 familias asentadas y finalmente la región con menos familias asentadas es la del Sur con 30.268 familias asentadas. Quiere decir, que si bien la tendencia es a disminuir el número de familia asentadas por año, la región del Nordeste, donde se encuentra el Estado de Paraíba, es la región que más asentamientos tiene de todo Brasil.

Tabla 2: Número de familias asentadas por Regiones

Regiones	Familias Asentadas
Nordeste	208.071
Norte	162.932
Centro-Oeste	85.360
Sureste	33.267
Sur	30.268

Fuente: INEP 2010
Elaboración propia.

II

La Microregión de Sapé,³ que pertenece al Estado de Paraíba, está formada por nueve municipios, que suman un total de 126.115 habitantes, según censo del 2006. Con una superficie total de 1.140 km². Observamos en la tabla n° 2, como el municipio de Cruz de Espírito Santo es el que tiene mayor número de familias asentadas, con un total de 9 asentamientos. Siendo el municipio de Riachao do Poço el municipio que menos familias asentadas tiene, 118 familias en un solo un asentamiento. Y en los municipios de Juripiranga, São José Dos Ramos y Sobrado, no existen asentamientos. Es en el municipio de Mari,

3. La Microrregión de Sapé pertenece a la Mesorregión Zona Mata Paraibana.

Tabla 3: Microregión de Sapé. Relación de asentamientos, familias asentadas y escuelas

MUNICIPIOS ASENTADOS	Ha.		FAMILIAS ASENTADAS		ESCUELAS		
	Total	Nombre	Total	Total	En Asentamiento	Total	
MARI	2	Tiradentes	1.719,700	160	245	EMEIEF Zumbi dos Palmares	2
		Zumbi dos Palmares	1.176,530	85		EMEIEF Tiradentes	
CRUZ DO ESPIRITU SANTO	9	Engenho Santana	370,604	55	826	EEEF Campo Sementes e Mudas EMEIEF Juanci Batista de Jesus EMEIEF Flaviano Ribero Coutinho EMEIEF Jose Silvino EMEIEF Maria Jose Francisca EMEIEF Engenheiro L. Bezerra EMEIEF Edson Cunha	7
		Campos de Sementes e Mudas	207,000	45			
		Massangana I	983,732	129			
		“ II	1.325,683	158			
		“ III	796,122	129			
		Dona Helena	762,270	102			
		Santana II	370,000	56			
		Corvoada I	152,610	40			
Canudos	1.179,000	112					
JURUPIRANGA	-	-	-	-	-	-	
PILAR	3	Barra de Sao José	48,207	14	127		
		Nova Conquista	781,448	108			
		Prato Cheico	39,478	5			
RIACHAO DO POÇO	1	Chico Mendes	1.770,600	118	118	EMEIEF Francisco Mendes	1
SAO JOSÉ DOS RAMOS	-	-	-	-	-	-	-
SAO MIGUEL DE TAIPU	6	Amarela I	523,250	54	393	ESC MUL Novo Taipu ESC MUL Profesora Beatriz Lopes	2
		Amarela II	523,450	42			
		Novo Taipu	800,000	60			
		Antonio Conselheiro	930,140	120			
		Agua Branca	523,450	73			
		Maravalha	234,756	44			
SAPÉ	7	21 de abril	362,000	60	613	EMEIEF 21 De Abril EMEIEF Padre Gino EEEF Faz Boa Vista. EMEIEF Boa Vista EMEIEF Nova Vivencia. EMEIEF Cuite. EMEIEF Senhor do Bonf	6
		Padre Gino	466,300	61			
		Boa Vista	1.165,000	121			
		Vida Nova	505,000	68			
		Santa Helena	3.251,900	206			
		Nova Vivencia	600,000	48			
		Rainha dos Anjos	577,000	49			
SOBRADO	-	-	-	-	-	-	

Fuente: INEP 2013
Elaboración propia.



EL Asentado Martín, nos muestra mandioca de uno de los cultivos del Asentamiento Zumbi dos Palmares. Mari, 2013.

Trabajadores de la casa de la farinha donde se elabora la harina de la mandioca.

4. Indicador social y estadístico del desarrollo humano por país, elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Se compone por tres parámetros: vida larga y saludable, educación y nivel de vida digno.

5. La mandioca o yuca es un tubérculo que procede de un arbusto que se cultiva en los países tropicales de América, África y Asia. En Brasil es un alimento básico, cuya harina (farinha) se utiliza como base de la dieta nacional.

donde se encuentran los dos asentamientos que hemos habitado, el asentamiento de Tiradentes y el asentamiento de Zumbi dos Palmares.

El municipio de Mari se sitúa en la Microrregión Sapé y en la Mesorregión Mata Paraibana del Estado de Paraíba. Su área es de 154.842 km², representando el 0.01% de la Región, el 0.2741% del Estado y el 0.0018% de todo el territorio brasileño. Población conforme al censo del 2010: 21.176 hab. Densidad demográfica: 136,78 hab/km². Economía: agricultura y comercio.

El municipio fue creado en 1958, con una población de 20.663 habitantes, siendo 17.420 en el área urbana. Su Índice de Desarrollo Humano (IDH⁴) es de 0.56. Muy por debajo de la media del país. En el año 2012 el IDH en Brasil fue 0,730 puntos, lo que supone una mejora respecto a 2011, en el que se situó en 0.728.

La región hoy conocida como Mari, fue llamada Araçá y data del año 1875. El 28 de octubre de 1915 pasó a ser parte del municipio de Sapé y el 2 de marzo de 1932 se le otorgó la categoría de Villa, perteneciendo todavía al municipio de Sapé. El 19 de septiembre de 1958, el gobernador Pedro Moreno Gondim eleva a categoría de ciudad por el decreto de Ley nº 1862/1958. Después de la emancipación política, el municipio desarrolla una economía en torno a la agricultura de abacaçí, de ñame y legumbres. Actualmente es líder paraibano en la producción de mandioca⁵, con buena parte de sus tierras agrícolas con esa raíz, favorecida por la cuenca del río Paraíba y sus afluentes. También se cultiva abacaçí, tabaco, caña de azúcar y fruta en general. Esas producciones, a gran escala, se producen en grandes propiedades, de acuerdo con la estructura agraria vigente en el país, desde la colonización portuguesa y que tantos conflictos ha generado, pues según Moreira & Targino (1997, p. 177):

El perfil de la distribución de la propiedad de la tierra en Paraíba es resultado de un largo proceso que tiene sus orígenes en la producción del espacio colonial que tuvo como soporte la concesión de grandes sesmarias para la explotación de caña de azúcar en el litoral y del ganado en el interior.

En 1873 con el paso de la vía férrea CWRB (hoy Red Ferroviaria del Nordeste) en la región donde se sitúa el municipio, fue construida una estación ferroviaria; iniciándose así, un núcleo de población en el lugar que recibió el nombre de Araçá, fruto existente en grandes cantidades en la región. En 1946, las familias de Manoel de Paula Magalhaes y la de Leao de Oliveira, procedentes de Alagoas, implantaron y desarrollaron el cultivo del tabaco (a cultura do fumo), llegando a ser esta una de las mayores riquezas del municipio. En 1953, fue elevado a Parroquia, siendo el primer vicario el Padre Joao de Noronha.

Antes de la llegada de la familia Lunas Freire a Araçá, por la primera mitad del siglo XIX, era una región habitada por los indios “potiguares”, que habitaban por el Valle de Paraíba, y en Mamanguape, donde, todavía hoy, permanecen sus descendientes. Con el transcurso del tiempo, los indios fueron cediendo terreno, a los colonizadores quienes cultivaron el monocultivo de caña de azúcar, entre otros. En 1871, el abogado Anísio Salatiel Carneiro da Cunha y el ingeniero André Rebouças, contrataron una compañía que tuviera condiciones de construir una vía de ferrocarril entre la capital de la Provincia y la ciudad de Alagoa grande, con ramificaciones hasta las emancipadas ciudades de Guarabira e Ingá. La construcción de la vía del ferrocarril se inició el nueve de agosto de 1880, y el treinta de abril de 1881, pasó de forma experimental, el primer tren.

En 1883 fue construida una pequeña capilla, próximo al lugar donde se levanta, en la actualidad, la iglesia de Mari, por José de Luna Freire, jefe de la estación de la Compañía Ferroviaria. Y en 1901 se construye un templo un poco mayor. De 1937 a 1938 se constituye como distrito de Sapé, dejando de configurarse como tal en la división, a partir del dos de marzo de 1938, pasando a categoría de Villa, continuando todavía agregada al mismo municipio. En 1938, alrededor de la capilla, fueron surgiendo algunas casas, y en poco tiempo tenía aspecto de un nuevo y prometedor municipio. La primera calle abierta oficialmente fue la “Rua do Comércio”. En 1938, Araçá todavía pertenecía al Municipio de Sapé; durante el mandato del primer alcalde de aquel municipio, Renato Ribeiro Coutinho, comenzó a construir calles



Vías del ferrocarril en la ciudad de Mari. 2013.

Calle principal de Mari donde se puede ver la Iglesia y la sede de radio Araçá



Vendedor ambulante en la ciudad de Mari. 2013.



Mujer atravesando las vías del tren en bicicleta en la calle principal de la ciudad de Mari. 2013.

y a organizar el sistema de emplazamiento de las casas. En 1943 se inauguró el primer grupo escolar, el cual fue denominado de “Augusto dos anjos”. En 1946, procedentes del Estado de Alagoas, llegaron al distrito de Araçá, con sus familias y algunos paisanos, los Señores Manoel de Paula Magalhães y José Leão de Oliveira, donde implantan el cultivo de tabaco, una de las grandes En el año 1954, José de Melo implantó una nueva infraestructura con base en el tabaco y en el abacaí, que pasó a ser exportado hacia diversas partes del mundo. En 19 de septiembre de 1958, el gobernador del Estado de Paraíba, Pedro Moreno Gondim, decretó la Ley nº 1.862, pasando a la categoría de ciudad totalmente emancipada. La creación oficial de la ciudad de Mari ocurre el día 15 de diciembre de 1958, quedando definitivamente segregada del Municipio de Sapé. En 1960, el municipio de Mari contaba con una población de 12.687 habitantes. Diez años después, o sea en 1970 el censo constató una población de 15.645 personas, siendo en la zona urbana 9.901 y en la zona rural 5.645 habitantes, se verificó una diferencia en el cuadro de su población residente en la zona urbana: 4.601 hombres y 5.285 mujeres. En la zona rural: 2.769 hombres y 2.858 mujeres. Pero este proceso de expansión y crecimiento generaba conflicto y resistencia organizada entorno a las ligas campesinas. El dos de abril de 1962, en los márgenes de la vía que une Mari y Sapé, fue asesinado el líder campesino João Teixeira, presidente de las Ligas Campesinas de Sapé. Este acontecimiento, desencadenó movilizaciones en todo el país e incrementó el conflicto entre los grandes propietarios y los campesinos.

El crecimiento de Mari, tuvo un impulso entre los años veinte y sesenta. Entre los años sesenta y setenta se fomenta el cultivo de abacaí siendo éste, el segundo mayor cultivo en Mari después del tabaco. Se exportaba a EEUU y Europa, siendo este abacaí uno de los mejores del mundo; por el clima de esta región, el abacaí de Mari fue siempre una referencia. En un primer momento, se produce el cultivo de la caña de azúcar y algodón, de tabaco entre los años veinte y setenta, y el abacaí al final de los años 50, como cultivo fundamental de la producción entre los años 60 y los 80. Podemos decir que Mari,

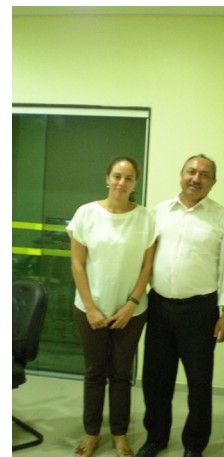
fue una ciudad nacida del monocultivo del algodón, de la caña de azúcar, del tabaco, después del abacací y ahora de la mandioca. Solo que la mandioca es conocida como el cultivo de los pobres, pero este monocultivo de mandioca, tuvo una característica diferente en el municipio.

Entre los factores que explican la caída de la producción del tabaco y del abacací, están en primer lugar, la lucha de los trabajadores por mejores condiciones salariales y por la regulación del trabajo en la producción del tabaco, pues era un trabajo que no estaba regulado, y a esta situación se añadía la explotación del trabajo infantil. Fruto de las movilizaciones campesinas, en contra del trabajo infantil y por la escolarización de los niños, en los años 80, el ministerio de trabajo llevó a cabo una inspección a las instalaciones y zonas de producción, para detectar a las familias que llevaban a los niños a trabajar.

“Los patrones no obligaban a las familias llevar a trabajar a sus hijos, pero los padres para mejorar el rendimiento los llevaban. En el tabaco, la producción duraba 6 meses, por lo que en 6 meses las familias debían mejorar el rendimiento, y llevaban a los niños. Y estos dejaban de ir a la escuela. Se mostró que la culpa no era de los patrones, y que los niños eran llevados al campo por sus padres”.⁶ Ante las movilizaciones en contra del trabajo infantil, los patrones argumentaban:

“nosotros no obligamos a las familias a llevar a sus hijos al trabajo, son los padres los que los llevan”. Pero lo que no decían, era que lo permitían y lo incentivaban bajando los salarios a unos mínimos de subsistencia familiar y pagando más a las familias que llevaban a sus hijos, pues aumentaba la producción. Ante esta situación, se consiguió que la administración fiscalizara el trabajo en la producción del tabaco y llevara a cabo el Programa de Erradicación del Trabajo Infantil (PETI) en Mari.

La fábrica de tabaco deja de funcionar en los años noventa, aunque en esta última década solo se exportaba la hoja, la materia prima, y no se elaboraban cigarrillos. El tabaco se vendía en las ferias, en los mercados y también a las fábricas para que éstas produjeran el cigarrillo y posteriormente impulsaran la venta en paquetes. Otros de los factores que contribuyeron a la quiebra de la industria del tabaco



Dr. Carlos Augusto de Souza en el momento de ser entrevistado, 25 de agosto de 2013.

6 y 7. Entrevista realizada al Dr. Carlos Augusto de Souza. Abogado, estudioso y conocedor de la historia del Municipio de Mari, Paraíba, Brasil, 25 de agosto de 2013.



Dra. Cybelle de Souza, Secretaria de Educación, Cultura y Deportes del Municipio de Mari en una de las visitas a la Escuela de Tiradentes. 2013.

Prefeito (Alcalde) de Mari D. Marcos Martins y Secretaria de Educación en una de las entrevistas. FAMUP. Federación de Asociaciones de Municipios del Estado de Paraíba. 2013.

fue los bajos precios que se pagaban en el mercado. “La producción de tabaco es un trabajo muy artesanal y mal pagado. El precio de un kilo de tabaco ya tratado de aquel entonces, coincide con el que existe en la actualidad”.⁷

Con relación al abacaçí se crea una cooperativa, pero con el tabaco era distinto, pues tenía la fiscalización del PETI, el trabajo, el coste operacional, el precio y también los impuestos, siendo éstos últimos muy elevados. No había competencia con la producción del tabaco, sin embargo con la piña tropical si existía con otros estados. El campo empezó a consolidar el cultivo de abacaçí local en Río de Janeiro y Sao Paulo, Bello Horizonte y Minas Gerais. Era el centro de los consumidores del producto mariense. A medida que ese producto pasó a ser producido en Rio Grande do Norte, más de 100 km. Aumentó el precio y entonces empezaron a surgir otros lugares de producción. Posteriormente en Pernambuco, Goyares y Paraná. Donde no había experiencia en el cultivo de abacaçí; empezaron a experimentar y competían con los mismos precios. Ese fue uno de los factores que llevó a paralizar la producción en Mari. Otra de las causas, es que los productores de abacaçí no quieren formar un patrimonio propio para la producción de abacaçí. En la medida que fue surgiendo más competencia en la producción de abacaçí, también empezaron a quebrar. Mari desde sus inicios es el municipio donde la mayor parte de los trabajadores rurales están concentrados en la ciudad ¿Y por qué sucede eso? Es consecuencia del monocultivo. Ahora se está produciendo una pequeña inversión, con los asentamientos.

En el monocultivo de la caña de azúcar, el trabajador pasa todo el día trabajando en el campo, y luego retorna a la ciudad. Por lo que se ha creado una categoría o subcategoría de trabajador rural asalariado, aquí en Mari. Desde hace unos 15 años, se ha dado cierta inmigración: personas que salen fuera a trabajar en la construcción civil y en otros sectores, no solo se trasladan a Joao Pessoa, sino a Natal y a Rio de Janeiro. También hay quienes salen a estudiar fuera.

Tabla 4: Microregión de Sapé. Relación de niveles educativos, número de alumnos, profesores y escuelas.

MUNICIPIO	NIVELES EDUCATIVOS	ALUMNOS	PROFESORES	TOTAL		ESCUELAS		
				Alumnos	Prof.	Urbana	Rural	Total
Mari	Pre-escolar	687	33	4.841	262	12	9	21
	Fundamental	3.610	188					
	Medio	544	41					
Cruz do Espírito Santo	Pre-escolar	419	25	4.171	245	8	20	28
	Fundamental	3.282	196					
	Medio	470	24					
Juripiranga	Pre-escola	403	34	3.002	165	12	3	15
	Fundamental	1.987	110					
	Medio	612	21					
Pilar	Pre-escolar	354	26	2.991	205	9	9	18
	Fundamental	2.289	154					
	Medio	348	25					
Riachao do Poço	Pre-escolar	129	9	1.204	56	2	6	8
	Fundamental	894	44					
	Medio	181	3					
Sao José dos Ramos	Pre-escolar	167	17	1.438	89	3	5	8
	Fundamental	1.074	65					
	Medio	197	7					
Sao Miguel de Taipu	Pre-escolar	184	23	1.799	122	2	12	14
	Fundamental	1.421	97					
	Medio	194	2					
Sapé	Pre-escolar	1.285	102	11.370	603	44	28	72
	Fundamental	8.547	434					
	Medio	1.538	67					
Sobrado	Pre-escolar	200	14	1.702	89	4	12	16
	Fundamental	1.312	66					
	Medio	190	9					

Fuente: INEP 2013
Elaboración propia.

III

La Secretaria de Educación en el municipio, tiene la responsabilidad de implantar y coordinar la política municipal de educación; desarrollar los programas que abarquen toda la educación básica del municipio; orientar y fiscalizar el funcionamiento de las instalaciones de enseñanza de la red municipal; proporcionar la mejora de la calidad de la enseñanza, involucrándose en la capacitación y en la valorización de los profesionales de la educación; así mismo, promover y ejecutar políticas en el ámbito de la cultura y del deporte.

La escuela de Zumbi dos Palmares localizada en un área de asentamiento en el municipio de Mari, posee actualmente 59 alumnos matriculados en la enseñanza infantil y fundamental. Y la Escuela de Tiradentes, localizada también en un área del asentamiento en el municipio de Mari, posee actualmente 209 alumnos matriculados en la enseñanza fundamental, conforme a los datos del censo de educación de 2013 del Ministerio de Educación (MEC).

Según nos informa la secretaria de educación, profesora Cybelle Sousa, hubo una reducción de 200 alumnos el año pasado en relación al 2011. Se han planteado, como objetivo inicial, pasar de los 2.762 alumnos actuales a 3.000 alumnos. “La alcaldía ofrece un curso de capacitación para los profesores y gestores. La idea es también mejorar el Índice de Desarrollo de Educación Básica (IDEB) que cayó 0,3 comparando con el año 2009”, afirma Cybelle. El equipamiento de educación escolar en Mari está formado por 21 escuelas; 12 se encuentran situadas en la zona urbana y 9 en la zona rural, además de 2 guarderías localizadas en el núcleo urbano.

En el gráfico anterior se muestra los distintos niveles educativos, números de alumnos, profesores y escuelas que existen en los diferentes municipios de la Microregión de Sapé; podemos observar, como en Sapé es donde existe la mayoría de alumnos (8.547 alumnos), no siendo el municipio con mayor número de familias asentadas, siendo este Cruz de Espírito Santo (826 familias asentadas). El segundo municipio de la microrregión con mayor número de alumnos es el municipio de Mari (4.841 alumnos).



Tiradentes

I

La “Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes” (EMIFT) está localizada en el Asentamiento Tiradentes¹, situado en la parte Este del municipio de Mari, en el Estado de Paraíba. La historia de esta escuela está estrechamente ligada a la lucha por la Reforma Agraria; surge como necesidad de tener una escuela que atienda a los hijos de los campesinos acampados desde los primeros días de la ocupación, en septiembre de 1999. El lugar de la escuela en sus orígenes, fue un cobertizo situado en una antigua fábrica de alimentos llamada de INDAL, lugar donde se desplazaban cuando eran desalojados de las tierras ocupadas. Después de tres desalojos, la escuela se instala en un cobertizo junto al campamento y próximo a la casa de Fátima²; luego, tras la conquista del asentamiento la escuela se trasladó a la antigua casa de la fazenda (hacienda), situada junto a la ermita, antes de la construcción del nuevo edificio escolar. Su génesis está en la ocupación, en el campamento, y por ello es parte esencial de la historia de la

Escola de Tiradentes en el período del campamento.
(página anterior).

1. Joaquim José da Silva Xavier (Minas Gerais, 1746 - Río de Janeiro, 1792), conocido como Tiradentes (sacamuélas), fue un odontólogo, militar, minero, comerciante y activista político brasileño, considerado como héroe nacional en Brasil por haber asumido la responsabilidad de la Conspiración Minera. Primer intento serio de independizar a Brasil del Reino de Portugal, a finales del siglo XVIII.

2. Casa de Fátima, trabajadora de la fazenda antes de la ocupación. Se unió y compartió la lucha con el MST.



Casa de Fátima en la zona donde se construyó el campamento que precedió al Asentamiento Tiradentes.

La Directora Elisabetta en una de las entrevistas realizadas en la zona del campamento, junto a la Sra Fátima.

3. El Asentamiento Chico Mendes, tuvo inicio en febrero de 2002, donde el MST apoyado por el campamento Bom Lugar, comenzaron a articularse en busca de tierra, mejores condiciones de vida y de trabajo.

lucha por la tierra. La movilización de los trabajadores y trabajadoras que dieron origen a la ocupación de la tierra, fue engendrada por la “Marcha em defesa do Brasil” (Marcha en defensa de Brasil) emprendida en el año 1998. Esa marcha partió de Cajazeiras a João Pessoa, capital del Estado de Paraíba, atravesando veintiocho municipios, incluyendo Mari, donde la marcha recibió una gran adhesión de personas, sobre todo de pobres que vivían en barrios periféricos de Mari. La marcha contribuyó a la organización social en Mari; militantes del MST impulsaron la organización de los trabajadores del campo y de los sectores más empobrecidos del municipio. Dando como fruto la incorporación de muchas familias al movimiento Sin Tierra. Al poco tiempo, en 1998, se produce la primera ocupación de tierras en la región; tuvo lugar en la Fazenda Ipanema, en el municipio de Riachão do Poço, que más tarde dio como resultado la conquista del Asentamiento Chico Mendes.³

Al cabo de aproximadamente un año de la ocupación de la Fazenda Ipanema, el día once de septiembre, cerca de doscientas cincuenta familias, ocupan una parte de la Fazenda Gendiroba en el municipio de Mari. Se instalan en barracas cubiertas con lona negra, formando un campamento donde levantan la bandera del MST. Permanecieron acampados durante tres años hasta la desapropiación de las tierras por parte del INCRA.

La Fazenda Gendiroba era una de las propiedades de Renato Ribeiro Coutinho que concentraba grandes propiedades en la región de Sapé. La principal actividad económica desarrollada en la fazenda era la agricultura, destacándose el cultivo de mandioca, piña tropical y caña de azúcar, esta última producida a gran escala siendo cultivo principal de su economía. Otra actividad importante era la producción de mandioca que era cultivada tanto por el propietario como por los habitantes arrendatarios de la fazenda. Estas familias no pagaban alquiler, pero en el momento de la recolección no podían vender la mandioca, teniendo que hacer la harina en la fábrica de la fazenda, dejando un 20% de porcentaje del total producido como forma de pago. Después de la muerte del propietario, la Fazenda Gendiroba pasó a ser gestionada

por su hijo. Este cambio en la gestión y la disputa entre los familiares fueron factores que, gravemente, desencadenaron en la quiebra de la propiedad. Sumando a eso, el aumento de la deuda que tenían con sus posseiros y trabajadores. A finales de la década de los 90, período de ocupación de la *fazenda* por el MST, el área estaba ocupada por los cultivos de mandioca y piña tropical, perteneciente a arrendatarios y *posseiros*. En el período de ocupación existía en el lugar un considerable número de posseiros. Una vez realizada la inspección de las tierras por parte del INCRA se constató la existencia de veintiuna familias residentes, sumando ciento sesenta y ocho personas, siendo dieciocho cabezas de familias y viviendo por cuenta propia, a la espera de un ajuste de cuentas con los propietarios de la *fazenda* y otros tres cabezas de familia, empleados, sin regularizar.

Durante el período del campamento, hubo tres desalojos, uno de ellos por orden judicial, con un amplio despliegue policial. Los otros dos desalojos fueron realizados por el INCRA para situarlos fuera del perímetro de la *fazenda*. Pero después de los desalojos, a los pocos días (una o dos semanas), los acampados, como forma de resistencia, volvían nuevamente al área de la *fazenda* a levantar el campamento que la policía desmantelaba. En los primeros días del campamento, reunidos en asamblea, acordaron exigir al gobierno municipal la instalación de un puesto de salud y de una escuela.

La génesis de la escuela de Tiradentes se encuentra en la ocupación. Para el MST, la ocupación levantar el campamento y organizar el ambiente para la educación (la escuela), se dan de forma simultánea. Caldart (2012, p. 232) afirma que:

El MST incorpora la escuela en su dinámica, y eso en dos sentidos combinados: la escuela pasa a formar parte de lo cotidiano y de sus preocupaciones de las familias sin tierra, con mayor o menor intensidad, con significados diversos, dependiendo de la propia trayectoria de cada grupo, pero, innegablemente, ya consolidada con su marca cultural: campamentos y asentamientos de los sin tierra del MST tienen que tener escuela y, de preferencia, que no sea una escuela cualquiera, y la escuela pasa a ser vista como una cuestión también política, quiere decir, como parte de una estrategia de lucha por la Reforma Agraria, vinculada a las preocupaciones generales del Movimiento con la formación de sujetos.



Asentados Martín y marido de Fátima en la zona del campamento Tiradentes.



Zona del campamento de Tiradentes. Cobertizo donde se realizaban las reuniones y asambleas.

Entrada de la escuela de Tiradentes en el período del campamento.

4, 5 y 6. Profesora Elizabeta dos Santos da Silva. Directora y profesora de la EMEIF Tiradentes.

A pesar de que la tierra sea el objeto central de las demandas del MST; la escuela (instalaciones y servicios) junto a otras demandas sociales están también en primer plano, y vinculadas a la Reforma Agraria, en la perspectiva de una nueva sociedad.

“Es necesario e importante para un movimiento social que hace historia y tiene proyecto de futuro”.⁴

II

El carácter itinerante de la escuela de Tiradentes está vinculado a los desalojos; Tiradentes tuvo tres desalojos, el primero se produjo al poco tiempo de ocupar un área de la *fazenda*, donde levantan el campamento. No tuvieron tiempo de organizar la escuela. Fueron desalojados y se trasladaron junto a la autopista PB-073, que une el municipio de Mari con João Pessoa. Las primeras clases se dieron en el cobertizo de la ex fábrica de alimentos de la INDAL situada en las proximidades de la autovía. Las barracas de lonas negras se alineaban junto a la vía y al poco tiempo, una o dos semanas, volvían al lugar (la tierra) de la que habían sido desalojados, mostrando así, el movimiento, su determinación: tomar la tierra. La escuela se movía junto con ellos. No tenían sillas, ni mesas, ni libros; a veces, tenían lápices y folios que les llevaban la gente que iban al campamento a mostrar apoyo y solidaridad. La Secretaría del Municipio de Mari, en aquellos momentos, les daba la espalda.

“Pocas veces pudimos trabajar con lápices y folios. La mayoría de las veces trabajamos a través de charlas, diálogos. A veces, usábamos la propia tierra para ejemplificar una cosa”.⁵

Se sentaban en el suelo y utilizaban la tierra como pizarra. Podemos decir, que el carácter itinerante de la escuela, está ligado a la resistencia. No se movía la escuela porque las familias sin tierra, fueran lejos del campamento a trabajar y se llevaran con ellos a los Sem Tierrinha, sino porque eran expulsadas de las tierras, se instalaban

junto a la vía, y al poco tiempo volvían con la escuela. Así, en tres ocasiones, hasta situarse en un cobertizo junto al campamento. Ocuparon varias veces la alcaldía y consiguieron algo de material escolar. A pesar de la precariedad de la estructura física del ambiente y de la falta de equipamiento y de material didáctico, los dos educadores que eran asentados, iniciaban el camino de la educación de campo, partiendo de lo que tenían de lo que tenían a su alrededor; objetos que habían perdido su uso eran reutilizados como material didáctico: una lata, una botella, un tapón; y elementos de la naturaleza: una piedra, un trozo de rama, una hoja... Y la tierra como pizarra mágica. Con estos residuos y desechos, los *Sem Terrinha*, junto a los educadores, alumbraban desde dentro segmentos de una teoría de la educación de campo.

III

En el área de la *fazenda*, junto a la casa de Fátima, se levanta el campamento, y en un pequeño cobertizo formado por dos piezas, una de mayor dimensión y otra pequeña, se instaló la escuela itinerante durante los últimos meses del año 1999 y principios del año 2000. Era multi-seriada, desde el nivel de la alfabetización a 4º año, con dos profesores voluntarios: Junior Severino Soares y Juarez Pereira Nery.

“La escuela comienza con 25 alumnos en el cobertizo del campamento”.⁶

Al igual que en la situación anterior, el cobertizo no reunía condiciones mínimas de habitabilidad, tampoco tenían sillas, mesas, pizarra, y el escaso material escolar que tenían eran aportado por los padres y por personas solidarias con el MST. También era comprado con parte del dinero que los acampados recogían, haciendo peaje, junto a la vía. Si bien, sigue existiendo una situación de precariedad en la escuela, hay algunos elementos que diferencian este lugar del anterior:

- La escuela instalada en la tierra ocupada.

Hay un salto cualitativo en el proceso de conquista de la



Interior de la escuela del campamento de Tiradentes.



Interior de la escuela donde todavía permanece los banquitos donde se sentaban los niños.

tierra. Un tiempo distinto, podemos decir, que el tiempo se detiene y construye multiplicidades. Ya no está en el exterior, junto a la tierra, como cuando estaban de forma intermitente en las proximidades de la vía. La escuela está ahora en la tierra ocupada. La escuela dispone de materiales curriculares que parten de la experiencia de los niños, de los educadores y de la comunidad: su historia nómada (itinerante) y las preguntas que sobre el lugar: la tierra, el medio ambiente, la *fazenda*.

- La calidad espacial de la arquitectura.

Formada por una única pieza que era propiamente el aula y una pequeña dependencia junto a ella que hacía de dependencia donde se guardaba algunos materiales escolares. Su construcción es clara y precisa; evoca racionalidad, un cerramiento continuo, sin huecos; el aire y la luz entran por líneas de celosías dispuestas en la parte superior de los cerramientos; lográndose un espacio recogido, sin distracción a la altura de los ojos, con una iluminación no directa, sino tamizada por las celosías y una ventilación cruzada permanentemente. Estas instalaciones, aun no siendo proyectadas como escuela, tienen muy buenas condiciones espaciales para acoger la actividad escolar. En su interior, los niños se sentaban en trozos de pilastras de ladrillos que pertenecían a restos de construcciones próximas, destinadas a dar cobijo a los animales en la *fazenda*. Y un amplio hueco con una pequeña cancela separaba la escuela del exterior. Desde el interior, sentados sobre los trozos de ruinas, junto a sus profesores que se situaban al fondo del espacio (para ser vistos por todos), construían su educación. El hueco con la cancela junto al camino, construía un umbral,

desde el que se contemplaba el campamento, y en el horizonte una franja de tierras de la *fazenda*, que en la actualidad constituye la reserva (área protegida por su valor medioambiental) del asentamiento de Tiradentes.

IV

A principios del año 2000, la escuela itinerante, se traslada a la casa de la *fazenda*, situada junto a la ermita. La primera clase, tiene lugar el 7 de febrero. Y la lógica de este traslado no se debe, únicamente, a que la escuela se hizo pequeña y que las condiciones del cobertizo no fueran óptimas, sino que se da en una coyuntura donde convergen varios factores. Veamos algunos de ellos:

- La consolidación de la ocupación.

El campamento se consolida, no sólo con la presencia de las familias que iniciaron la ocupación de las tierras, sino que fue creciendo. Nuevas familias levantaban sus barracas junto al núcleo inicial. Al tiempo que crecía la solidaridad.

- El inicio del proceso de constitución del asentamiento.

El proceso de ocupación se hace irreversible. El INCRA, emplazado por el movimiento sin tierra, inicia la planificación del asentamiento.

- La escuela itinerante se muestra como un núcleo lleno de vida.

El número de alumnos crece con la incorporación de nuevas familias al campamento. Pero eso sólo no es el factor determinante. La escuela itinerante alcanza un nivel de madurez al calor de las reivindicaciones,



Fachada de la primera escuela de Tiradentes.

Casa de la fazenda, y segunda escuela de Tiradentes en el primer período de Asentamiento.

Secretaria de Educación de Mari, Directora de la Escuela Tiradentes en el momento de una de las entrevistas en la escuela de la fazenda.



de las conquistas, de la educación que se ha dado, del valor de los dos acampados, que de forma voluntaria, sin recibir nada a cambio se pusieron frente a los Sem Terrinha, e iniciaron el hermoso camino de la educación. Y no hay que olvidar, que un factor importante en esta cohesión ha sido el calor recibido de toda la comunidad, protegiendo a sus hijos, viendo en ellos el sentido de su lucha: la conquista de la tierra.



Libros localizados en la escuela de la casa de la fazenda.

La escuela en la casa de la *fazenda*, junto a la ermita, también estaba junto a una casa y a un camino. La casa de antiguos trabajadores de la *fazenda*, que seguían en sus casas, pero ya no trabajaban para el *fazendeiro*, y el camino, que esta vez no estaba próximo, como en la escuela del cobertizo, al campamento sino al interior de las tierras. Este nuevo emplazamiento, de la escuela de Tiradentes, se muestra como un lugar más doméstico, más familiar; es la casa de la *fazenda*, y adquiere un papel simbólico. La escuela conquista la casa de la *fazenda*. El que estuviera distante del campamento, adquiere la significación de vanguardia, la escuela avanza junto a la comunidad; pero esta vez, la escuela itinerante encabeza la marcha.

En este proceso, de lucha por la tierra y por la educación de campo, se organizan y movilizan, apoyándose en sus propias fuerzas y exigiendo a la administración municipal de Mari, que asuma la responsabilidad de dotar a la escuela de un mínimo equipamiento, de material escolar y de la contratación de los profesores. Pero se da la paradoja, de que perteneciendo las tierras ocupadas y las familias acampadas al municipio de Mari; el gobierno municipal, inicialmente, no asume ninguna reivindicación y es el alcalde de Sapé (municipio colindante) quien les apoya, con mobiliario, material escolar y una pequeña paga a los dos profesores voluntarios que inician el viaje de la escuela de Tiradentes.

“Hablamos con la alcaldía para que nos diera un mayor apoyo, y fue la alcaldía de Sapé quien nos apoyó con 50 sillas y material escolar. Posteriormente ocupamos el ayuntamiento de Mari, y empezamos a reivindicar; a su vez llegaban más familias a vivir en el campamento”.⁷

Ante la negativa de la alcaldía de asumir estas reivindicaciones de los sin tierras, los acampados deciden ocupar la alcaldía como medio de presión. La ocuparon en tres ocasiones. Y combinaron también la ocupación con la concentración, durante días frente a ella. Debido a esta presión y a que la alcaldesa de Mari, Vera Lúcia da Silva Pontes quería renovar su mandato en las próximas elecciones municipales, ésta cedió a algunas de las exigencias que se planteaban. Personal de la administración municipal se desplazó al campamento a conocer a la comunidad; enviaron cierto equipamiento y material escolar, e iniciaron el proceso de reconocimiento de la escuela como escuela municipal. En el año 2001, la escuela pasa a ser reconocida como escuela pública y se consiguen algunas reivindicaciones: más profesores, merienda escolar y materiales escolares. Pero junto a estos logros llegan libros, que muy poco tenían que ver con la educación de campo, y la supervisión de la secretaría municipal.

El cuadro de profesores aumenta, y junto a los dos profesores de la primera escuela, se incorporan tres profesoras. La escuela en esta etapa sigue siendo multiseriada, llegando a tener 70 alumnos.

“En el inicio del mandato del prefeito Marcos Martins, en el año 2001, fueron reunidos los dirigentes del MST para discutir y elegir un nuevo cuadro de profesores para la escuela de Tiradentes, tras escogerlos fueron enviados los nombres a la secretaría de educación, los cuales fueron aceptados, permaneciendo su mayoría en la actualidad.”⁸

La escuela se consolida, y junto al aumento del número de alumnos y de profesores, crece la experiencia educativa.

“Mejóro mucho porque empezamos a trabajar con ‘temas generadores’. La historia del asentamiento, agricultura familiar, medio ambiente, lectura y escritura, la producción del asentamiento”.⁹

7, 8 y 9. Profesora Elizabeta dos Santos da Silva. Directora y profesora de la EMEIF Tiradentes, municipio de Mari, Paraíba, 24 de agosto de 2013.



Directora Beta en la Escuela Tiradentes junto a alumnos *sem terrinhas*.

En este periodo, se ordena el territorio de la fazenda, delimitando las vías, los caminos y los senderos, y las distintas zonas, entre ellas la zona destinada a la reserva (espacio protegido). El asentamiento se planifica, se delimitan y distribuyen las tierras por familias, proyectándose las *agrovilas*: una casa y un terreno de 6 hectáreas. Entorno a la vivienda hay una hectárea, dedicada a la subsistencia familiar y las 5 hectáreas restantes se encuentran situadas junto a otras en la zona de producción. En los asentamientos el MST, promueve la cooperativa para desarrollar relaciones de cooperación y comercializar con mayor eficacia la producción familiar.

Si bien, la casa de la *fazenda*, reunía mejores condiciones de habitabilidad que el cobertizo; su emplazamiento con relación a las *agrovilas* no era adecuado. Los niños y sus familiares tenían que recorrer grandes distancias para trasladarse desde sus casas a la escuela y en tiempos de lluvia, dado que tenían que transitar por caminos agrícolas, se hacía casi imposible llegar a la escuela. Esta problemática, sobre seguridad, movilidad y accesibilidad de la escuela, fue planteada por la comunidad al INCRA y a los gobiernos estadual y municipal. Exigiendo la construcción de una escuela que contemplara más aulas y tuviera un mejor emplazamiento. Ante la falta de respuesta, los asentados se movilizan y emprenden distintas acciones: suspensión de clases, ocupación del INCRA,...

Con la conquista de la tierra aumentó el número de familias, hubo la necesidad de que los niños se trasladaran del asentamiento a estudiar en la ciudad. Esto produjo que la comunidad percibiera que el asentamiento estaba perdiendo su identidad, lo que provocó que se organizaran y se dirigieran al gestor público municipal, estadual y al INCRA con una carta de reivindicación sobre: escuela, salud, transporte, mejoras en las carreteras, energía eléctrica, agua, y contratación de profesores para el asentamiento.¹⁰

La profesora Beta, actual directora de la escuela de Tiradentes, en su testimonio sobre esa etapa, en la que ella se incorpora como profesora a la escuela en la *fazenda*, se refiere a algo de enorme importancia, que merece cierta atención: “Que la comunidad percibiera que el asentamiento estaba perdiendo su identidad”. A esta observación

10 y 13. Profesora Elizabeta dos Santos da Silva. Directora y profesora de la EMEIF Tiradentes, municipio de Mari, Paraíba, 24 de agosto de 2013.

acerquemos otra, la del profesor Soares, que estuvo en el inicio de la escuela itinerante:

“El mejor momento fue el de las barracas porque estaba todo el mundo unido, pero cuando comienzan las casas, cada uno por su lado. El mejor momento fue aquí”.¹¹

Este testimonio, lo hizo junto al cobertizo abandonado y señalaba el lugar donde estuvo el campamento, hoy borrado por los arbustos y la vegetación.

Smara, estudiante que vivió en el campamento y estuvo en la escuela del cobertizo, ante la interrogativa sobre el campamento, responde:

“Allí todo era más fácil, en las barracas todos unidos. La escuela era buena con el profesor Junior y Soares”.¹²

Y la directora de la escuela, que no era profesora en esa época, apostilla:

“El profesor tenía un tambor, y lo tocaba y todo el mundo acudía para la reunión, grandes y pequeños”.¹³

V

El Proyecto Político Pedagógico (PPP) de la Escuela de Tiradentes, es el documento que orienta la acción pedagógica y articula la escuela a la comunidad. En su introducción deja constancia de que partió del análisis, reflexión y propuestas presentadas por la comunidad escolar (Prefeitura de Mari, 2013).

Es un documento elaborado hace varios años, cuando la escuela se encontraba en la casa de la *fazenda*; por ello, es un documento que no responde ni al diagnóstico real de la situación actual de la escuela, ni da respuesta a los desafíos que presenta en la actual coyuntura. Pero es de enorme utilidad, a la hora de valorar y problematizar la situación actual; dado que el objeto del PPP, era marcar un rumbo y desarrollar unas acciones reivindicativas y pedagógicas que acercaran a la escuela



Smara, joven sem tierrinha y alumna de la Escuela Tiradentes desde sus inicios junto a la directora Beta en el momento de su entrevista

11. Junior Severino Soares, primer profesor de la Escuela Tiradentes escogido en Asamblea.

12. Smara alumna de la escuela Tiradentes desde el campamento y Sem Tierrinha. Mari, Praia, 24 de agosto de 2013.



Camisa de las ligas culturales llevada por profesor asentado del programa *Mais Educação*.

a un nuevo lugar. No vamos a responder, por ahora, qué caracteriza este nuevo lugar, lo abordaremos en el apartado de situaciones educativas. Ahora, vamos a problematizar sobre algunos aspectos recogidos en el PPP.

VI

En febrero del año 2012 la escuela de Tiradentes abandona la casa de la *fazenda* y se instala en el nuevo edificio construido. Cumpliéndose así, una de sus exigencias: una “escuela nueva”, recogidas en el PPP de la escuela.

La nueva edificación, se organiza en torno a un núcleo central aporcionado, formado por una cubierta de tejas sobre pilares, que conecta mediante pequeños corredores, los bloques lineales de aulas, de administración y de servicios. Rodeada la edificación por un muro que cerca, de-limita el interior y el exterior del recinto escolar. La escuela itinerante en esta etapa, que de forma equívoca llaman algunos escuela nueva, se encuentra encerrada, intra-muro. Esta tipología es heredera del panóptico y de los internados. Y se funda en la vigilancia y reclusión, bajo la falacia de la seguridad.

En el año 2013 contaba con 213 alumnos matriculados que cursan educación infantil, y de enseñanza fundamental completa. Cuenta con una plantilla de 12 profesores. A la escuela se ha incorporado el programa *Mais Educação*, que es un proyecto escolar de actividades extracurriculares: danza, música, huerta, ciclismo,..., organizado por los alumnos y monitores. Es un proyecto impulsado por el gobierno federal y recibe apoyo del gobierno estadual, quien asume la contratación de los monitores.

“Los profesores de *Mais Educação* son de aquí y viven en el asentamiento. Son voluntarios y reciben una beca del gobierno”.¹⁴

14. Profesora Elizabeta dos Santos da Silva. Directora y profesora de la EMEIF Tiradentes, municipio de Mari, Paraíba, 24 de agosto de 2013.

Reciben ayuda de dos proyectos: Plan de Desarrollo de la Escuela (PDE) y Programa Dinero Directo en la Escuela (PDDE). Aunque “la comunidad sueña con una escuela técnica en el asentamiento”,

comenta la directora de la escuela de Tiradentes.

Las ligas culturales, promueven acciones de educación y cultura en el ámbito del asentamiento y mantienen una relación estrecha y de cooperación con la escuela de Tiradentes. Se constituyen como un frente que activa la creatividad social, profundizando en el acervo cultural de los trabajadores rurales sin tierra. Se han constituido en un dispositivo de cohesión social. Disponen de una infraestructura conocida como “punto de encuentro de la comunidad de Tiradentes”.

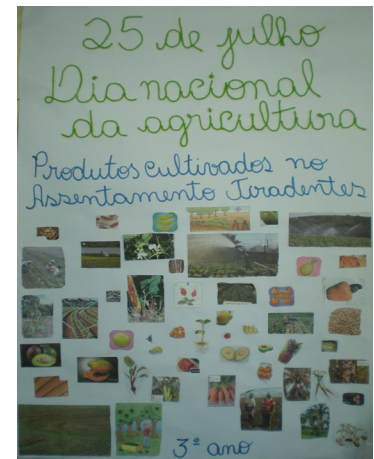
VII

El inicio de los temas generadores,¹⁵ en la educación de campo, en la escuela de Tiradentes está en el origen de ella; cuando los *Sem Terra* se reunían junto a sus dos profesores, de forma intermitente, en el cobertizo de la ex fábrica de INDAL, junto a la vía principal del municipio. Intermitente porque eran expulsados de las tierras ocupadas. En este lugar fronterizo, entre la vía como no lugar y la tierra como lugar, no había que echar raíces, plantar un árbol, el árbol de la ciencia, sino compartir experiencias, problematizar sobre lo que estaba pasando; y así, se construyó un dispositivo rizomático que genera multiplicidades pedagógicas.

Esa experiencia límite de ocupar la tierra y ser desalojados, activa un flujo de unidad y de cohesión en la escuela y entre la escuela y la comunidad, y así mismo, de toma de conciencia. Freire, sobre este proceso de toma de conciencia, comenta que:

“La concientización es la mirada más crítica posible de la realidad, que desvela para conocerla y para conocer los mitos que engañen y ayudan a mantener la realidad en la estructura dominante” (Freire, 1998, p. 29).

Campamento y Asentamiento; Medio Ambiente, Reserva Ambiental, Agricultura Familiar, Agua y Agrotóxico, son los temas generadores en la escuela de Tiradentes. Se articulan en torno a su historia y al lugar donde habitan. El MST, ve los temas generados como:



Panel del día internacional de la agricultura en una de las aulas de la Escuela Tiradentes.

Cuaderno didáctico del MST utilizado en la escuela Tiradentes y Zumbi.

15. Generador es una de las palabras que hemos recogido en el abecedario situacionista.



Niños en las escuela Tiradentes y miembros de la comunidad durante una actividad en la escuela Turadentes

(...) asuntos/problemas de la realidad que al ser estudiados generan conocimientos, saber sobre la realidad, (...). Se trata en cierta manera de organizar la enseñanza que facilite el aprendizaje de los contenidos de varias disciplinas, ya que pasan a ser seleccionados y desarrollados de modo integrado, a partir de su relación con el tema (MST, 2005, p. 84-85).

Veamos algunas características de la práctica pedagógica fundada por los temas generadores:

- Un currículo construido desde la tierra.

Tiene que ver con lo que viven los niños y la comunidad.

Debe ser buscada en la realidad mediatizadora, en la consciencia de educadores y pueblo. El momento de buscar los temas generadores se inaugura el diálogo. La metodología debe ser concientizadora, que proporcione al mismo tiempo, la interiorización de los temas generadores se toma a los individuos en torno ellos mismos (Freire, 2010, p. 102-103).

- Presencia de la comunidad en la acción pedagógica.

La comunidad participa en el proceso educativo, no sólo sugiriendo temas que precisan y puedan ser estudiados en las aulas, sino dando a conocer su historia y compartiendo la vida cotidiana. No se entiende la escuela sin la comunidad.

- Son sujetos activos en el proceso educativo.

La educación no viene dada, al menos la educación de campo, promueve que sea construida, levantada entre los distintos agentes: alumnos, educadores y la comunidad.

“(…) el protagonismo de los niños, de los jóvenes y de los adultos del campo en la construcción de la calidad social de la vida individual y colectiva, de la región, del país y del mundo” (Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo. Art. 13, 2002, p. 41).



Zumbi dos Palmares

I

El 4 de diciembre de 2001, a las cinco de la mañana, 45 trabajadores ocuparon las tierras de la *fazenda*¹ y levantaron el campamento; a los tres meses y medio, el 20 de marzo de 2002 fueron desalojados, unos 160 policías entraron en las tierras y al tiempo que dismantelaban el campamento, arrasaban hectáreas de plantaciones de *feijão* que había plantado para su subsistencia. Pero esta vez, los sin tierras, tenían una retaguardia: el asentamiento de Tiradentes, donde se refugiaron durante ocho días. Luego, dieron otra vez un paso adelante, volvieron a levantar el campamento en las tierras ocupadas. Y a los dos meses del primer desalojo, el 20 de mayo de 2002, fueron de nuevo desalojados, esta vez fueron desplegados unos 300 policías. Se refugiaron de nuevo en Tiradentes, donde permanecieron 40 días, y el 20 de junio emprendieron la tercera ocupación. Hubo dos emisiones de posesión.² La primera, tuvo lugar en el mes de octubre de 2002 y la segunda, en septiembre de 2004.

Este proceso de ocupación, de desalojo y represión, construye

Escuela de Zumbi dos Palmares en el período del campamento.

(página anterior).

1. Conocida como Fazenda Cafundó, propiedad de Laureano Casado da Silva. Gran propietario de la región, que arrendaba las tierras a otros *fazendeiros* para la plantación de pasto.

2. La emisión de posesión, es el acto jurídico, que al considerar la tierra como ociosa, resuelve la posesión a favor de las familias sin tierras. La primera posesión fue recurrida por los propietarios de la *fazenda*.



Asentamiento zumbi dos Palmares con asenta do Martín recogiendo mandioca.

3. Zumbi (1655 - 20 de nov. de 1695) fue un líder guerrero de los esclavos negros del nordeste de Brasil, famoso por haber sido el último de los líderes del Quilombo dos Palmares. La palabra zumbi, o zambi, proviene del dialecto africano quimbundo zumbi, y puede ser traducida como duende. El Quilombo dos Palmares, localizado en Alagoas, era una comunidad autosustentable, formada por esclavos negros que habían escapado de las *fazendas* brasileñas y se habían refugiado en el interior. Ocupaba una extensión cercana al tamaño de Portugal se situaba en lo que en el siglo XVII, se configuraba como el interior de Bahía, actualmente el ámbito del estado de Alagoas.

un espacio de unidad y de resistencia, donde germina la identidad de familias sin tierras. Y el auto judicial de la posesión de las tierras se vive como una conquista arrancada al latifundio, y no como una concesión asistencial. Deviene en proceso educativo, en el que la conversación bajo las lonas negras de las barracas, el diálogo con los militantes del MST, la reflexión sobre sus vidas y la realidad, tejen la identidad *Sem Terra*.

La hacienda tiene una superficie de 1064 hectáreas para 85 familias. Cada familia posee 8 hectáreas, donde se cultiva: *macaxeira, feijão, milho, mandioca, frutas...*

Pero, después de la posesión de las tierras, al no tener nada, se encuentran forzados a solicitar créditos para poder hacer frente a la alimentación, a las herramientas para trabajar las tierras y a la construcción de sus casas. El primer crédito que obtuvieron fue destinado a la alimentación y la compra de herramientas para trabajar la tierra y un segundo crédito, fue destinado a la construcción de las casas. Se desarrollaron varios proyectos: PNAE (Proyecto Nacional de Alimentación Escolar) y se recibió apoyo de entidades como CONAB (Compañía Nacional de Absentismo).

II

La Escuela Zumbi dos Palmares,³ surge como la de Tiradentes, se plantea como necesidad; no se entiende la lucha por la tierra sin la lucha por la educación y desde esa perspectiva, la educación escolar juega un papel esencial. Pero, si bien desde los primeros días muchas mujeres en el campamento se plantean fundar la escuela; debido a la tensión política que se vivía por la ocupación, la escuela no se organiza hasta después de la segunda ocupación. A los cuatro meses de la segunda ocupación, en julio de 2002, fue organizada en el cobertizo de la casa de la *farinha*, la primera sala de aula. Edjaine fue la primera profesora, y apoyaban en el trabajo pedagógico dos compañeras: Eva y Elizandra. Al final de ese mismo año, en diciembre de 2002, la Secretaría del municipio de Mari legalizó la escuela Zumbi dos Palmares. Y es a principio del año 2003 cuando comienza a funcionar oficialmente.

La escuela se reconoce como escuela pública, al mes del auto de posesión (octubre de 2002), pero al ser recurrido el auto, y al paralizarse la posesión, la administración municipal se encuentra en la encrucijada, durante dos años, de haber reconocido una escuela en un campamento. Se da un proceso de movilización y de lucha, en el que la administración municipal se encuentra arrastrada por los acontecimientos y no puede dar marcha atrás. Y da apoyo a una escuela en una tierra ocupada.

En el 2003, la escuela ya tenía 40 niños y se consiguió que la Secretaría contratara a dos profesoras acampadas, y realizaran, dentro de la casa de la *farinha*, una pequeña obra de división del espacio, para poder albergar dos salas de aulas. Las aulas eran multiseriadas. A los dos años siguiente: 2004-2005, se incorporan a la escuela profesores que vienen de la ciudad, y se plantea un conflicto sobre la práctica pedagógica. Había solo una profesora asentada y no todos aceptaban la educación de campo.

“Nuestra escuela tiene un trabajo diferente, pues trabaja con los sujetos que tienen identidad diferente, por lo que difiere de una escuela normal.”⁴

Edjaine, la primera profesora, que es la actual directora de la escuela de Zumbi dos Palmares, dejó de ser profesora en ese periodo y volvió a la escuela en el 2006, cuando se inicia por parte de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB),⁵ en el marco del PRONERA, un apoyo a la formación del profesorado; al mismo tiempo, se inicia la reflexión sobre la educación de campo. Pero no todos los profesores, que venían de la ciudad y eran ajenos al proceso de ocupación y lucha por la tierra, aceptaron enmarcar su práctica en la educación de campo.

“Nuestros niños valoraban su realidad, el medio en el que vivían, considerándose un ser Sem Terra y esa es la propuesta de nuestra escuela: valorizar ese ser, ese sujeto”⁶

La casa de la *farinha*, que albergaba la escuela, es una única pieza alargada pieza alargada y aporticada. El pórtico como umbral,



Dirigente del MST, Directora de la Escuela de Zumbi y Secretaria de Educación en una de las visitas a la Escuela de Zumbi.

4 y 6. Entrevista realizada a la Directora de la Escuela Zumbi dos Palmares, Edjaine Gomes do N. Cruz. 3 de agosto de 2013. Mari, Paraíba.

5. La profesora Socorro Xavier, desde la UFPB, inició un trabajo de formación de profesores.



Barraca de lonnegra en un campamento en el área de asentamiento de Zumbi dos Palmares. Agosto de 2013.

Facha de la Escuela Zumbi dos Palmares construida en 2008..

recorre toda la fachada principal. Situada al fondo del camino donde se alineaban todas las barracas del campamento. Hoy, sigue en pie.

“Es aquí donde comenzó la primera escuela en el 2002, era una escuela itinerante, era un proceso no formal, era crear un espacio de enseñanza a los niños en la lucha. Ahora es un espacio de reunión, de formación.”⁷⁷

En ese mismo lugar donde se levantó el 4 de diciembre de 2001 el campamento de Zumbi dos Palmares, hoy se superpone, a modo de palimpsesto, un nuevo campamento formado por familias que fueron desalojadas de otro lugar y están a la espera de que se resuelva el litigio presentado; es decir, que se dicte el auto de posesión sobre la fazenda que ocuparon en su momento.

Esta situación es expresión de la política actual del gobierno del PT con relación a la lucha por la tierra. Y es que el gobierno de la Unión, ha activado una ley aprobada en 1998 por el gobierno anterior, que no se aplicaba, y determinaba que si se ocupa una tierra no puede plantearse proceso alguno de desapropiación. Y este proceso dura al menos dos años, que es el tiempo en el que el gobierno decide si la tierra es ociosa o no. Pero después de dos años, se abre un periodo de recurso. Anteriormente, el asentamiento era creado en 3 meses, hoy día, la media es de 5 a 10 años. Esta ley fue creada por el gobierno de Henrique Cardoso, pero como medida provisoria, necesitaba ser renovada; se renovó dos veces, pero el gobierno del PT no la había aplicado hasta ahora. El gobierno, ha levantado la consigna: “Tierra ocupada, tierra no desapropiada”. Con el objeto de desmovilizar al MST y suplantarlo por un procedimiento administrativo.

III

En el 2008, se construye la nueva infraestructura escolar en el asentamiento de Zumbi dos Palmares, pero empezó a funcionar en el 2009, sin equipamiento; la comunidad se movilizó para poder tener mesas y sillas para todos los niños; esto supuso un acontecimiento importante para la escuela, no solo, se entendió como una conquista, sino que determinó, que muchas familias que enviaban a sus hijos a estudiar fuera

7. Entrevista realizada a Gilmar Felipe Vicente. Coordinador del Sector de Educación del MST del Estado de Paraíba, Brasil, 3 de agosto de 2013.

del asentamiento, dejaran de hacerlo. El primer año en la escuela del asentamiento, el número de alumnos casi se dobla, pasando de 35 alumnos en el 2008 a 65 alumnos en el 2009.

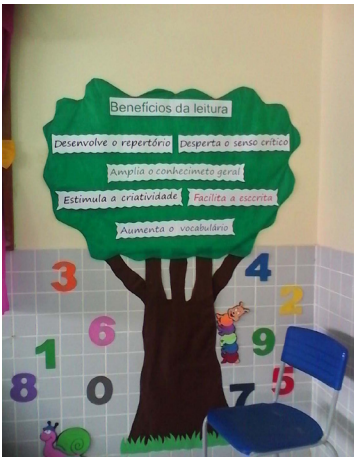
Tiene dos salas de aula para 64 alumnos, 4 educadores, funciona en turno de mañana y tarde, y hay salas multiseriadas. Y dispone de cocina.

La nueva edificación, tiene carácter doméstico; dos cuerpos contruidos con pórticos de cerchas metálicas sobre pilares, organizan el conjunto del espacio. Uno junto al otro, se aproximan, pero sin tocarse las cubiertas; dejando éstas, una franja sin cubrir configurando una especie de corredor al aire libre, a modo de patio interior por donde entra la luz, el aire y el agua en tiempo de lluvia; y por donde, de vez en cuando, se cuele un pájaro y los niños miran las nubes. En el acceso de la escuela, antes de franquear el umbral, la bandera del MST pintada sobre la pared de la fachada, algo desvaída, por el sol y la lluvia, da a la escuela un carácter solemne, acogedor y entrañable. Muestra su identidad. Por el contrario, la escuela de Tiradentes, no tiene en su exterior símbolo alguno que la identifique como escuela de los sin tierra. ¿Cómo es posible, que siendo el asentamiento de Tiradentes anterior al de Zumbi dos Palmares no se haya producido esa identificación? Nos comentan que la Secretaría no deja disponer rótulo alguno que identifique la escuela con los sin tierra, argumentando que la escuela es municipal. Pero, también la de Zumbi dos Palmares lo es. ¿Qué explicación tiene este acontecimiento? Son varios factores los que caracterizan esta situación. Veamos algunos: Si bien, el asentamiento de Tiradentes es anterior al de Zumbi dos Palmares, la construcción de la escuela es posterior. La escuela de Zumbi dos Palmares se levanta tres años antes que la de Tiradentes y cuatro años después de la segunda emisión de la posesión; es decir, al calor de la unidad y organización del campamento. Por el contrario, la escuela de Tiradentes, se construye once años después de la emisión de la posesión, tiempo suficiente para que la llama que prendía en el campamento se fuera apagando. A esta situación, que estimamos como hipótesis y sobre la que no tenemos certeza alguna, habría que añadir otra, que consideramos pudo ser



Rótulo del MST situado en la fachada de la Escuela de Zumbi dos Palmares.

Interior de la Escuela Zumbi dos Palmares.



Aula de Zumbi mientras la realización de actividades para esta investigación.

Mural de Educación de campo en una de las aulas de Zumbi.

8 y 9. Entrevista realizada a la Directora de la Escuela Zumbi dos Palmares, Edijane Gomes do N. Cruz. 3 de agosto de 2013. Mari, Paraíba.

la que determinara la posición municipal de no permitir que hubiera identificador alguno en la escuela de Tiradentes. Y es, que la escuela de Tiradentes es una escuela mayor y está más visible. Y tal vez, la consideración de la comunidad de Tiradentes, de no dar importancia o no considerar oportuno, en estos momentos, llevar a cabo esta acción de identificación gráfica. Otro de los avances experimentados en la escuela, es el haber logrado una sala de aula de 2º año, en un único curso sin ser multiseriada.

“Ahora, la mayoría de los alumnos estudian en la escuela del asentamiento y eso es un logro muy grande. Porque, eso significa que la comunidad confía en nosotros, confía en la escuela.”⁸

La escuela no usa libros didácticos, y trabajan los contenidos, acorde con los niveles, partiendo de los temas generadores y de los intereses de la comunidad. Los temas generadores abordan todas las disciplinas; pero en el caso de la educación infantil, que contempla unos contenidos obligatorios a nivel nacional, trabajan esos contenidos relacionados con algunos de los temas que tienen que ver con la realidad de la comunidad.

Hay momentos en que se encuentran con la dificultad de trabajar algunos contenidos disciplinares desde los temas generadores y esto hace que en algunos casos la docencia tome cierta distancia de los temas generadores, y aborde directamente esos contenidos.

Hay disciplinas que tienen más dificultad. Por ejemplo, el último tema que se trabajó fue la Historia de la lucha por la tierra, la historia del asentamiento, pues la primera ocupación fue el 4 de diciembre. Este tema por ejemplo, es muy difícil trabajar en matemáticas. Por lo que hay disciplinas que tienen más dificultad de trabajar los temas. Por lo que hay momentos en que la docencia se sale de los temas generadores por la complejidad de las disciplinas. Porque no se puede dejar de dar un contenido programado de la serie⁹

Los contenidos correspondientes a las etapas educativas se dan,

pero desde una práctica que tiene que ver con los interés de la comunidad y con la realidad que habitan.

“El contenido se trabaja, pero contextualizado en algún tema de la comunidad, y la Secretaría tiene conocimiento de ello, y eso fue una de nuestras conquistas en la lucha, el conquistar ese derecho a trabajar nuestra realidad. Porque la Secretaría no aceptó de primera nuestra propuesta. Fue una lucha continua.”¹⁰

Todos los años se repiten los temas generadores, aunque hay temas que por su importancia se tratan con mayor intensidad, por ejemplo, el tema de la reserva; el año 2013, año en que visitamos la escuela, el foco de atención sobre este tema generador, fue la reforestación: plantar en la reserva.

10. Entrevista realizada a la Directora de la Escuela Zumbi dos Palmares, Edijane Gomes do N. Cruz. 3 de agosto de 2013. Mari, Paraíba.



Pensar el acontecimiento

El acontecimiento es lo que viene a faltar a los hechos, y a partir de lo cual puede asignarse la verdad de esos hechos.

¿Se puede pensar la política?, Alain Badiou.

No creo que los media tengan recursos suficientes o vocación de acceder a un acontecimiento. De entrada, muestran casi siempre el principio o el fin, mientras que un acontecimiento, incluso aunque sea breve, aunque sea instantáneo, continúa. Además, buscan lo espectacular, mientras que el acontecimiento es inseparable de los tiempos muertos. No es que haya tiempos muertos antes y después del acontecimiento, sino que el tiempo muerto está en el acontecimiento.

Conversaciones, Gilles Deleuze.

I

¿Qué quiere decir, que en los acontecimientos¹ hay un tiempo muerto? Veamos un ejemplo: el 4 de diciembre de 2001 fue el día de la ocupación de la hacienda Cafundó, hoy asentamiento de Zumbi dos Palmares. Ese día a las 5 de la mañana, el instante de la ocupación se confunde con la inmensidad de un tiempo vacío en el que se asiste a su acaecer como espectador de lo que aún no ha ocurrido, en un “suspense” muy dilatado. Esa experiencia de tiempo vacío, penetra en la memoria de quienes habitaron el acontecimiento, y se hace eterna. Groethuysen decía que todo acontecimiento tiene lugar, por decirlo así, en un tiempo en el que nada pasa. No percibimos la larguísima espera que está presente en el acontecimiento más inesperado. Un acontecimiento no es un evento, tiene componentes y condiciones *de extensión, de intensidad, de individuo, de presión,....* La extensión, es una de las primeras componentes de un acontecimiento. En ese sentido, podemos decir que hay una extensión cuando un elemento se extiende sobre los siguientes, de tal manera que él es un todo, y los siguientes son sus

Niño jugando con una mandioca en la casa de la Farinha, 2013, Mari, Paraíba. Armin-da Álamo Bolaños. (página anterior).

1. Acontecimiento, es una de las palabras que hemos recogido en el abecedario situacionista.

Gilles Deleuze, (1989), se detiene, en su estudio sobre Leibniz y el Barroco, a problematizar sobre este concepto.

partes. Por ejemplo, si consideramos la ocupación de la tierra un acontecimiento, ¿dónde está la extensión? Está en varios elementos y estos a su vez, en varios lugares: se extiende como elemento de educación: activa pedagogías de la autonomía, de la solidaridad, de la resistencia, ... ; se extiende a otros movimientos: los sin techos, los sin derechos,... Y desde la perspectiva de la educación del acontecimiento, hay que educar en esa extensión; es decir, indagar sobre múltiples materiales curriculares, que se están produciendo por esa cualidad de la extensión. Y esta concepción de la educación como acontecimiento nada tiene que ver con la concepción curricular ensimismada en unos hechos, acotados, delimitados, vaciados en el currículum escolar. En efecto, las extensiones no cesan de desplazarse, ganan y pierden partes arrastradas por el movimiento; las cosas no cesan de alterarse. Los acontecimientos son flujos, por tanto, ¿qué es lo que nos permite decir entonces: es el mismo río, es la misma cosa o la misma ocasión...? Es necesario que una permanencia se encarne en el flujo y que esa permanencia sea captada. Quizás a estas alturas, hayamos respondido, sin buscar la respuesta, a la interrogativa: ¿Por qué miles de familias empobrecidas, después de haber conquistado una parte de la tierra para habitar: tener una morada, una tierra para cultivar, levantar una escuela y extender una educación, siguen llamándose *Sem Terra*?

No son los mass media, sino el arte quien puede alcanzar el acontecimiento. Esto lo saben muy bien los movimientos sociales, que de forma muy interiorizada desarrollan creatividad social. El acontecimiento pone así en crisis la idea de historia. Lo que ocurre, en tanto ocurre y rompe con el pasado, no pertenece a la historia y no podría ser explicado por ella. Esto no significa que no tenga carácter histórico.

¿Cuáles son las condiciones de un acontecimiento, para que todo sea acontecimiento? Podemos decir, que el acontecimiento se produce en un caos, en una multiplicidad caótica, a condición de que intervenga una especie de criba. Desde este punto de vista, podemos afirmar que el caos no existe, es una abstracción, puesto que es inseparable de una criba que hace que de él surja algo (algo mas bien que nada).

Cuando entre los acontecimientos de la actualidad educativa descubrimos señales sobre la necesidad de un nuevo problema y de una nueva invención, estamos ante una “situación educativa”.² En Brasil se producen sucesos de todo tipo sin que por ello se trate de situaciones para la educación, de situaciones educativas. Preguntémonos entonces: ¿Qué características presenta una situación que es realmente una situación para la educación, una situación para el pensamiento educativo? Acercándonos a la actualidad, es decir, a la coyuntura educativa en Brasil y en particular a la Educación de Campo, y atendiendo al proyecto educativo del MST y al proyecto educativo brasileño, a sus entrelazamientos e interferencias; hemos indagado sobre algunas de sus contradicciones y disputas. Veamos tres ejemplos de situaciones educativas: el lugar de la escuela, la formación de educadores y el currículum en los asentamientos.

2. Alain Badiou & Slavoj Žižek (2011), en su conversación sobre la actualidad, problematizan sobre el concepto de “situación”. Sobre todo, la exposición de Badiou: Pensar el acontecimiento, nos ha posibilitado, construir el concepto de “situación educativa”.



Lavinia de Silva Barbosa

El lugar de la escuela

Con estas metáforas empieza una historia que puede interpretarse como una progresiva desolación, a-corrallamiento y a-rasamiento literales de los lugares y su progresiva sustitución por ese espacio abstracto, homogéneo y uni-versal sobre el que edifican tanto las mentes escolarizadas como los propios edificios escolares. La empresa toda de la modernidad ilustrada puede narrarse como una progresiva expansión del espacio en lucha contra los lugares y los modos populares de ejercicio del poder y del saber que arraigan en ellos.

Metáforas que nos piensan, Emmánuel Lizcano.

I

Hoy en día, todavía existen 14,1 millones de analfabetos en Brasil, lo que corresponde al 9,7% de la población total mayor de quince años. Uno de cada cinco brasileños es analfabeto funcional: lee y escribe, pero no puede comprender, interpretar o escribir un texto. En el Nordeste brasileño el 18,7% de la población es analfabeta; es decir, más de siete millones de personas no saben leer o escribir y, por tanto, ven muy reducida su capacidad de mejorar su calidad de vida. Entre las personas mayores de quince años consideradas analfabetas funcionales en Brasil, más de un tercio viven en el Nordeste, y de éstas, más de la mitad viven en zonas rurales. Dándose en esta región la mayor concentración de población en el campo. Es en el Nordeste de Brasil, donde reside la mayoría de las familias en proyectos de asentamientos de Reforma Agraria. Pero se da la contradicción, de que siendo ésta una de las regiones que presenta, en el contexto general brasileño, bajos niveles de escolarización, es una de las regiones donde se cierran más escuelas. En este contexto, en las zonas rurales de Brasil entre el

Mi casa. Dibujo de *Sem Terrinha* de Zumbi dos Palmares. 23 de agosto de 2013 (página anterior).

año 2002 y el 2009, fueron cerradas más de 24.000 escuelas. Según el censo escolar del Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas Anísio Teixeira: INEP (2010) del Ministerio de Educación, existían 107.432 escuelas en 2002. En 2009, el número de establecimientos de enseñanza se redujo a 83.036, significando el cierre de 24.396 establecimientos de enseñanza, siendo 22.179 escuelas municipales. Si bien estas escuelas han sido cerradas por los estados y los municipios, ya que son estas instituciones federadas las que ofertan de manera general la educación básica en este país, cada cual asumiendo sus responsabilidades. En general, los municipios asumen la educación infantil y la enseñanza fundamental y son los estados cada vez más, los que asumen la responsabilidad sobre la enseñanza media. Amplios sectores sociales señalan al Ministerio de Educación como máximo responsable de esa política, pues es la institución de máximo rango del Estado Federal que debe velar por el cumplimiento y desarrollo de las políticas educativas en todo el país. No se tienen criterios claros que determinen el cierre de escuelas, que expliquen los motivos por los cuales se cierran, o en qué medida se puede o no cerrar una escuela de campo.

Después de décadas de luchas por conquistas en el ámbito de la educación, cuyas reivindicaciones fueron atendidas en parte, y que ha permitido el desarrollo y la consolidación de la Educación de Campo, el cierre de las escuelas va en sentido contrario de lo que parecía una situación consolidada. El cierre de estas escuelas se manifiesta como retroceso de la educación en Brasil y como acontecimiento que caracteriza la actual situación por la que pasa la Educación de Campo, apuntando desafíos, luchas y propuestas.

Para denunciar esta política de cierre y la precariedad de las escuelas en funcionamiento, el MST, en marzo de 2011, emprendió una campaña de denuncia, a nivel nacional, en contra del cierre de escuelas y por las mejoras, en las condiciones de habitabilidad, de las que aún siguen en pie; así mismo, abrir el debate sobre la educación de campo en el conjunto de la sociedad, articular diversos movimientos sociales contra estos retrocesos y denunciar la continuidad de esta política.

contra estos retrocesos y denunciar la continuidad de esta política. En este contexto, el MST organizó audiencias públicas en el Congreso Nacional y en las Asambleas Legislativas de varios estados brasileños como Río de Janeiro, Minas Gerais y Paraná.

En el Estado de Paraná, por ejemplo, existen dos municipios con serios problemas escolares. En el municipio de Queda do Iguaçu donde se encuentra el asentamiento Celso Furtado, en el 2011 había cerca de 1.500 estudiantes de educación infantil, que no eran atendidos por el municipio; en el 2007, fueron construidas nueve escuelas municipales, pero cuatro años después se encontraban con graves problemas de habitabilidad: sin energía eléctrica, con diversas patologías y sin biblioteca. Aún cuando hay escuelas funcionando, niños y niñas enfrentan otro desafío: llegar hasta ellas. No hay transporte escolar suficiente y de calidad; las combis utilizadas no tienen freno y les faltan cristales a las ventanas, poniendo en riesgo la vida de alumnos y profesores. El municipio tampoco asegura la merienda escolar y el material pedagógico necesario. En el municipio paranaense de Ortigueira, en el año 2011, tenían previsto cerrar veintidós escuelas rurales. Esta situación repercute en la calidad de la educación. En cuanto al Índice de Desarrollo de la Educación Básica: IDEB, las escuelas de los asentamientos tuvieron los peores índices.

El MST asocia el cierre de las escuelas, al desarrollo del agronegocio, pues como señala Queiroz en un artículo del jornal del MST en 2011, se afirma que el agronegocio se desarrolla más a través de la creación de monocultivo, es donde la agricultura familiar no crece, produciéndose éxodo rural y más cierres de escuelas. Otro de los motivos sería la ampliación de recursos para el transporte escolar. A partir de este hecho, los municipios, al tener el transporte garantizado, optaron por cerrar escuelas en el campo y concentrar a los alumnos en las escuelas de la ciudad.

La Educación en el Campo, es diferente de la educación en la ciudad, pues se relaciona con las condiciones específicas de vida en la zona rural. En una escuela bajo la perspectiva del campo, niños y niñas aprenden las mismas materias que en las escuelas de la ciudad, pero

1. Jornal del MST. Recuperado en <http://www.mst.org.br/search/node/mar%C3%A7o%202011%20Queiroz>

con enfoque diferente, enraizado en el contexto del campo.

Tras más de doce años de lo que se ha llamado Educación de Campo, ésta vive momentos muy contradictorios. Por un lado, en la última década, se ha avanzado en algunas conquistas e iniciativas educativas en el campo de la educación, como es el caso de la legislación y de las políticas públicas. Un ejemplo es la aprobación de las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las escuelas de campo, aprobada en 2002, y tantas otras resoluciones del Consejo Nacional de Educación, como el costo del alumno diferenciado para el campo y las licenciaturas en Educación de Campo. Pero el cierre de las escuelas de campo camina en contra de esos avances, como muestran varios datos de las propias instituciones del gobierno, pues desde el 2002 hasta el 2009, fueron cerradas más de 24.000 escuelas de campo. Este hecho, da lugar a un retroceso, volviendo al inicio del proceso de lo que hoy llamamos Educación de Campo. Educación, promovida y defendida por los movimientos sociales organizados en el campo, particularmente por el MST.

La Educación de Campo surge como crítica a la situación de la educación brasileña en el campo. La situación de aquella época se caracterizaba justamente por el cierre de las escuelas en el campo y el traslado de niños, de jóvenes y adultos del campo a la ciudad. Hoy se vuelve a esa situación. Situación que fue confrontada en su momento por el MST que se movilizó contra esa política neoliberal del cierre de escuelas.

Para el MST, la lucha por la educación en el campo va unida a la propia lucha por la Reforma Agraria, principal reivindicación de los campesinos. No es posible pensar una Reforma Agraria, un desarrollo social de los asentamientos, sin pensar en la educación. El acceso a la escuela se asocia al desarrollo cultural y social en el campo y es garantía de derechos para los sujetos que ahí viven, fortaleciendo la permanencia de los pequeños agricultores en el campo y también mejorando la producción de alimentos. Como hemos señalado, el MST no solo hace campaña por una educación pública y de calidad en los asentamientos, sino también por el derecho de los campesinos sin tierra

a los mercados, producción agraria e infraestructuras. El MST es el movimiento social más grande de Latinoamérica y apoya a 400.000 familias para que puedan tener su parcela de tierra.

La educación es un derecho básico que está consolidado en el imaginario social como conquista de los movimientos sociales, y no tiene sentido negarlo. Pues ello supondría un retroceso histórico en medio de los avances conseguidos en el ámbito educativo, un ejemplo son las resoluciones del Consejo Nacional de Educación, que asegura que los años iniciales de enseñanza fundamental sean ofertados en las comunidades. En el caso de que en los años finales de enseñanza, los niños y jóvenes tengan que trasladarse, a otras comunidades en el propio campo, lo que llaman el intra-campo, el MST plantea que, previamente, se lleve a cabo una amplia consulta y se debata esta política de traslados con los movimientos sociales y las comunidades.

La escuela en un determinado municipio es parte de una red mayor que son las escuelas públicas brasileñas. El MST problematiza la situación desde esa visión de país. En la perspectiva de garantizar que la población del campo tenga acceso a la producción del conocimiento y que este acceso sea posible en el territorio en que ellos viven: el campo. Se plantean como objetivo principal de su política educativa, ante el cierre de escuelas, abrir un amplio debate en la sociedad brasileña, teniendo presente la educación como derecho fundamental, históricamente consolidado, en la perspectiva de que todos puedan tener acceso a la educación, y garantizar así que los niños y los jóvenes puedan apropiarse del conocimiento históricamente acumulado por la humanidad, que ese conocimiento esté vinculado con su práctica social y que sobre todo, ese conocimiento sea un mecanismo de transformación de la vida para que sea cada vez más plena, cada vez más solidaria y humana. Al mismo tiempo, como objetivo inmediato, parar el cierre de escuelas de campo, sobre todo en el ámbito de los municipios y de los estados.

Cuando el MST habla de lucha por la Reforma Agraria, se refiere a una lucha por la conquista de derechos como es el de la tierra y las condiciones necesarias para trabajar y vivir, también como un

derecho a la educación. Se establece un vínculo permanentemente entre el proceso educativo y la Reforma Agraria; pues pensar en un proyecto de campo y de país, para el MST, fundamentalmente pasa también por pensar en un proyecto de educación.

La historia del Movimiento de Trabajadores rurales Sin Tierra pone de manifiesto que la lucha por la tierra ha sido al mismo tiempo una lucha por la Educación de Campo. Para el MST vivir en el campo es exigir cada vez más conocimiento -saber elaborado- para poder vivir bien y mejor, cuidando de la tierra y de la naturaleza, y cultivando alimentos saludables para toda la sociedad brasileña.

* * *

II

Este choque crea una situación educativa. ¿Por qué? Porque el cierre de escuelas es un conflicto que desvela que lo que está en juego no es una racionalización de las infraestructuras educativas, como se argumenta desde las distintas instancias de gobierno; es algo de mayor magnitud, relacionado con las distintas concepciones y proyectos que se disputan sobre la tierra y que afectan a la Educación de Campo. Y que ponen, a su vez, de relieve las distintas concepciones sobre ésta.

Los distintos gobiernos de la Unión, el gobierno de Lula y el actual gobierno de Dilma también, han venido apostando, cada vez más sin ambages, por la agricultura de negocio, o agronegocio, que tiene en su lógica de funcionamiento pensar en un campo sin gente y, por consiguiente, un campo sin cultura y sin escuela. Un modelo de “desarrollo” que concentra cada vez más tierras y riqueza en pocas manos, basado en una producción que tiene como única finalidad el lucro y como consecuencia el consumo de suelo y la degradación medioambiental. Desde esta lógica, los campesinos son considerados como un “atraso”. Por el contrario, el MST tiene una concepción del campo que

en nada tiene que ver con el agronegocio, y la Reforma Agraria la entiende vinculada a la Educación de Campo. Desde esa lógica, el lugar de la educación es esencial; es decir una Educación de Campo no puede tener lugar fuera del campo. Por ello, la lucha contra el cierre de escuelas, es expresión de la lucha de los campesinos y de las comunidades, contra la lógica de ese modelo capitalista neoliberal para el campo. Entre estos dos proyectos, no hay un parámetro en común, son extraños el uno al otro. Son inconmensurables. Se da entre ellos una relación paradójica, o lo que es igual, una relación que no es una verdadera relación. Se da una elección, la movilización contra el cierre de escuelas, verdaderamente radical, que conduce a la distancia. Por último, estamos ante un verdadero acontecimiento, estamos ante una excepción, ante un decurso con fricciones.

El cierre de escuelas tiene que ver con la inconmensurabilidad, con la elección radical, con la distancia y la excepción. Y eso hace que lo consideremos una situación educativa, que da que pensar la educación. Desde un pensamiento ocupado siempre en un elemento variable, inseparablemente ético, estético y político.

III

El cierre de las escuelas, es arrancar rizomas (raíces aéreas) de la tierra y construir escuelas como árboles plantados en la ciudad o en la periferia de ésta, con la voluntad de crear “sistemas-educativos”. Sistemas que reproducen sistemas.

La escuela en la tierra es una escuela que se deja desbordar, que construye umbrales entre su interior y exterior, que altera constantemente sus límites y se constituye en “escuela móvil”, en dispositivo de multiplicidades en los asentamientos, entre los asentamientos, y que crece de forma rizomática, siempre buscando conexiones con otros diagramas producidos por distintos movimientos sociales: por los “sin techo”, los “sin trabajo”, los “sin derechos, entre otros.



La formación de educadores

Para el “educador-bancario”, en su antidiologicidad, la pregunta, obviamente, no es relativa al contenido del diálogo, que para él no existe, sino con respecto al programa sobre el cual disertará a sus alumnos. Y a esta pregunta responde él mismo, organizando su programa.

Pedagogía del oprimido, Paulo Freire.

I

La contratación de profesores, en las escuelas de los asentamientos, ha estado siempre sujeta a tensiones y conflictos; en principio, porque ha sido necesaria la movilización de las comunidades asentadas para que la administración dotara a las escuelas de más profesores. Pero, si el nuevo profesor venía de la ciudad, es decir no era asentado y no asumía el Proyecto Político Pedagógico de la escuela, y no mostraba interés por la Educación de Campo, el conflicto no terminaba. Se creaba una nueva situación: la comunidad escolar no quería a ese profesor.

Pero si ante esta situación, pensamos que el conflicto desaparece incorporando a las escuelas de los asentamientos a profesores asentados, y cuando no los haya, a profesores de la ciudad que asuma

El Pereré. Dibujo en la pizarra de Zumbi dos Palmares. 23 de agosto de 2013. (página anterior).

la Educación de Campo y las prácticas pedagógicas específicas de los de Campo y las prácticas pedagógicas específicas de los Sin Tierra. No estamos ante una situación educativa; o para ser más preciso, habría que decir, que no disponemos de los recursos suficientes o aptitud de acceder a un acontecimiento. De entrada, desde esa posición, mostramos casi siempre el principio o el fin, mientras que un acontecimiento, incluso aunque sea breve, aunque sea instantáneo, continúa. ¿Por qué decimos que continúa? Porque lo que realmente se disputa, no se ve; se muestra invisible. Llegado a este punto, me viene a la memoria un fragmento del Quijote, en el que se decía que para ver como está construido un tapiz, hay que darle la vuelta. Pues, demos la vuelta a esta situación. ¿Y qué vemos? Un conjunto de líneas que se cruzan y forman un dispositivo curricular. Lo que se disputa es la formación de los educadores, que viene a ser lo mismo que la respuesta a la pregunta ¿Qué es un educador en ese contexto de Educación de Campo?

El profesor debe ser alguien que entienda los contenidos: matemáticas, historia, portugués... alguien que sepa la manera de enseñar bien a los niños. También debe acompañar a los niños en el trabajo, ayudar a los niños a que se organicen. Debe ayudar a los niños a que tomen sus decisiones. El profesor debe participar en la vida del asentamiento. Sólo estar en el aula no es suficiente. Debe participar de las discusiones y acciones principales del asentamiento como un todo. El profesor solo será profesor de verdad en cuanto haga su lucha por la tierra, por la producción, como lucha por la educación. Cuando participe de las luchas de los asentamientos y de los trabajadores en general. Debe estar capacitado para coordinar el camino colectivo de los niños. Debe buscar siempre una preparación mejor a través de la lectura, los cursos del MST participe del Sindicato de profesores y del Sector Educación del MST (MST, 2005, p. 36).

Esta posición de principios, sobre que debe ser un profesor, induce a pensar que un profesor es un militante. Y es cierto, el profesor es formado también para ser militante, cuyas prácticas en el aula integran las demandas de lo cotidiano del asentamiento y de la lucha más amplia del movimiento, y que esas demandas son percibidas y asumidas a partir del contexto de vivencias colectivas, con intencionalidad y

afectividadad. Se trata de un proceso que requiere decisiones y compromisos.

La creación de colectivos pedagógicos y la formación permanente de educadores han estado presentes desde la constitución del movimiento. Los colectivos pedagógicos, creados en 1987 como resultado del aprendizaje colectivo desde las primeras ocupaciones realizadas por el MST, ponen de relieve el valor que el movimiento da a la educación y el esfuerzo continuo de participación del conjunto del movimiento en la implementación de su proyecto para la educación, a través de los niños, de la participación de la comunidad en las escuelas, de la organización de profesores para el trabajo educativo y de su formación inicial y continua.

Los colectivos pedagógicos tienen una estructura permanente:

- A nivel de Brasil, existe un Colectivo Nacional de Educación, que tiene como finalidad relacionar a los distintos colectivos pedagógicos y la formación permanente de educadores.
- En cada asentamiento existe un Núcleo de Educación, formado por integrantes de otros sectores y de la propia coordinación del asentamiento, que dialogan junto a los profesores sobre la educación en el asentamiento y las prácticas pedagógicas en la escuela.
- Los profesores de cada escuela, en cada asentamiento, forman un Colectivo de Profesores de la Escuela. Esos profesores se reúnen para el estudio y organización de los materiales curriculares y evaluación de la enseñanza. Esa experiencia es compartida con los profesores de otros asentamientos y campamentos.
- Cada escuela cuenta con una Coordinación Pedagógica, que articula y coordina los cursos de formación para educadores y educandos a nivel regional, estatal y nacional.

Para el MST, los colectivos pedagógicos constituyen un espacio privilegiado de formación permanente, a través de la reflexión sobre la práctica, del estudio, de las discusiones y de la preparación para la participación en las actividades formativas promovidas por el MST, por los órganos públicos o por otras entidades. Uno de los objetivos del PRONERA, es atender a la capacitación y formación de educadores para la enseñanza fundamental en los asentamientos e implementar proyectos de formación continua de profesores en los asentamientos. Pero, como hemos analizado anteriormente,¹ un nuevo programa que surge sin la participación del movimiento Sin Tierra, el PRONACAMPO, cierra el paso a esta política de formación y reorienta la formación de profesores a una formación a distancia, implementando así una política de educación a distancia.

* * *

II

La formación de profesores en los asentamientos, constituye una situación educativa, porque se da entre las dos posiciones, la del MST y la de las instituciones educativas, una relación paradójica. No hay entre ellas ningún punto en común, obedecen a lógicas distintas. Educar, para el MST significa básicamente “formar para transformar la sociedad”, se trata de una educación que no esconde su compromiso en desarrollar la conciencia de clase y la conciencia revolucionaria, tanto en los educandos como en los educadores. Por el contrario, educar, para el gobierno de la Unión, significa esencialmente “formar para reproducir la sociedad”.

Pero, ¿por qué se da una situación inconmensurable? Porque nos muestra que entre el derecho del Estado y las prácticas creativas en los movimientos sociales, en especial en el ámbito de la Educación de Campo, no hay ningún parámetro en común, no hay una verdadera discusión. Y aclara la elección, la decisión. El educador se encuentra

1. En el apartado: La pregunta por la educación, en Brasil, en el epígrafe programas educativos, hemos indagado sobre tres programas: el PRONERA, PRONATEC y PRONACAMPO.

con la paradoja de educar des-haciendo su educación. Es un desplegar y replegar sobre sí mismo la línea de Educación de Campo que, junto a los alumnos y comunidad, ha trazado. Educación de campo que se vincula al movimiento, en el sentido originado por Paulo Freire, de educación popular. Y es esa experiencia, junto a la de los movimientos sociales, la que hace pensar el asentamiento como creación política y educativa.

El educador, la presencia de la comunidad en la escuela y las ligas culturales, no asumen así un papel “dinamizador” de la relación entre sujeto, conocimiento y experiencia. Asumen un papel activo. Y junto a los Sem Terrihnas se constituyen en un proceso de “subjetivación”. Porque no se aprende del asentamiento hablando de él, describiéndolo, sino haciéndolo y experimentándolo, y eso significa que la práctica educativa debe indagar sobre la noción de educación, cultura y sujeto. Subjetividad y sujeto son categorías distintas, pero inseparables. Para Castoriadis (1998), el ser humano se constituye en un proceso de “subjetivación”. Siendo la subjetividad, la realización del sujeto, su construcción misma. Pero, subjetividad, no es “el producto”, sino la manifestación del proceso a través del cual alguien deviene sujeto.²

III

El educador que “da aula” sobre lo que busca y no sobre lo que sabe. No educamos sino en la extremidad de nuestro saber, en ese punto extremo que separa nuestro saber y nuestra ignorancia, “y que hace pasar el uno dentro de la otra”. Sólo de esta manera nos decidimos a educar.

2. La noción de sujeto nos permite avanzar en la comprensión del extraño problema de saber cómo y a partir de qué nos constituimos.

Nos detenemos en estudiar este concepto, junto a las reflexiones de Castoriadis y Foucault, en el abecedario situacionista.



El currículum como matriz del acontecimiento

8 de agosto. Me he levantado hacia las 4 de la madrugada y he ido a pasear por la orilla del mar. Me he sentado sobre una roca a esperar que se hiciera de día. Cuando empezó a clarear, la luz no venía de arriba, sino de las rocas de los alrededores, como si estuviera oculta tras ellas y esperara la mañana para salir. Esta transfiguración de la materia, tan bella, tan irreal, hizo que olvidara las amargas reflexiones con las que suelen iniciarse todos los insomnios.

Cuaderno de Talamanca, Cioran.

I

En las escuelas de Zumbi dos Palmares y Tiradentes, el currículum se muestra también como situación educativa, porque encierra una relación que no es una verdadera relación, es ante todo una ruptura. Entre los dos currícula, el oficial que se manifiesta en el libro de texto, y las prácticas pedagógicas del MST, no hay parámetros en común. Solo distancia. Y medir esa distancia es una de las tareas a la hora de problematizar el currículum escolar. Pero, quizás, el esquema curricular de Zumbi dos Palmares y de Tiradentes, no nos deje medir esa distancia que media entre las dos posiciones. Si el currículum es entendido como contenidos, que vienen dados por la institución educativa y, que tengo que enseñar, y lo hago a partir del asentamiento y de las prácticas pedagógicas del MST; si lo entiendo así, el camino que conduce a la situación educativa nos está vedado. Pero si pensamos, que los contenidos no son ajenos a la forma que los contiene y que la forma es la sustancia que sube a la superficie. Luedo, si nos dan unos contenidos, nos están dando unas formas también; lo que sucede es que a veces

no las vemos, pero que no la veamos, no quiere decir que no existan; o bien, no sabemos mirarlás, o no queremos verlas. No olvidemos, que el currículum también da forma al educador.

En la propuesta curricular de Zumbi dos Palmares y Tiradentes, se utilizan dos conceptos, el de eje curricular y tema generador. Y en la planificación docente, a modo de implicación, se plantea la relación entre ejes curriculares y temas generadores; desarrollándose estos últimos en subtemas. En el texto de la propuesta curricular, ocasionalmente, se confunde eje curricular con tema generador y éste, a su vez, con actividades a realizar o tareas encomendadas a los alumnos. Pero no vamos a detenernos en ello, dado que no es objeto de esta investigación hacer una propuesta curricular de las referidas escuelas. Pero si señalar, que hablar de “temas generadores” dificulta problematizar sobre el currículum en y desde el asentamiento, como matriz de educación del acontecimiento. Nosotros vamos a utilizar el concepto generador, no como un tema o que está contenido en un tema, sino como lo que problematiza¹ las realidades. Y no solo constata lo que ella es, sino lo que podría ser. Como nos recuerda Freire (1976), la problematización como actitud que transforma nuestra conciencia del mundo. Y el origen de la conciencia debe buscarse en las interacciones sociales que caracterizan la actividad humana (Vygotski, 1991). No hay temas más o menos generadores. Generador es la cualidad de una acción que genera, que construye, que produce.² Es una acción rizomática. Y es una acción humana; por lo tanto, no vemos un territorio sin gente, menos un lugar: el asentamiento. Y lo pensamos desde su historicidad, pues la noción de lugar está indisolublemente ligada a la noción de tiempo. El lugar como fundamento, como “fons”, lo que está debajo -y a veces en la superficie-, pertenece a culturas que encuentran la identidad luchando contra el paso del tiempo, tratando de atraparlo a través del rito y del mito. Los saberes, de estas culturas, son partes de estos mitos y ritos de la fundación, la memoria y la presencia.

Pensar el currículum como situación educativa, es pensar la elección, la distancia y la excepción.

1. P de Problematizar. Ver abecedario situacionista.

2. G de Generador. Una palabra que hemos incorporado al abecedario situacionista. Y la relacionamos con los lugares como producción y no como permanencias. Zumbi dos Palmares y Tiradentes, son lugares. Marí, también lo es. Y en los lugares, en sus pliegues, en los intersticios, se da la acción de generar.

3. En *Préférences*, 1989.

II

No nos encontramos, en Zumbi dos Palmares y Tiradentes, ante un currículum ensimismado, en-marcado en la institución escolar, encerrado entre las paredes del aula, y que desde su interior se den prácticas pedagógicas que quieran establecer, o estén estableciendo, relaciones significativas con el exterior, con el campo, la periferia urbana, la ciudad, la metrópolis y el mundo. No, la situación no viene caracterizada por un currículum oficial incrustado en la institución escolar, y que desde su interior hayan germinado otras miradas sobre el exterior, que hayan hecho posible nuevas interpretaciones y fundado nuevas posibilidades de creación de significados; No nos encontramos ante unas prácticas reformistas, bajo el paraguas de un currículum oficial, que inician rupturas, desacuerdos y renovaciones.

Los currícula de Tiradentes y de Zumbi dos Palmares se han levantado desde la tierra, se han forjado al calor de la ocupación y se han tejido con materiales recogidos desde sus respectivos lugares y experiencias. Pero tanto uno como otro, han sido arrojados e impulsados por el frente educativo del MST.

III

Podemos decir, entonces, que una situación educativa es un momento en el cual se vuelve clara una elección; una elección en la que se trata o bien del ser-ahí o bien del pensamiento. La elección consiste en perforar los muros que se levantan ante el asentamiento, entre la escuela y el asentamiento y entre los asentados, y esa perforación construye la matriz que engendra el viaje. Pero se hace desde una matriz. No hay perforación si no hay matriz, y no hay matriz si no hay perforación. Pero, ¿qué hay detrás del muro? No lo sabemos. Nietzsche: ¡Perforar el muro, aunque detrás del muro no haya nada! La elección no viene dada por certeza alguna. Esta elección se define a partir de esa “invitación al viaje” a la que dio forma Baudelaire. Julien Gracq,³ para evocar

el sentimiento de inminencia, de partida, que confiere su particular intensidad a ciertos momentos de nuestra vida, emplea el término marítimo de “aparejamiento”: la nave que apareja va a ponerse en movimiento de un momento a otro.

Sobre la distancia

IV

Dibujamos fragmentos de una cartografía, de un mapa, para una navegación; pero este mapa se construye con elementos que encontramos en distintos lugares, del asentamiento. No es un mapa dado, no es una carta de navegación que nos hayan dejado. Es una carta de navegación que han construido navegando, el primer puerto la ocupación de la tierra, el campamento; no es un proyecto, un plano; es un mapa de estela. Ésta cartografía está llena de trazos, de singularidades, y se sitúa en los intersticios, en zonas de indeterminación. Es incompleta.

El viaje⁴ no puede hacerse desde un proyecto o programa, se hace desde una matriz, desde múltiples matrices. Es un arte de lo múltiple, sostenido por síntesis disyuntiva. Matriz como corte, como sección. Como algo que construye “vida”, que concibe, de ahí su relación con la maternidad; matriz como dispositivo, llena de dispositivos que a su vez construye dispositivos. Tiene capacidad de concebir, pero no concibe proyectos, ni planes, ni programas. Construye situaciones, singularidades, excepciones ¿Qué es lo que produce matrices? El pensamiento rizomático como pensamiento intempestivo. Y ese viaje -de la comunidad y de los Sem Terrinhas-, que es un único viaje de múltiples experiencias, es fuente de creación de currículum. La pedagogía del viaje, debería disponer de un pequeño cuaderno de bitácora, donde se registren los trazos de esa experiencia. Pero si no se dispone de este material didáctico, no se preocupen los educadores, porque los niños llenarán sus bolsillos de guijarros, de trozos de maderas, de boliches, de restos encontrados en ese viaje que emprenden todos los días y a veces durante el sueño. tan sólo deben prestar atención a como los niños

4. Jünger (1998), nos plantea que la importancia del viaje no está en el punto de partida, ni en el punto de llegada, sino en la estela que deja.

dan palabras a esas cosas y construyen sus narraciones. Y así incorporar esos materiales -que son desechos, que es el resto, lo que nadie quiere, y los niños adoran- al currículum.

V

Peter Handke (1981) llamaba a su diario “el peso del mundo”, en un intento de recobrar, con la minuciosidad del topógrafo, el paso y el peso de las cosas. “Pasar” remite al paso, al movimiento del pie sobre la tierra. Pero también remite a lo que pasa, pesa, se expande, se dilata, se extiende, sale al exterior, yace fuera, está ahí.

Sobre la excepción

VI

El currículum en y desde la tierra encierra una relación paradójica con el currículum oficial. No se concibe como un proyecto, como un programa, sino como una matriz de multiplicidades pedagógicas, síntesis disyuntiva, que da cobijo al enigmático y hermoso concepto de educación. Como un tapiz de direcciones complejas que tiene que ver con los movimientos sociales y que se resiste a ser capturado en las finas e imperceptibles mallas de las políticas educativas.

VII

Hay que problematizar la relación entre el conocimiento y la ignorancia. No hay una unidad en los conocimientos, tampoco en la ignorancia. Tanto unos como otros, se atraviesan, se cruzan. Hay interacción entre ellos. Dado este encuentro, aprender determinadas formas de conocimientos puede implicar olvidar otras y, en última instancia, convertirse en ignorantes de las mismas. Esto quiere decir, que la ignorancia no es necesariamente el estado original o el punto de partida hacia un conocimiento. Podría ser un punto de llegada. Podría ser el resultado del olvido o del olvidar implícito en el proceso de aprendizaje recíproco. Así en un proceso de aprendizaje es decisivo comparar

el conocimiento que está siendo aprendido con el conocimiento que, por lo tanto, está siendo olvidado o desaprendido. Desde esta consideración, el asentamiento y la escuela se llenan y se vacían -la referencia al mito de las hijas de Dánao es aquí evidente: las Danaides están condenadas a esforzarse en vano y eternamente por llenar un tonel perforado- Hay pérdida, pero es esa pérdida, lo que le da al currículum el sentido de incompletud, lo que hace que no tenga un principio y un final; que no sea un proyecto, sino un proceso, una matriz. Pero, hay que prestar atención a lo que se olvida, porque pudiera ser que más que ganancia fuera perdida. Esta excepción nos lleva, a la identificación de saberes, a los procedimientos para relacionarlos y a las prácticas en el mundo real.

* * *

VIII

El asentamiento como una forma de creación de currículum que pone al sujeto: sin tierra, que lo habita, ante una múltiple y compleja potencia de experiencia. El asentamiento como palimpsesto, donde se superponen distintos textos. Y donde se experimentan múltiples formas de subjetivación, de transición y de transformación social y cultural. Gilles Deleuze (1995) nos plantea que la subjetivación es la producción de modos de existencia o de estilos de vida.

Conclusiones

Que la educación es un campo social en permanente disputa, constituida por proyectos, discursos históricos y políticos en los que los diferentes grupos en conflicto pretenden definir su función social y su hegemonía-, lo sabíamos por Bourdieu. Pero lo que concluimos es:

Primero. Que la educación, que promueve el MST, está articulada, ensamblada, a la lucha por la Reforma Agraria y resiste al proyecto de educación neoliberal.

Segundo. Que las prácticas pedagógicas en los asentamientos se generan por tanteo. Siempre está presente la pregunta. ¿Desde que perspectivas pueden ser identificados los diferentes saberes?, ¿Qué tipos de relaciones son posibles entre ellos? ¿Cómo tomar decisiones compartidas y distinguirlas de aquellas impuestas? ¿Cómo identifica la perspectiva de los oprimidos?

Tercero. Que el currículum en y desde la tierra es un acontecimiento. Indaga sobre lo que no es poder, lo que no es institución. Genera, construye, otras relaciones sociales: relaciones igualitarias; saberes que tienen que ver con el ser en la tierra, en el territorio, en el mundo. Y teje unos saberes, distintos, que no están ni por asomo en el currículum oficial. A veces por ignorancia, por desidia, o porque no responde al proyecto - económico, político y social- del agronegocio para el campo brasileño: un campo sin gente.

Cuarto. Que el cierre de escuelas, la contratación de profesores y el currículum oficial son situaciones educativas que dan que pensar la educación: el lugar de la escuela, la formación de educadores y el currículum en y desde el asentamiento. En estos tres ámbitos se da una relación de inconmensurabilidad entre el MST y las instituciones, una relación que no es una verdadera relación. Se da una elección, una distancia y una excepción.

Quinto. Que el asentamiento es una forma de creación de currículum que pone al sujeto que lo habita en una experiencia límite: Sin Tierra. “Yo soy el espacio donde estoy”, como dijo el poeta Noël Arnaud.

* * *

Sexto. Que en ese hacer y des-hacer la educación esta la pregunta ¿qué es hoy la educación, la escuela, la vida? ¿Qué nuevos modos de subjetivación vemos aparecer hoy?

Líneas de investigación que abre

Llamamos “meseta” a toda multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos superficiales, a fin de formar y extender un rizoma.

Mil Mesetas, Gilles Deleuze y Félix Guattari

Las líneas de investigación que proponemos se agrupan, o distribuyen, en tres mesetas –siguiendo a Gilles Deleuze y Félix Guattari (1994)-, o grupos de preguntas que están relacionadas con la identificación de saberes, con los procedimientos para relacionar unos con otros, y con la naturaleza y evaluación de las acciones e intervenciones en la construcción social.

Primera línea de fuga.

Partiendo de que el hombre, como nos plantea Foucault (1993), ha reducido a objetos de conocimiento alguna de sus “experiencias límite”: la locura, constituyéndose como sujeto racional; o la economía, constituyéndose como sujeto que trabaja. Existe siempre, pues, este compromiso de uno mismo dentro del propio “saber”. Se trata de comprender como los sem terrinhas, junto a la comunidad, reducen a objetos de conocimiento el lugar donde habitan, como experiencia límite, constituyéndose como “sujeto abierto” que según Castoriadis (2007) es aquel que “es capaz de determinarse y que permanece abierto a nuevas determinaciones que él mismo crea o que recibe de parte de los

demás, ya sean sus amigos o sus adversarios. Se trata de indagar sobre la formación de un conocimiento, esto es la relación entre un nuevo sujeto –sin tierra- y determinado campo de objetos –medio ambiente, historia del campamento o asentamiento...-, y captar su raíz histórica –las luchas campesinas-, el movimiento del saber que lo hace posible.

Segunda línea de fuga.

Estudio de las “acciones que generan” en su dimensión temporal, vinculadas al lugar (campamento o asentamiento) no como permanencia sino como producción. Acciones generadoras como dispositivos rizomáticos; más que “temas” son matrices que construyen multiplicidades. No hay que entenderlos como ejes que vertebran un sistema de educación, o de educación escolar, sino como líneas segmentadas que no tienen origen ni fin; por ello hay que abordarlas en medio, “demediado” como nos propone Italo Calvino (2005) en su texto literario *El vizconde demediado*. Así mismo, estudiar, investigar y producir elementos, materiales o dispositivos didácticos que medien en la educación.

* * *

Tercera línea de fuga.

Es una pregunta: ¿Cómo identificar la perspectiva o intereses de los Sin Tierra y de los otros movimientos sociales en Brasil: Sin techo, Sin Derechos..., en sus intervenciones prácticas, en el ámbito de la educación, y de resistencia al sistema educativo?

Conclusões

Que a educação é um campo social em permanente disputa, constituída por projetos, discursos históricos e políticos nos quais os diferentes grupos em conflito pretendem definir a sua função social e a sua hegemonia já o sabíamos por Bourdieu. Mas as conclusões são:

Primeiro – que a educação que o MST promove está articulada, unida à luta pela Reforma Agrária e resiste ao projeto de educação neoliberal.

Segundo – que as práticas pedagógicas nos assentamentos são geradas por tentativas. Surgem sempre as seguintes perguntas: Desde que perspectivas é que possível identificar os diferentes saberes? Que tipo de relações é que são possíveis entre eles? Como tomar decisões compartilhadas e distingui-las daquelas que são impostas? Como é que se identifica a perspectiva dos oprimidos?

Terceiro – que o currículo na, e desde a terra é um acontecimento. Indaga sobre o que não é poder, o que não é instituição. Gera, constrói outras relações sociais, relações igualitárias, saberes que têm que ver com os seres na terra, no território, no mundo. E tece uns conhecimentos distintos, que não estão sequer no currículo oficial. Às vezes por ignorância, por desídia, ou porque não responde ao projeto econômico, político, e social do agronegócio para o campo brasileiro: um campo sem gente.

Quarto – que o fecho de escolas, a contratação de professores e o currículo oficial são situações educativas que fazem refletir sobre educação: o lugar da escola, a formação de educadores e o currículo no, e desde o assentamento. Nestes três âmbitos, dá-se uma relação de incomensurabilidade entre o MST e as instituições, uma relação que não é uma verdadeira relação. Proporciona-se uma eleição, uma distância e uma exceção.

Quinto – que o assentamento é uma forma de criação de currículo que põe ao sujeito que o habita numa experiência limite: Sem terra. “Eu sou do espaço onde estou”, como disse o poeta Noël Arnaud.

* * *

Sexto – que nesse fazer e desfazer a educação surge a pergunta: Hoje, o que é que é a educação, a escola, e a vida? Que novos modos de subjetivação aparecem hoje em dia?

Linhas de investigação que se abrem

Chamamos “meseta” a toda multiplicidade comunicável com outras por talos subterrâneos superficiais, com o fim de formar e estender um rizoma.

Mil Mesetas, Gilles Deleuze y Félix Guattari.

Chamamos “meseta” a toda multiplicidade comunicável com outras por talos subterrâneos superficiais, com o fim de formar e estender um rizoma.

Mil Mesetas, Gilles Deleuze y Félix Guattari.

As linhas de investigação que propomos agrupam-se, ou distribuem-se, em três mesetas – de acordo com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1994), ou grupos de perguntas que estão relacionadas com a identificação de saberes, com os procedimentos para relacionar uns saberes com os outros, e com a natureza e avaliação das ações e intervenções na construção social.

Primeira linha de investigação.

Partindo do princípio de que o homem, como nos propunha Foucault (1993), reduziu a objetos de conhecimento alguma das suas “experiências limite”: a loucura, constituindo-se como sujeito racional; ou a economia, constituindo-se como sujeito que trabalha. Existe sempre então, este compromisso de cada um dentro do próprio “saber”. Trata-se de compreender como é que os Sem Terrinhas, junto com a comunidade, reduzem a objetos de conhecimento o lugar onde habitam,

como uma experiência limite, constituindo-se como “sujeito aberto” que, de acordo a Castoriadis, é aquele que “é capaz de determinar-se e que permanece aberto a novas determinações que ele mesmo cria ou recebe por parte dos demais, quer sejam os seus amigos ou os seus adversários”. Trata-se de indagar sobre a formação de um conhecimento, isto é, a relação entre um novo sujeito – sem terra – e um determinado campo de objetos – meio raiz histórica – as lutas camponesas – o movimento do saber que o torna possível.

Segunda linha de investigação.

O estudo das “ações de geram” na sua dimensão temporal, vinculadas ao lugar (acampamento ou assentamento) não como permanência, mas sim como produção. Ações geradas como dispositivos rizomáticos, mais que “temas” são matrizes que constroem multiplicidades. Não é necessário entendê-los como eixos que suportam um sistema de educação, ou de educação escolar, senão como linhas segmentadas que não têm origem nem final, por isso há que abordá-las a meio, “cortado ao meio” como nos propõe Italo Calvino no seu texto O Visconde cortado ao meio. Igualmente, estudar, investigar e produzir elementos, materiais ou dispositivos didáticos que mediem na educação.

Terceira linha de investigação.

É uma pergunta: Como é que se pode identificar a perspectiva ou o interesse dos Sem Terra e dos outros movimentos sociais no Brasil: Sem Teto, Sem Direitos, etc., nas suas intervenções práticas, no âmbito da educação e da resistência ao sistema educativo?

Abecedario situacionista

A modo de justificación

I

Si aceptamos que toda manera de pensar está determinada por las condiciones de existencia y de acción del sujeto pensante y que, en consecuencia, como supieron ver primero Marx (2006) y luego Wittgenstein (1991), el límite del pensamiento coincide con el límite del lenguaje, este glosario –que utiliza la estructura de orden del abecedario y no esconde su distancia con la sociedad del espectáculo, de ahí su vínculo con el situacionismo-, resulta necesario para aportar claridad al uso de las palabras y sus significados.

II

Este abecedario, se levanta al calor de esta investigación; se introduce un concepto, cuando se problematiza sobre un acontecimiento o una situación y se hace necesario utilizar la palabra mas adecuada, por ejemplo: lugar. Y tomamos una posición respecto a su significado, para que el texto, que surge del pensamiento que lo hace e impulsa, adopte una posición precisa en ese mapa provisional que hemos construido en este viaje. De la palabra lugar decir, que adoptamos la significación de lugar como producción y no del lugar como permanencia. ¿Qué quiere decir esto? Que lo que defendemos es el valor de los lugares producidos por el encuentro de energías actuales, gracias a la fuerza de dispositivos rizomáticos capaces de provocar la extensión de sus ondulaciones y la intensidad del choque que su presencia produce. No es un suelo.

III

Pero no se trata sólo de utilizar, de escoger, del pensamiento contemporáneo, los conceptos que consideramos más adecuado para

esclarecer o indagar sobre una determinada situación. Se trata, pues, de producir un nuevo lenguaje, unas nuevas significaciones. Decía Blanchot (2003): ¡Oradad el lenguaje! Esto es lo que me ha llevado a este breve glosario, que quiero calificar también de poético.

III

Antes de concluir esta breve justificación, quisiera señalar que este abecedario, al tiempo que indaga sobre las palabras, sobre el lenguaje; se confronta con la escritura e intenta acercarse a esos otros materiales curriculares que nada tienen que ver, ni con las letras, ni con la escritura.

Como Walter Ong (1987) ha expuesto magistralmente, el de las culturas orales es otro mundo, del que nos es casi imposible concebir una idea: un mundo, en el que el sonido prima sobre la vista (y la sensación sobre la idea), donde el contexto de enunciación puede alterar los contenidos de los enunciados, un mundo donde la palabra empieza a existir (en el oído del oyente) en el preciso momento en que deja de hacerlo (en las cuerdas vocales del hablante), un mundo en el que la historia es reescrita –perdón: redicha- permanentemente. La escritura es letal para ese mundo, para esos mundos. La letra, con sangre entra. Literalmente. Mediante ella se construirá eso que hoy llamamos Tercer Mundo, de ella se armarán tanto los incipientes aparatos burocráticos indígenas como los distintos agentes colonizadores (hoy llamados modernizadores): clérigos comerciantes, juristas, vanguardias revolucionarias u ONGs.

Metáforas que nos piensan, Emmánuel Lizcano.

Y si empezamos con... A de Acción.

¿Cómo empezó la lucha por la educación?

Después de la ocupación de Encruzilhada Natalino en 1981, las familias armaron sus carpas de lona negra y empezaron la vida de acampados, construyendo poco a poco su organización.

Un enjambre de niños-cerca de doscientos- corría y jugaban en el área del campamento. Pasaban sus días en medio de la vorágine de reuniones y asambleas de sus padres, caminatas de kilómetros y kilómetros, hambre y confusión.

Algunos adultos que percibían la ansiedad de esos niños comenzaron a pensar qué hacer con ellos. Entonces se formaron grupos de madres que orientaban los juegos infantiles, les explicaban a las criaturas por qué estaban acampadas y hasta las integraban en algunas de las actividades del campamento. Entonces no se pensaba en la posibilidad de una escuela, sino en cómo cuidar a esos niños y evitar que se expusieran demasiado a los peligros de vivir en el borde de una carretera. También se sabía que era necesario discutir con ellos sobre la lucha en la cual “forzosamente estaban participando”.

Los niños fueron comprendiendo poco a poco el motivo de la lucha de sus padres y volviéndose sus defensores.

Inspiradas en las ideas del gran pedagogo Paulo Freire, estas profesoras pioneras fueron promoviendo reuniones cada vez más sistemáticas con los padres e iniciaron la experiencia piloto de unas escuelas “diferente” para los niños sin tierra. Ésta debía enseñar a leer y a escribir a los alumnos a través de sus propias experiencias de vida, valorizando “la historia de lucha de estas familias y el amor a la tierra y al trabajo.

Sin tierra: Construyendo movimiento, Marta Harnecker.

En el marco del proceso de movilizaciones y lucha por la tierra, el Movimiento de Trabajadores y Trabajadoras rurales Sin Tierra creó en 1985 su frente educativo. El MST, en el campamento de la Hacienda Annoni –Rio Grande do Sul–, constituyó su primer Sector de Educación que asumió la planificación escolar, priorizando la escolarización de todos los niños y organizando una práctica educativa vinculada, inicialmente, a la vida en el campamento y a la acción.

En la acción están a la vez la espera y el porvenir.

Entonces digamos: A de Acción, Espera y Porvenir.

Actuar es formar nuestro mañana, si consideramos la educación como algo que nos ayuda a vivir. Hay una relación esencial entre pensamiento y la acción; el *Erlebnis*, como dicen los alemanes, es la experiencia vivida: la reflexión sobre la experiencia, la experiencia para la reflexión, o si quiere la reflexión para la vida, tanto vivida como pensada, y que pasa a actuar.

El único criterio de verdad, estimo que, es la acción, es decir, lo que permite tocar la verdad. La verdad es ella misma una acción, un actuar lingüístico, una verificación, una confrontación. Cuando se actúa, y sobre todo desde los movimientos sociales, se sobrepasa la soledad porque actuar es buscar la verdad, y la verdad siempre es común. No se sale de la experiencia solitaria sino actuando. La acción no es un movimiento muscular o un esfuerzo físico, sino la búsqueda de lo común. Este tipo de razonamiento genera una matriz de educación social que al calor de la militancia en el movimiento engendra la comprensión de que no hay verdad fuera de lo “común”, fuera de lo que puede pertenecer a todos y verificarse en el lenguaje, en la cooperación y en el trabajo. Una verdad es una acción colectiva, seres que militan juntos y que se transforman. Entendemos la acción como algo que constituye la comunidad, que produce la sustancia de nuestra dignidad y de nuestra vida. El sentido de la acción se sitúa en ese nivel. Y la acción es exactamente la búsqueda y la construcción de lo común, es decir, también la afirmación de la inmanencia absoluta de ese común. Pero también era la acción como pasión de lo común. En realidad, lo que más miedo nos debe dar es estar sin pasión.

Hoy en día la vida ha cambiado y, ahora el lenguaje se ha convertido en la forma más avanzada de la comunidad, no existimos fuera del lenguaje. El saber corporal es un conjunto de conocimientos, de pasiones, de visiones, de comportamientos, de deseos, de reappropriaciones... un conjunto indestructible.

Dicho esto, hay que volver un instante al concepto de Bios porque estimamos que representa una expansión muy importante del concepto de acción. Actuar es a la vez un conocimiento y una rebelión.

Después de la ocupación de Encruzilhada Natalino en 1981, el movimiento de rebelión se hizo profundo, por su capacidad para reformar, por sus prácticas de “autorreducción” y de reapropiación, por la institución de las tierras “liberadas” y autogestionadas y por la invención de una nueva forma de militancia y de un nuevo actuar político.

Llegado a este punto no podemos dejar de referirnos a otra palabra que empieza por

A de Alegría...

La alegría es un dispositivo que nos liga al mundo, es indisociable de lo común, de la vida inmanente. Todo eso es lo que algunos autores llaman el Bios; y la revolución en ese contexto, es haber vuelto a poner ese Bios en el centro de la existencia humana. Acción y Bios: la espera de la transformación y el concepto de porvenir. El pensamiento exige tiempo, la constitución de un pensamiento de porvenir exige tiempo. 1981 (ocupación de Encruzilhada Natalino) no se repetirá, pero es un acontecimiento irreversible; ya nada será como antes. Desde hace treinta años, el concepto de experiencia vivida ha cambiado radicalmente: desde entonces los sin tierras ya no pueden estar separados de la vida de las pasiones, las diferentes partes del hombre se encuentran de nuevo juntas. Tienen, y nosotros también entre nuestras manos, la promesa de una sociedad sin miedo. Es lo que decía Spinoza, y es lo que cuatro siglos más tarde redescubrieron los movimientos sociales en Brasil que han puesto en pie uno de los más importantes movimientos antisistémicos de América Latina, el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). Algo ha cambiado: hay una recomposición de la vida.

A de Acontecimiento...

El acontecimiento es un desafío a la pretensión mecanicista del control total y refleja los desajustes de los planes en relación con la acción. Rompe la continuidad del funcionamiento y la estabilidad necesarios a toda estructura para asegurar su perennidad. La necesidad de control del funcionamiento de una organización, como un medio para alcanzar los objetivos fijados, explica los intentos de previsión, así como las experiencias de planificación y programación en diferentes niveles y distintos sectores (enseñanza, producción). La falta de previsibilidad es una característica fundamental del acontecimiento y, por ello, es difícil percibir su importancia en un primer momento. El fenómeno desviante, la excepción, chocan en primera instancia porque son inesperados, molestan, desubican. Este efecto de sorpresa llama la atención y sirve para destacar un hecho nuevo, una “laguna” en lo previsto. En general, toda manifestación de una diferencia entre lo previsto y la acción en un sistema cualquiera, es un acontecimiento.

Hay también una cultura del acontecimiento. Una cultura que en el momento de la fluidez y de la descomposición que lleva al caos es capaz de generar momentos energéticos capaces de cribar este caos, de tomar algunos de sus elementos para construir, desde el presente hacia el futuro, un nuevo pliegue en la realidad múltiple.

El acontecimiento es una vibración –ha escrito Deleuze (1995) a propósito del pensamiento de Whitehead en torno a esta noción-. Es la ondulación de un elemento que se extiende sobre los siguientes estableciendo en el aire, como una onda sonora o luminosa, un sistema de armónicos que permanecen un tiempo antes de disiparse.

Pero el acontecimiento es también un punto de encuentro, una conjunción en la que líneas de recorrido ilimitado se entrecruzan con otras creando puntos nodales de una intensidad emergente. Finalmente, el acontecimiento es una prehensión, el resultado de la acción de un sujeto que en el fluir caótico de los acontecimientos atrapa los que más le atraen o más le conmueven para retenerlos. En una acción subjetiva. Produce un momento de gozo y de una frágil plenitud.

Aunque el acontecimiento es siempre algo que sucede en el desorden global carente de sentido, este momento feliz, a veces casual, a veces resultado de una inteligente voluntad, constituye un instante emergente de un fluir constante, un acorde armónico, polifónico, en una situación de permanente transición.

El pensamiento deleuziano apunta, con la poderosa fuerza de sus imágenes, hacia la sugerente idea de una educación del acontecimiento.

B de Biopolítico...

“Biopolítico” quiere decir al pie de la letra entrelazamiento entre el poder y la vida. El hecho de que el poder haya elegido inscribirse en la vida misma, de que haya hecho de ella su superficie de inscripción privilegiada, no es nuevo: es lo que Foucault llamaba “biopoder”, y es aquello cuyo nacimiento describe a partir de finales del siglo XVI-II. Pero la resistencia al “biopoder” existe. Decir que la vida resiste, significa que afirma su potencia, es decir, su capacidad de creación, de invención, de producción, de subjetivación. Es lo que llamamos “biopolítico”: la resistencia de la vida al poder, dentro de un mismo poder que ha investido la vida.

C de Campo...

Campo como toma de posición, como lugar, como elección. Por lo tanto, me gustaría elegir mi “campo” como un campesino va a trabajar su “campo”, o como un pintor construye su obra; de Miró se dice que su espacio plástico se asemejaba al “campo” de un campesino, y que construía sus lienzos como si estuviera plantando en la tierra. Pero no elegirlo como “campo de batalla”, y es precisamente a esa lógica a la que hay que oponerse, de la que hay que escapar. Elegir “campo”, de acuerdo, pero mientras sea para cultivarlo y hacer que crezcan plantas,

materiales curriculares, deseos, lazos: la vida, no la destrucción, no la guerra.

Dicho esto, el verdadero problema es el de la elección del propio “campo”, la elección de la militancia. No hay verdad que no salga de una elección de “campo”, porque la verdad nunca es neutra. Cuando se pretende que la ciencia es neutra, se la condena a la impotencia. Cuando se pretende que la vida es neutra, se la condena al aburrimiento. Cuando se pretende que la educación es neutra, se la condena a la ignorancia. La militancia es la forma a través de la cual volvemos accesible la alegría de la verdad y el placer de la vida. La militancia desarrolla un campo lingüístico que corresponde a la plenitud de las pasiones, la militancia transforma la carne de la vida en un cuerpo singular. La elección de un “campo” al que pertenecer se convierte, a veces, en un destino. Pero también la elección de la “educación de campo” es una elección de la pobreza, la elección de permanecer con los demás, con los más desprovistos, con los más excluidos, con los sin tierra. Por un lado, está la elección de la militancia; por el otro, la condición humana más desesperada. Pensadores contemporáneos como Nietzsche (1985), Benjamin (2005), Agamben (2011),... han entendido ese límite donde se libera la fuerza de vivir. Pero ese límite no puede corresponder a un “detrás de nosotros”, situado en una historia y un espacio indeterminado: el límite está, al contrario, delante de nosotros, es el borde del tiempo, es el instante, el punto en que cada una de nuestras proyecciones vitales se lanza en el vacío. Esto es lo que significa elegir “campo”: militar (de militancia, de compromiso) y, al mismo tiempo, volverse a encontrar en la condición desnuda de la vida. Y también jugarse cada instante como innovación de la vida en un tiempo que es creación.

Campo también como lugar de disputa; por ejemplo: el sistema escolar, el Estado, la Iglesia, los partidos, el MST, no son aparatos, sino campos. No obstante, bajo determinadas condiciones, pueden comenzar a funcionar como aparatos. El campo tienen carácter social.

En un campo, los agentes e instituciones se hallan en lucha, en disputa permanente, con fuerzas diferentes y de acuerdo a las reglas

constitutivas de este espacio de juego, por apropiarse de los beneficios específicos que están en juego. Los que dominan el campo poseen los medios para hacerlo funcionar en beneficio propio sin embargo han de contar con la resistencia de los dominados. Un campo se convierte en aparato cuando los dominantes poseen los medios para anular la resistencia y las reacciones de los dominados; cuando todos los movimientos van desde arriba hacia abajo y los efectos de dominación son tales que cesan tanto la lucha como la dialéctica que son constitutivas del campo. Los aparatos son un estado, que se puede considerar patológico, de los campos.

C de Ciencias...

Durante mucho tiempo, se creyó que las ciencias seguían una cierta línea de “progreso”, que obedecían al principio de “desarrollo” y de convergencia de los diversos tipos de saberes. Consideremos, por ejemplo, la clasificación de los animales y las plantas. ¿Cuántas veces se las reescribió desde la Edad Media de acuerdo con reglas completamente distintas? Según el simbolismo, la historia natural, la anatomía comparada, la teoría de la evolución. Cada reescritura hace que el conocimiento sea completamente distinto en sus funciones, en su economía, en sus relaciones internas. Tenemos ahí un principio de divergencia, mucho más que uno de desarrollo. El progreso científico no es solo la acumulación de conocimientos nuevos y la asimilación de teorías nuevas, presenta un patrón irregular, que olvida ciertos problemas y pasa mediante saltos a teorías nuevas. Transformando el saber mismo, es decir, los contenidos de los distintos saberes dispersos en una sociedad particular, que permean la sociedad y se imponen como fundamento de la educación, de las teorías, de las prácticas, etc.

C de Comunicación...

Nunca hemos estado tan cerca, como hoy, de la posibilidad real, tecnológica, de la ubicuidad. Las imágenes y los mensajes vienen a nosotros, tanto si somos sus destinatarios como si no, y el cuerpo individual se dota progresivamente de prótesis tecnológicas que muy pronto habrán de permitirle “comunicarse sin desplazarse”, se encuentre donde se encuentre, son cualquier otro cuerpo del mismo tipo. Hay quienes piensan que los teléfonos móviles de mañana nos ofrecerán todas estas posibilidades y que por una vez, podremos gestionar la inmovilidad. Pero ¿seguiremos siendo aún viajero? Consideramos esta interrogativa esencial, pues no es casualidad que la metáfora del viaje se asocia con tanta frecuencia en nuestros días a la actividad cibernética: se “navega”, se “viaja” por Internet. Esta insistencia del lenguaje revela quizá un malestar cuya naturaleza percibimos mejor si la relacionamos con los dos ideales del conocimiento del otro y de la construcción de uno mismo, unos ideales tradicionalmente asociados a la idea del viaje. Pero, por el contrario, ¿no nos está haciendo creer la ilusión de la comunicación que los sujetos individuales existen, en forma intangible, al margen del acto de comunicación que los pone en contacto? ¿No nos está haciendo creer que intercambian informaciones para enriquecer sus conocimientos sin transformarse, que perseveran en su ser mientras se ahorran el cara a cara y el cuerpo a cuerpo? En este sentido, la comunicación es lo contrario del viaje, por lo mismo que, idealmente, éste implica la construcción de sí mediante el encuentro con los otros. La comunicación presupone lo que el viaje trata de crear: unos sujetos individuales bien contruidos. El *homo communicans* transmite o recibe informaciones y no duda de lo que es. El viajero ideal trata de existir, de formarse, y nunca sabrá realmente quién es o qué es.

El ideal de la comunicación es la instantaneidad, mientras que, por el contrario, el viajero se toma su tiempo, conjuga los tiempos, espera, recuerda.

C de Cultura...

La cultura es una propiedad universal de la acción humana. Los seres humanos viven siempre en instituciones sociales con forma cultural y constituyen con sus prácticas, *constantemente*, el discurso de la cultura. La gente crea y recrea las convenciones que dan forma a su vida social, a su acción y a los productos de su acción. Esas convenciones, y en especial las reglas, muy duras o muy blandas, muy codificadas o apenas apuntadas, se producen en todos, y cada uno de los escenarios donde habitan personas. Y como tales sólo están inscritas en la propia acción de la gente, o en sus productos. En ese sentido decimos que la cultura es una `propiedad de la acción social de los seres humanos, sean quienes sean y estén donde estén. Todo ser humano es agente de cultura. El discurso de la cultura encuentra su medio específico en la acción social. La cultura es *aprendida*. Sólo circula en la *acción social*, o en sus productos. No puede haber gente sin cultura. “Pero la cultura no es, en realidad, una propiedad de la gente, sino una propiedad de la acción que la gente pone en práctica” (De Rada, 2010).

D de Democracia...

La palabra democracia es una palabra en litigio. En la proposición liberal, “democracia” designa primero libertades jurídicas, derechos (de opinión, de prensa, de asociación, de empresa...). La tradición revolucionaria pone en evidencia situaciones democráticas, asambleas generales, democracia de masas, pero también figuras transitorias de organización. En la propaganda actual, “democracia” designa expresamente una forma de gobierno, la “representación” parlamentaria, cuyo protocolo de base es la elección y cuyo lugar es el sistema del Estado-partidos (en plural). Pero realmente lo que llamamos “democracia”, y cuyo triunfo universal se celebra, debe ser denominado *parlamentarismo*. El parlamentarismo no es solamente una figura objetiva o institucional (elecciones, Ejecutivo dependiente –en grados muy variables- de un Legislativo surgido de elecciones, etc.). Es también una subjetividad política particular, un compromiso que tiene a la palabra “democracia” como un valor, por designación propagandística. Este compromiso presenta dos características:

- Subordina la política exclusivamente al lugar estatal (el único acto político “colectivo” es la designación del personal de gobierno) y, al hacerlo, anula de hecho a la política como pensamiento. De ahí que el personaje del parlamentarismo no sea un pensador de la política, sino un político (hoy se diría de buen grado: un “gestor”).
- Exige como condición reguladora la autonomía del capital, los propietarios, el mercado.

Para describirla con claridad, convengamos, pues, en llamar a nuestra democracia *capital-parlamentarismo*.

La hipótesis subyacente en el discurso sobre el triunfo de la democracia sería, pues, esta: Estamos, políticamente, en el régimen de lo Uno, y no en el de lo múltiple. El capital-parlamentarismo es el modo tendencialmente único de la política, el único que combina la eficacia económica (y, en consecuencia, el lucro de los propietarios) con el consenso popular.

Tomada esta hipótesis en serio, se sostendrá que, en lo sucesivo —o al menos para toda la secuencia en curso—, el capital-parlamentarismo sirve de definición política a la humanidad entera.

Y si esta hipótesis nos satisface, si nos alegramos de que el capital-parlamentarismo sea la forma política, por fin descubierta, en la que se realiza razonablemente la humanidad entera, esto significa, ante todo, juzgar que este mundo en el que vivimos nosotros, los “occidentales”, es un mundo excelente por cuanto es digno de la humanidad. O incluso que el capital-parlamentarismo es conmensurable con la Idea de la Humanidad.

Esto es precisamente lo que no podemos admitir.

D de Dialógica...

“Las personas que no observan no pueden conversar.” Estas sabias palabras de Balfour Browne, evocan la esencia de la “dialógica”, término que designa la atención y la sensibilidad en relación con otras personas. Esta aguda observación llama particularmente la atención sobre la participación del oyente en una discusión. Normalmente, cuando hablamos de habilidades de comunicación nos centramos en la manera de realizar una exposición clara, de presentar lo que pensamos o sentimos. Es cierto que para ello se requieren habilidades, pero son de naturaleza declarativa. Saber escuchar requiere otro conjunto de experiencias, las de prestar atención a lo que dicen los demás e interpretar lo que dicen antes de responder, apreciando el sentido de los gestos y los silencios tanto como el de los enunciados. Aunque para observar bien tengamos que contenernos, la conversación que de ello resulte será un intercambio

más rico, de naturaleza más cooperativa, más dialógica.

Hay semejanzas entre el arte y la conversación verbal, pero esas semejanzas ocultan un enigma. Gran parte de la comunicación real entre arquitectos, músicos, pintores,... consiste en movimientos de las manos, arqueos de cejas, miradas fugaces y otros gestos no verbales. Cuando un arquitecto, un músico o un pintor, trata de explicar algo, lo más frecuente es que muestre su obra, no que hable, es decir, que exponga su proyecto, toque un pasaje musical para los demás o muestre su obra plástica, y dejen que interpreten lo que están haciendo. Sin embargo, en la conversación tenemos que encontrar las palabras.

No obstante, el proyecto de arquitectura, el ensayo musical y la obra plástica se asemejan a las discusiones en la medida en que la capacidad y el entendimiento de ver y de escuchar resultan tan importantes como la formulación de enunciados claros. El filósofo Bernard Williams (1987) escribe con mordacidad acerca del “fetiche de la aserción”, que impulsa a hacer entender a la fuerza un argumento como si su contenido fuera lo único que interesa. La capacidad de escuchar no tiene mucho espacio en este tipo de disputa verbal; se intenta que el interlocutor admita y, por lo tanto, esté de acuerdo, o que rebata con la misma asertividad, produciéndose un “diálogo” sin escucha.

Y aunque un interlocutor se exprese con torpeza, el buen oyente no puede insistir en el mero hecho de tal insuficiencia. El buen oyente tiene que responder a la intención, a la sugerencia, para que la conversación se mantenga viva.

La escucha cuidadosa produce dos tipos de conversaciones: las dialécticas y las dialógicas. En las primeras, el juego verbal de opuestos debe construir poco a poco una *síntesis*; la dialéctica se inaugura con la observación de Aristóteles en *Política* según la cual “aunque usemos las mismas palabras, no podemos decir que hablemos de lo mismo”; el objetivo es llegar finalmente a una comprensión común. La habilidad en la práctica dialéctica consiste en detectar qué podría establecer ese fundamento común.

Acerca de esta habilidad, Zeldin (1996), en un sabio librito sobre la conversación, dice que quien sabe escuchar detecta el fundamento común más en lo que la otra persona da por supuesto que

en lo que dice. Un buen oyente elabora ese supuesto formulándolo en palabras. Escarba en las intenciones, el contexto, lo explicita y habla de ello. Otro tipo de habilidad es la que se muestra en los diálogos platónicos, donde Sócrates demuestra ser un excelente oyente al reformular “en otras palabras” lo que sus interlocutores han declarado, pero la reformulación no reproduce exactamente lo que han dicho o han querido decir. El eco es en realidad un desplazamiento. Por esta razón, en los diálogos de Platón la dialéctica no parece una discusión, un duelo verbal. La antítesis de una tesis no es “¡No es eso!”. Por el contrario, entran en juego los malentendidos y los equívocos, se instala la duda y entonces los interlocutores tienen que escucharse más atentamente. Se producen continuos desplazamientos.

Algo parecido ocurre en un ensayo musical cuando un ejecutante dice: “No capto lo que haces, ¿es esto?” La reformulación le hace a uno pensar otra vez en el sonido y es posible que el resultado sea un ajuste al mismo, pero no una copia de lo que se ha oído. Éste es el sentido de la conversación: interferencias y entrelazamientos. También sucede en el ámbito del proyecto, cuando se explica mediante dibujos y esquemas, un ambiente, un espacio, un lugar o un artefacto, y quien escucha, dibuja junto al dibujo, a modo de conversación, produciendo un texto complejo.

El término “dialógica” fue acuñado por el crítico literario ruso Mijaíl Bajtín para designar una discusión que no se resuelve en el hallazgo de un fundamento común. Aun cuando no hayan llegado a compartir acuerdos, en el proceso de intercambio los interlocutores pueden haber tomado mayor conciencia de sus propios puntos de vista y haber aumentado su comprensión mutua. Por ejemplo: si un diseñador muestra un proyecto de juguete construido por fragmentos y le comentan que está fragmentado, y el diseñador en lugar de evitar los fragmentos, los acentúa, indagando sobre las relaciones entre las partes que vertebran el proyecto. La observación: “está fragmentado”, inauguró un intercambio dialógico. Bajtín aplica el concepto de intercambio entretejido, pero divergente, a escritores como Rabelais y Cervantes, cuyos diálogos son exactamente lo contrario del acuerdo convergente de la dialéctica. Los personajes de Rabelais lanzan disparos en

direcciones aparentemente inconexas, que los otros personajes recogen. La discusión toma cuerpo, los personajes se incitan mutuamente. Mijaíl Bajtín, en la imaginación dialógica señala como fuente de profundidad y riqueza de la novela la superposición en ella de las voces de los distintos personajes, incluso la del autor. A veces, las grandes ejecuciones de música de cámara transmiten algo semejante. Los instrumentos no suenan exactamente de la misma manera, la interpretación tiene más textura, más complejidad, y aun así los músicos siguen estimulándose recíprocamente, lo cual vale lo mismo para la música clásica que para el jazz. Cada interpretación construye sus texturas, sus derivaciones, su ambiente.

Naturalmente, la diferencia entre conversación dialéctica y conversación dialógica no implica la disyuntiva de una u otra. Lo mismo que en la conversación de Zeldin (1996) de la conversación dialéctica, en la conversación dialógica el progreso es resultado de la atención a lo que otra persona da por supuesto pero no dice; como en la ingeniosa fórmula de Sócrates “en otras palabras”, en una conversación dialógica los malentendidos pueden finalmente esclarecer la comprensión mutua. El núcleo de toda la capacidad de escuchar, sin embargo, es la captación de detalles concretos, de cuestiones específicas, para hacer avanzar una conversación. Los malos oyentes devuelven generalidades en sus respuestas; no prestan atención a las pequeñas frases, los gestos faciales o los silencios que amplían una discusión. En la conversación verbal, en el ensayo musical, en la crítica a un proyecto, o a una obra de arte en general, el intercambio se construye de abajo hacia arriba.

A veces, en las investigaciones de campo que requieren de cierta conversación con determinados sujetos, quedamos atrapados, excesivamente arrastrados, en la conducción de las discusiones. Estamos demasiados ansiosos por ser receptivos hacia el otro y vamos a donde nos lleven; no argumentamos, hemos ido a demostrar que somos sensibles al otro, que nos preocupamos por el otro. Un gran problema acecha aquí. Una conversación dialógica puede irse al traste por exceso de identificación con el interlocutor.

E de Educación...

Bateson, hace más de medio siglo, hizo la distinción entre tres niveles en la educación y el aprendizaje. El más primario sería la mera transferencia de información para ser memorizada, construir fortificaciones contra cualquier información transgresora, o simplemente fuera de lugar, y por lo tanto considerada como irrelevante. El segundo nivel más alto, tendría por objetivo el dominio de un “marco cognitivo”, en el que la información adquirida o hallada puede, en el futuro, ser abstraída e incorporada. En ese nivel Bateson emplaza a la formación de marcos cognitivos y de predisposiciones que permitan al alumno orientarse en cualquier situación, aunque no esté familiarizado con ella, que permitan también la absorción, asimilación e incorporación de nuevos conocimientos. Sin embargo, Bateson sugiere que existe un tercer nivel de aprendizaje, aún más elevado, que dominaría con maestría ese momento en el que las “informaciones anómalas” son demasiado numerosas como para ser rechazadas como aberraciones y, por tanto, descartadas. Ese momento en el que se hace necesario una revisión radical del marco cognitivo para darles cabida y “darles un sentido”. Consistiría en enseñar unas aptitudes que permitieran desmembrar y volver a organizar el marco cognitivo predominante, o bien desecharlo por completo sin sustituirlo por un elemento de reemplazo. Bateson pensaba que éste tercer nivel era patológico; de hecho, lo veía como un fenómeno contraeducacional. Y, sin embargo, mientras el primero de los niveles enunciado por Bateson, el más bajo ha caído en desuso; ahora la memoria se transfiere del cerebro a los dispositivos de memoria: servidores, discos de almacenamiento, lápices USB..., en cambio, lo que él trató como si fuera un mal, hoy se ha convertido en la norma en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Configurándose en uno de los acontecimientos más relevantes en el escenario de la educación, y también lo es potencialmente de sus metodologías. Y, desde luego, lo es en el mismo significado del conocimiento y la manera en que éste se produce, distribuye y adquiere, se asimila y utiliza.

G de Generador...

Que problematiza las realidades. No solo constata lo que ella es, sino lo que podría ser. Generador es la cualidad de la acción que genera, que construye, que produce. Es una acción rizomática.

Tema generador es el segmento que junto con otros construye, en la educación, un tapiz de direcciones complejas, problemáticas.

En el Diccionario Paulo Freire se plantea como “sentido de unidad entre conocimiento y vida y como lugares hechos de experiencias que dan sentido cotidiano a las vivencias” (Streck, Redin & Zitkoski, 2010). Producen multiplicidades de sentidos, pero también son elementos que se confrontan a las asignificaciones que ocultan las realidades, que deslumbran y no dejan ver ni pensar, ni ser, en el lugar donde se habita: la tierra. Por ello produce, a veces, asignificaciones. Se confronta a lo semántico, desestabilizándolo, para poder pensar y hacer, entre las palabras, nuestras relaciones y las cosas.

Tiene que ver con el lugar de la educación y son situaciones, palabras, interrogativas,... extraídas de la realidad de los niños y de su comunidad. Permite dar sentido a la construcción, producción de un conocimiento concreto y con sentido real, para los niños y la comunidad a la que pertenecen.

Son estas líneas (temas generadores) las que construyen y dan forma al dispositivo de enseñanza-aprendizaje de educación de campo y va a determinar, en un espacio (lugar) y tiempo (temporalidad), los contenidos, las metodologías de trabajo y la evaluación en el aula.

H de Habilidad...

La habilidad es una forma de relacionarse con las cosas, no una derivación de la teoría. Es indudable que la habilidad se puede mejorar con la ayuda de la teoría, como cuando aprendemos algo sobre materiales: papel, tejido, y sus distintas respuestas al corte con tijeras, pero nuestra acción de cortar no mejora hasta que no devolvamos ese conocimiento

a la habilidad de cortar con tijeras esos distintos materiales. El conocimiento solo ayuda cuando desciende a los hábitos. La habilidad es “habitual”.

En las habilidades, se dan la convención y la distribución. Las dos implican masivamente a la cultura. La convención se refiere al hecho de que nuestras formas de hacer las cosas hábilmente reflejan formas implícitas de afiliarnos a una cultura que a menudo van más allá de lo que “sabemos” de una forma explícita. Y esas formas de afiliación ofrecen profundas fuentes de reciprocidad cultural uniforme sin las cuales una cultura pronto acabaría quedando a la deriva.

Es un error ubicar la inteligencia en una sola cabeza. Existe además no solo en el entorno particular de libros, diccionarios y notas, sino también en las cabezas y los hábitos de las personas con las que interactuamos e incluso en lo que hemos llegado socialmente a dar por supuesto. Pongamos un ejemplo: las probabilidades de obtener buenos rendimientos en la agricultura familiar, aumenta enormemente solo por el hecho de darse en un asentamiento. Y obviamente esto no pasa solo porque la comunidad te “empuja” un poco y te hace más productivo. También tiene que ver con haberse incorporado a una comunidad cuya inteligencia extendida comparte. Es ese sutil “compartir” lo que constituye la inteligencia distribuida. Al formar parte de la comunidad, no solo ha entrado en una serie de convenciones de praxis, sino también en una forma de ejercer la inteligencia. No solo compartimos las convenciones, sino que además el compartir nos implica en un mundo de prácticas que van más allá de cada individuo, prácticas cuya sola operación depende de su distribución comunal.

H de Habitus...

Las conductas pueden ser orientadas con relación a fines sin estar conscientemente dirigidas hacia esos fines, dirigidas por esos fines. La noción de habitus da respuesta a esta paradoja.

Para abordar la problemática de “la génesis dentro del individuo biológico de las estructuras mentales”, es decir, el proceso a través del cual el individuo interioriza las estructuras del mundo social y las transforma en esquema de clasificación que guían su comportamiento, su conducta, sus relaciones y sus gustos. Para comprender esta incorporación de las estructuras mentales en individuos biológicos que comparten una misma trayectoria, Bourdieu propuso la noción de *habitus*.

La noción de *habitus* tal como la encontramos en Aristóteles o Santo Tomás o, después, en gente tan diferente como Hegel, Husserl, Weber, Durkheim o Mauss, dice, en esencia, algo muy importante: que los “sujetos” sociales no son espíritus instantáneos. En otras palabras, para comprender lo que un sujeto va a hacer no basta con conocer el estímulo: existe a nivel central un sistema de disposiciones, es decir, cosas que existen en estado virtual y que van a manifestarse ante una situación. La noción de *habitus* tiene varias virtudes: es importante para recordarnos que los agentes tienen una historia, que son el producto de una historia personal, de una educación relacionada con un medio, pero que son también el producto de una historia colectiva y que las categorías de pensamiento, las categorías de entendimiento, los esquemas de percepción, los sistemas de valores, etc., son el producto de la incorporación de estructuras sociales. Fue nuevamente pensada y propuesta por Pierre Bourdieu (1997), como manera de escapar de las alternativas del estructuralismo sin sujeto y de la filosofía del sujeto. Sobre todo, la noción que sobre *habitus* plantea Bourdieu (1997), se confronta a la orientación mecanicista de Saussure, quien concibe la práctica como simple ejecución. Con esta noción Bourdieu manifiesta su preocupación por dar una intención activa, inventiva, a la práctica, preocupación que también encontramos en Chomsky (2001). Insiste sobre las *capacidades generatrices* de las disposiciones adquiridas, socialmente constituidas.

La noción de *habitus* la encontramos también en Panofsky (1973), de alguna forma, en su estudio sobre las homologías existentes, en la época de la escolástica medieval, entre las formas de la arquitectura y las estructuras del pensamiento. Él se preguntaba: ¿cuál es el lugar,

la matriz social que permite inculcar disposiciones suficientemente estables y compartidas para que funcionen en campos de práctica muy diferentes? En el libro *El sentido práctico* de Bourdieu (2008), está la idea de que todo se decide muy pronto, de que la primera infancia puede ser el momento decisivo de la incorporación de la estructura social en el individuo, antes incluso de que se maneje el lenguaje o se domine el pensamiento racional. Se trata de un gran debate, porque lo que se plantea aquí es la cuestión de la importancia relativa de la institución, por ejemplo la escuela, por una parte, y, por otra, de todo lo que se transmite a través de lo observado o lo escuchado, que sería así la matriz misma de las conductas inculcadas dentro del núcleo familiar, en la relación entre padres e hijos.

Es importante señalar, que cuando se plantean análisis que establecen la oposición entre individuos y sociedad, plantean una falsa dicotomía y producen muchos sinsentidos. La sociedad existe de dos maneras. Existe en el plano de la objetividad, en forma de estructuras sociales, de mecanismos sociales como los mecanismos de acceso a la tierra en Brasil, los mecanismos del mercado, etc. Pero existe también en los cerebros, en los individuos: la sociedad existe en estado individual, en estado incorporado; en otras palabras, el individuo biológico socializado es lo social individualizado. Esto no significa, sin embargo, que no se plantee el problema del sujeto de las acciones: ¿es consciente o no es consciente el sujeto? Volvemos así, a la problemática sobre la génesis del individuo socializado, a las condiciones sociales de adquisición de esas estructuras fundamentales de preferencia: ¿queda echada la suerte muy pronto? Es un problema muy complicado. Bourdieu (2008) sugiere que hay una irreversibilidad relativa, por una razón lógica y bastante simple: todos los estímulos externos, las experiencias, se perciben en cada momento a través de categorías ya construidas. Hay, por tanto, una especie de cerrazón, por ejemplo, el envejecimiento puede definirse como una especie de clausura, de cierre progresivo de esas estructuras: la persona que envejece es, en efecto, una persona que tiene estructuras mentales cada vez más rígidas y, por tanto, menos elásticas frente a los estímulos, a las incitaciones, etc. Hay estructuras

que se instauran muy pronto. Por ejemplo, la oposición entre masculino y femenino. Antes de los tres años, los niños y las niñas aprenden cómo comportarse ante un chico y ante una chica, lo que pueden esperar recibir (golpes o gestos cariñosos) del uno o de la otra. Estos mecanismos se instalan muy pronto en el ser. Las primeras experiencias tienen mucha fuerza. Vygotski (1995), en su libro *Pensamiento y lenguaje*, introduce una dimensión sociogenética que Piaget deja en segundo plano; analiza el efecto propio de la enseñanza escolar. Parte del ejemplo del lenguaje, pero sus conclusiones pueden generalizarse: los niños llegan a la escuela sabiendo su lengua, y sin embargo estudian gramática. Uno de los efectos fundamentales de la escuela sería, según él, el paso de la práctica a una metapráctica.

El *habitus* no es, pues, un destino; no es un *factum*; es un sistema de disposiciones abierto, que va a quedar constantemente sometido a experiencias y que quedará, por ende, transformado por ellas. Pero, no obstante, existe una probabilidad, que está inscrita en el destino social asociado a cada condición social, de que las experiencias confirmen el *habitus*. En otras palabras, la gente tendrá experiencias conformes con las experiencias que han formado su *habitus*. Así mismo, el *habitus* sólo se revela —es un sistema de virtualidad— frente a una situación dada. El *habitus* sólo produce un resultado ante una situación determinada. Es como un resorte, pero hace falta un desencadenante. Y, según la situación, el *habitus* puede tener efectos contrarios. En otras palabras, es el *habitus* lo que, en cierto modo, constituye la situación, y la situación de la que constituye el *habitus*. Se trata de una relación sumamente compleja: según el *habitus* que uno tenga, verá o no verá ciertas cosas ante una misma situación; y, al ver o no ver esas cosas, se verá inducido por su *habitus* a hacer o dejar de hacer ciertas cosas. Es una relación muy compleja que, no puede explicarse a partir de las nociones de “sujeto”, “conciencia”, etc.

En Bourdieu (1997) encontramos la voluntad de reintroducir la práctica del agente, su capacidad de invención, de improvisación. Pero esta capacidad “creadora”, activa, inventiva, no era la de un sujeto transcendental en la tradición idealista, sino la de un agente actuante.

Construir la noción de *habitus* como sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios organizadores de la acción, era constituir al agente social en su verdad de operador práctico de construcción de objetos. Y llegado a este punto se hace necesario recordar la famosa *Tesis sobre Feuerbach*: El principal defecto de todos los materialismos anteriores, incluso el de Feuerbach, reside en el hecho de que el objeto es concebido en ellos solamente bajo la forma de objeto de la percepción pero no como actividad humana, como práctica (Marx & Engels, 1984).

H de Hacer...

Deleuze en una ocasión definió la operación del poder como un separar a los hombres de aquello que pueden, es decir, de su potencia. Las fuerzas activas están impedidas en su ejercicio, o porque una prohibición hace este ejercicio formalmente imposible. En ambos casos, el poder –y es ésta su figura más opresiva y brutal– separa a los hombres de su potencia y, de ese modo, los vuelve impotentes. Existe, sin embargo, otra y más engañosa operación del poder, que no actúa de forma inmediata sobre aquello que los hombres pueden hacer –sobre su potencia–, sino más bien sobre su impotencia, es decir, sobre lo que no pueden hacer, o mejor aún, pueden no hacer.

Que la potencia también es siempre constitutivamente impotencia, que todo poder hacer es ya siempre un poder no hacer, es la adquisición decisiva de la teoría de la potencia que Aristóteles desarrolla en el libro IX de *Metafísica*. La impotencia (*adynamía*) –escribe– es una privación contraria a la potencia (*dýnamis*). Toda potencia es impotencia de lo mismo y respecto a lo mismo (de lo que es potencia). “Impotencia” no significa aquí sólo ausencia de potencia, no poder hacer, sino también y sobre todo “poder no hacer”, poder no ejercer la propia potencia. Y es precisamente esa ambivalencia específica de toda potencia, que siempre es potencia de ser y de no ser, de hacer y de no

hacer, la que define ante todo la potencia humana. Es decir, el hombre es el viviente que, existiendo en el modo de la potencia, puede tanto una cosa como su contrario, ya sea hacer como no hacer. Esto lo expone, más que a cualquier otro viviente, al riesgo del error, pero a la vez le permite acumular y dominar libremente sus propias capacidades, transformarlas en “facultades”. Puesto que no sólo la medida de lo que alguien puede hacer, sino también y antes que nada la capacidad de mantenerse en relación con su propia posibilidad de no hacerlo, define el rango de su acción. Mientras que el fuego sólo puede arder y los otros vivientes pueden sólo su propia potencia específica, pueden sólo este o aquel comportamiento inscripto en su vocación biológica, el hombre es el animal que puede su propia impotencia.

Es sobre esta otra y más oscura cara de la potencia que hoy prefiere actuar el poder que se define irónicamente como “democrático”. Éste separa a los hombres no sólo y no tanto de lo que pueden hacer sino sobre todo y mayormente de lo que no pueden hacer. Separado de su impotencia, privado de la experiencia de lo que puede no hacer, el hombre de hoy se cree capaz de todo y repite su jovial “no hay problema” y su irresponsable “puede hacerse”, precisamente cuando, por el contrario, debería darse cuenta de que está entregado de manera inaudita a fuerzas y procesos sobre los que ha perdido todo control. Se ha vuelto ciego respecto no de sus capacidades sino de sus incapacidades, no de lo que puede hacer sino de lo que no puede o puede no hacer.

De aquí la confusión definitiva, en nuestro tiempo, de los oficios y las vocaciones, de las identidades profesionales y los roles sociales, todos ellos personificados por un figurante cuya arrogancia es inversamente proporcional a la provisionalidad e incertidumbre de su actuación. La idea de que cada uno pueda hacer o ser indistintamente cualquier cosa, la sospecha de que no sólo el médico que me examina podría ser mañana un videoartista, sino que incluso el verdugo que me mata ya sea en realidad, como en *El proceso de Kafka*, un cantante, no son sino el reflejo de la conciencia de que todos simplemente están plegándose a esa flexibilidad que hoy es la primera cualidad que el mercado exige de cada uno.

Nada nos hace tan pobres y tan poco libres como este extrañamiento de la impotencia. Aquel que es separado de lo que puede hacer aún puede, sin embargo, resistir, aún puede no hacer. Aquel que es separado de la propia impotencia pierde, por el contrario, sobre todo, la capacidad de resistir. Y así como es sólo la ardiente conciencia de lo que no podemos ser la que garantiza la verdad de lo que somos, así también es sólo la lúcida visión de lo que no podemos o podemos no hacer la que da consistencia a nuestro actuar.

I de Identidad...

La identidad es una suerte de punto de contacto de estos dos órdenes irreductibles e inseparables: el psíquico y el histórico-social. Es también una especie de bisagra que los articula y hace operar al sujeto en estas dos dimensiones.

La sociedad requiere para reproducirse de la construcción de una identidad para sí y para los seres humanos que socializa, y de esta manera se asumen como diferente a las otras sociedades, así como cada quien se concibe distinto a los demás, a la par que se reconoce como perteneciente a un grupo con el que comparte ciertos rasgos sociales.

La identidad, entonces, se convierte en una *institución*: un conjunto de significaciones que organizan una serie de concepciones, normas y valores que funcionan como un sistema de constricciones (que pueden ser enunciadas o no); que en el caso de la identidad regulan las significaciones imaginarias del sujeto sobre *sí mismo*, para inducir y dirigir sus discursos, rituales, relaciones y formas de comportamiento. Así, la identidad transformada en institución es uno de los mecanismos privilegiados en la búsqueda del control de las acciones posibles de los sujetos. En *La institución imaginaria de la sociedad*, Castoriadis (2007) nos plantea que: “La institución lleva una significación, símbolo, mito y enunciado de regla que remite a un sentido organizador de una infinidad de actos humanos, que hace levantar en medio del campo

de lo posible la muralla que separa lo lícito de lo ilícito, que crea un valor, y vuelve a disponer a todo el sistema de las significaciones, (...) un contenido que antes no poseía” (Castoriadis, 2007, p. 241).

La identidad crea la ilusión de las totalidades, de la clausura: del individuo socializado y de la sociedad como sistema, como mundo histórico, vivido y compartido. Sin embargo, como producción imaginaria, lleva en su seno la tensión paradójica de lo instituyente: la creación de la diferencia, de lo radicalmente *otro*.

I de Imaginario...

Lo que hace diferente al hombre del resto de los seres vivos es su capacidad de autoreflexión sobre lo que instituye y su triple constitución como ente biológico, psíquico y sociohistórico. Especialmente es esta constitución psíquica y sociohistórica la que marca su distinción fundamental. En ambas se pone en juego un elemento central: *lo imaginario*.

Para Castoriadis (2007), lo imaginario son significaciones, construcciones de sentido: no es la imagen de algo, sino la creación incesante e indeterminada de figuras, formas, imágenes, que actúan como significaciones, en tanto que a partir de ellas las cosas, los hechos, los procesos, etc., cobran sentido. “Llamamos imaginarias a estas significaciones porque no corresponden por referencia a elementos “racionales” o “reales” y no quedan agotadas por referencia a dichos elementos, sino que están dados por creación” (Castoriadis, 1986, p. 68).

La *significación imaginaria* no se trata de algo percibido o representado (no es representación de algo en lugar de otra cosa), sino que se refiere a aquello a partir de lo cual las cosas son (significan), pueden ser “presentadas” (o re-presentadas) y ser objeto de discursos que pueden conformar una multiplicidad de sentidos. Beatriz Ramírez Grajeda sostiene que lo imaginario es un esfuerzo de construcción de sentido. “Lo imaginario”, afirma, “es la fuerza creadora que permite que,

entre la percepción de la realidad y la expresión de su experiencia, coagule una forma de interpretación” (Ramírez, 2003, p. 68).

Las significaciones imaginarias son creadoras de objetos, discursos, prácticas e instituciones, a partir de las cuales el sujeto se construye un mundo psíquico y sociohistórico “para sí”, en el que encuentra sentido su existencia y sus acciones.

Lo imaginario se manifiesta en dos órdenes o dominios irreductibles uno al otro: “el dominio de la *psique*” y “el dominio *histórico-social*”. En cada uno lo imaginario se designa de forma distinta: en el primero, lo imaginario es *imaginario radical*; en el segundo, lo imaginario es *imaginario social*.

En el dominio de la *psique*, lo imaginario actúa como imaginación *radical*, que es la capacidad de la *psique* de crear un flujo incesante de representaciones, intenciones (deseos) y afectos. No están en lugar de nada, ni son delegadas de nadie. Radical porque alude a la creación (originaria), a la raíz, a la fuente de la creación. Se trata de un flujo de *creación* y no sólo de una combinación o repetición de representaciones previas. La imaginación radical es disfuncional, se presenta como un flujo irrefrenable que hace aparecer *lo nuevo* incesantemente, como parte de la autoalteración inherente al devenir *psíquico* del sujeto.

Para la *psique* lo que “es”, está producido por la imaginación radical. La imaginación está en el origen de lo que puede ser figurado, pensado, representado, deseado y en relación a lo cual se despliegan los afectos: “Es imposible que haya vida psíquica si la *psique* no está capacitada para hacer surgir representaciones, y “en el punto de partida”, una “primera” representación que, de alguna manera, tiene que contener en sí la posibilidad de organización de toda representación –debe ser un constituido-constituyente, una figura que luego será germen de los esquemas de figuración- (...) de los elementos organizadores del mundo psíquico” (Castoriadis, 2007, p. 193).

En el dominio *histórico-social* prevalece lo imaginario social, que está constituido por producciones de sentido, sistemas de significación social, cuya consolidación y reproducción permiten mantener

unida a la sociedad, gracias a la institución de normas, valores y concepciones que hacen que una sociedad sea visualizada como una unidad. “Toda sociedad es un sistema de interpretación del mundo (...) una construcción, (...) creación de un mundo, de su propio mundo. Su (...) identidad no es otra cosa que “ese sistema de interpretación”, ese mundo que ella crea” (Castoriadis, 2007, p. 69).

A través de lo imaginario social se establece lo que es y lo que no es una sociedad, lo que vale y lo que no, lo que puede valer en una época y colectividad determinada.

Dentro del imaginario social, Castoriadis distingue dos dimensiones: el *imaginario radical* y el *imaginario efectivo*. El primero alude a, según Castoriadis (2007, p. 220), “la capacidad de hacer surgir como imagen algo que no es”, poder creativo (río abierto del colectivo anónimo) de invención y desplazamiento de sentido para producir nuevas significaciones. Se trata de la dimensión instituyente del imaginario social. El segundo se refiere a los productos, a lo imaginado, a las significaciones instituidas de una sociedad.

La sociedad en su proceso de devenir, de autoalteración histórica, requiere para existir la instauración de instituciones a través de crear significaciones imaginarias, que instituyen un mundo de normas, valores, lenguajes, *formas de representar-decir social*, así como de instrumentos y métodos de *hacer social*. Según Castoriadis (2007, p. 314), “la institución imaginaria de la sociedad se rige por estos sistemas simbólicos sancionados, condiciones identitario-conjuntistas” que constituyen un mundo de instituciones que tienden a la “clausura”, a formar un cerco de significaciones que sirva de referencia identitaria para la sociedad y sus sujetos, aunque tal intento de clausura sea constantemente alterado por el mismo proceso histórico de autoalteración de la sociedad.

Lo imaginario tiene una doble dimensión discordante y simultánea: alude a la capacidad de crear identidades como ilusiones de unidad y permanencia en el tiempo (referente imprescindible para el hombre y sus acciones). Pero también es la fuerza creadora irreductible a la fijación que se manifiesta como potencia pura, indefinible y abierta.

Es a la vez el fundamento de lo instituido, pero también la fuerza de lo instituyente.

El imaginario social requiere para manifestarse de las producciones simbólicas a partir de las cuales se crea un vínculo que une (en una relación paradójica: firme y flexible): significante y significado en la significación. La *significación* es una relación inventada (inédita) o bien construida a partir del desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas “normales” o “canónicas”, (Castoriadis, 2007, p. 219). El simbolismo (que lo imaginario carga de significación) emplea elementos históricos (y/o naturales) para su construcción y su permanencia.

I de Inconsciente...

Nosotros decimos lo contrario: el inconsciente, no lo tenemos, ni lo tendremos jamás, no es un “ello estaba” cuyo sitio debe ocupar el “Yo”. Deleuze & Guattari (1994) plantean que hay que invertir la fórmula freudiana. El inconsciente tenemos que producirlo. El inconsciente no tiene nada que ver con recuerdos reprimidos como plantea el psicoanálisis ni siquiera con fantasmas. No reproducimos recuerdos de infancia, producimos, nos plantea Gilles Deleuze (1996), con *bloques de infancia* siempre actuales, bloques de devenir-niño. No es que llevemos un niño dentro, sino somos contemporáneos del niño que fuimos. Cada cual fabrica o agencia, no con el huevo del que ha salido, ni con los progenitores que le asignan, ni con las imágenes que obtiene, ni con la estructura germinal, sino “con el trozo de placenta que ha arrebatado y que siempre le es contemporáneo como materia con la que experimentar.” Producir el inconsciente, no es nada fácil, ni se puede hacer en cualquier parte, ni tampoco con un lapsus, ni tan siquiera con un sueño. El inconsciente es una sustancia que hay que fabricar, que hay que hacer circular, un espacio social y político que hay que conquistar. Ni hay sujeto del deseo ni hay objeto como plantea el psicoanálisis. El sujeto de enunciación no existe. La única objetividad

del deseo son los flujos. El deseo es el sistema de signos a-significantes con los que se producen flujos de inconsciente en un campo social. La eclosión de deseo se produce en instituciones y en lugares: en la familia, en la escuela,...; lo cierto es que siempre cuestionará las estructuras establecidas. El deseo es revolucionario porque siempre quiere más conexiones y más agenciamientos. Pero el psicoanálisis corta y aplasta todas las conexiones, todos los agenciamientos. El psicoanálisis rechaza el deseo.

L de Lenguaje...

En la sociedad contemporánea, sociedad espectacular, que todo lo disuelve en comunicación, es la comunicabilidad, la misma esencia genérica (esto es, el lenguaje) lo que acaba separado en una esfera autónoma. Lo que impide la comunicación es la comunicabilidad misma; los hombres están separados por aquello que los une. Asistimos a una alienación de la naturaleza lingüística del hombre. En la sociedad del espectáculo, de hecho, este aislamiento alcanza una fase extrema, en la que el lenguaje no sólo se constituye en una esfera autónoma, sino que ya no revela nada. Pero en este extremo, el lenguaje (la naturaleza lingüística del hombre) permanece una vez más escondido y separado y alcanza así por última vez el poder de destinarse, un poder no dicho, en una época histórica y en una situación: la edad del espectáculo o del nihilismo completo, dando lugar a un régimen democrático-espectacular que constituye el cumplimiento de la forma Estado. Incluso antes que la necesidad económica y que el desarrollo tecnológico, lo que impulsa a las naciones de la tierra hacia un único destino común es la alienación del ser lingüístico, el desarraigo de todos los pueblos de su habitar vivo en la lengua.

Pero, por esto mismo, la edad que estamos viviendo es también aquella en que llega por primera vez a ser posible para los hombres hacer la experiencia de su misma esencia lingüística –no de éste o de aquel contenido del lenguaje, sino del lenguaje *mismo*, no de ésta

o aquella proposición verdadera, sino del hecho mismo de que se hable-. Podemos afirmar, que la política contemporánea está empeñada en desarticular y disolver a lo ancho de todo el planeta tradiciones y creencias, ideologías y religiones, identidades y comunidades.

L de Lugar...

Marcel Detienne, desde la antropología, ha planteado la cuestión de qué es un lugar. Acercándose a diversas culturas actuales o históricas se cuestiona la facilidad heideggeriana con la que se postulaba la existencia y la necesidad de estos puntos fijos capaces de organizar el espacio y la memoria.

La noción de lugar aparece indisolublemente ligada a la noción de tiempo. Los lugares de las culturas históricas han sido, casi siempre, desafíos al tiempo, monumentos que acumulan la memoria combatiendo el olvido, evocaciones permanentes de personas, gestos o instituciones fundacionales. El lugar como fundamento, como *fons*, lo que está debajo, pertenece a culturas que encuentran la identidad luchando contra el paso del tiempo, tratando de atraparlo a través del rito y del mito. Los saberes, al igual que la arquitectura, de estas culturas son también parte de estos mitos y ritos de la fundación, la memoria y la pertenencia.

Pero hay también una cultura del acontecimiento. Una cultura que en el momento de la fluidez y de la descomposición, que caracteriza al capitalismo global, es capaz de generar momentos energéticos capaces de cribar este caos, de tomar algunos de sus elementos para construir, desde el presente hacia el futuro, un nuevo pliegue en la realidad múltiple, que de cobijo a una educación del acontecimiento. Queremos decir, que ante la situación de arrasamiento de los lugares y la producción de nuevos espacios, entre ellos el electrónico, existen, aún, elementos sólidos desde los que levantar, producir, lugares; se trata de detectar estos elementos. Y la educación del acontecimiento es la que produce no un desvelamiento, sino produce ese despertar del

que nos habla Walter Benjamin o esa luz interior de la que nos habla Bakunin.

M de Mal...

El mal ontológico del Ser no existe. Pero si no hay mal ontológico, ¿dónde está la falta? Esta se vuelve difícil pensarla. La noción de responsabilidad es un concepto adecuado a la hora de problematizar sobre el Mal y el Bien. Es sencillamente la responsabilidad del espíritu, y la capacidad que tenemos para vivir juntos. Mi responsabilidad personal es una responsabilidad que tengo en una dimensión en que estamos juntos. En la forma heideggeriana, es un *construir-con*, un *constituir-con*. Cuando estamos en ese proceso de comunidad, ante todo establecemos formas de vida, y por lo tanto, en consecuencia, cosas que podemos hacer y otras cosas que no podemos hacer. El único criterio es el desarrollo de ese común, la libertad del estar-juntos. No necesitamos mitificar el Mal, ni a una instancia por encima de nosotros, para garantizar el Bien, ya sea una religión, una ética abstracta o el Estado.

El Bien no basta para autorganizarse solo. Pero en la búsqueda del Bien hay instrumentos que podemos construir. El problema no es buscar garantías, es saber construir. No es necesario ir a buscar garantías fuera de nosotros mismos, fuera de la historia humana, fuera de la posibilidad que tienen los hombres de formar juntos lo común. En todos los sentimientos, en todas las pasiones, hay un juego entre la continua invención del Ser y la repetición de los comportamientos. En el fondo, siempre volvemos a la forma en que razonamos, a lo que la inteligencia ha construido. Producimos conceptos, producimos nombres que son a la vez el resultado de una puesta en común y de una integración permanente de la invención, de la novedad. ¡Cuando se estudia el desarrollo de los niños se ve muy bien! Si observamos cómo hacen los niños para aprender, veremos que, por un lado, son horriblemente conformistas; pero por otro lado, ese conformismo, que es a la vez práctico y conceptual, es un conformismo abierto. Integra

continuamente la invención, el descubrimiento, la producción. Y es precisamente así como debe funcionar lo común.

M de Mística...

Mística o “misterio”. Como marco cognitivo-simbólico-motivador del MST, la mística aludiría sobre todo a los sentimientos antes que a la razón, a la experiencia subjetiva, vivida e íntima, a una dimensión existencial profunda, a las esencias humanas y a la utopía. La mística condensa asimismo la expresión de los valores y los significados últimos de la lucha. Representa una compleja amalgama entre las dimensiones política y religiosa. Comprende elementos cognitivos (teoría crítica, mitos revolucionarios, poesía humanista...) y de acción (movilización, marchas de protesta, *romarias da terra...*). Tiene al mismo tiempo una dimensión sacra, iniciática, experiencial. Representa la convicción y la esperanza en algo primordial y misterioso que une, inspira confianza y da fuerza para vivir y para luchar por unas condiciones justas y mejores.

Leonardo Boff (2000), en su libro *La dignidad de la Tierra* (2000), define globalmente la mística como “el otro lado y lo profundo de toda realidad”; aquello captado por el corazón antes que con la mente y vinculado a “la ternura, la acogida y al amor, que se comunican como alegría, sentido de trabajo y sueño fructuoso de cosas y de personas...”. A lo cual añade: “Una cosa es lo real, otra cosa es nuestra representación de lo real. Esta experiencia de que lo real siempre se desprende de nuestro concepto, de nuestros lenguajes y símbolos, constituye la experiencia del misterio conocido y siempre por conocer. Por eso, “el misterio está siempre unido a la pasión, al entusiasmo a la grandes emociones, en una palabra, al movimiento más profundo y mayor de la vida” (Boff, 2000, p. 147).

Boff (2000) concibe la mística como adjetivo de misterio, lo cual, para él, quiere decir percibir el carácter escondido, no comunicado, de una realidad o intención. Un concepto ligado, por otro lado,

a la experiencia religiosa y a los ritos de iniciación. La persona sería llevada a experimentar cierta relación o iluminación a través de celebraciones, cantos, bailes, dramatizaciones y gestos rituales. Todo ello formaría parte inherente de la mística, a la que se atribuye igualmente un carácter esencialmente comunitario y fundamentador de la cosmología del MST.

La presentación del concepto de mística por parte de Boff (2000) se hace a través de tres sentidos del término: antropológico-existencial, cristiano y sociopolítico y militante. De acuerdo con este último, en la mística siempre actúa, el ansia liberadora y transformadora de la sociedad y del orden establecido. La mística significa “convicciones profunda, visiones grandiosas y pasiones fuertes que movilizan a las personas y a los movimientos en la voluntad de cambios, o que inspiran prácticas capaces de enfrentar cualquier tipo de dificultades, o que sustentan la esperanza ante los fracasos históricos” (Boff, 2000, p. 154).

La construcción simbólica ocupa un lugar privilegiado en la construcción del MST. Y todo lo que incluye esa producción es resaltado y reforzado por los procesos socializadores y educativos que tienen lugar en los campamentos y asentamientos. La mística representa, en estas condiciones, no solo el corazón del MST en su sentido más sentimental y motor, sino propiamente su cultura. Incluye representaciones y prácticas, sentimientos, valores y acción ritual, y presupone la exposición y la incorporación de unos principios o axiomas fundamentales sobre la conciencia y la acción colectiva, muchos de los cuales ya se encuentran presentes en la memoria y el imaginario popular.

La mística queda enfocada hacia la identidad política, la lucha y la resistencia, operando en sus diferentes elementos con resignificaciones a partir de un universo simbólico preexistente. Con ese fin, se adoptan determinados aspectos constitutivos del imaginario campesino, manteniendo su estructura básica, pero resemantizando sus significados. La tierra y sus elementos diversos de trabajo campesino son ejemplos claros.

N de Narración...

El modo de pensar y sentir en que se apoyan los niños (tanto como la gente en general) crea una versión del mundo en la que, psicológicamente, pueden buscarse un sitio a sí mismo: un mundo personal. Creo que la producción de historias, la narración, es lo que se necesita para eso. Los niños en crecimiento crean, a partir de la experiencia escolar, significados que puedan relacionar con sus vidas en una cultura. La narración como forma de pensamiento, un vehículo para la creación de significado. Hay dos formas generales en las que los seres humanos organizan y gestionan su conocimiento del mundo y estructuran incluso su experiencia inmediata: una parece más especializada para tratar de las cosas “físicas”, la otra para tratar de la gente y sus situaciones. Estas se conocen convencionalmente como pensamiento lógico-científico y pensamiento narrativo. Su universalidad sugiere que vienen dadas en la naturaleza del lenguaje. Tienen modos variados de expresión en distintas culturas, que también las cultivan de forma diferente. No hay cultura sin ambas formas, aunque distintas culturas privilegian de forma diferente.

Ha sido una convención para la mayoría de las escuelas tratar las artes de la narración: la canción, la poesía, el teatro,... como más “decoración” que necesidad, algo con lo que engalanar el ocio, a veces incluso como algo moralmente ejemplar. A pesar de ello, enmarcamos las explicaciones sobre nuestros orígenes culturales y nuestras más celebradas creencias en forma de historia, y no es solo el “contenido” de estas historias lo que nos engancha, sino su artificio narrativo. Nuestra experiencia inmediata, lo que sucedió ayer o el día anterior, está enmarcado en la misma forma relatada. Todavía más sorprendente, representamos nuestras vidas (así como las de otros) en forma de narración.

Es muy probable que la importancia de la narración para la cohesión de una cultura sea tan grande como lo es para la estructuración de la vida de un individuo. La habilidad para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas y la construcción de un “lugar” para nosotros mismos en el posible

mundo al que nos enfrentaremos. Siempre se ha asumido tácitamente que la habilidad narrativa viene dada “naturalmente”, que no tiene que enseñarse. Pero una mirada más aproximada muestra que esto no es cierto en absoluto. Sabemos, por ejemplo, que atraviesa etapas definidas, se manifiesta pobremente bajo el estrés y acaba en literalismo en una comunidad social más o menos estabilizada, mientras que se vuelve prolífica en una comunidad social con una tradición distinta. Obsérvese a los niños en la escuela de un campamento o asentamiento, en la representación de la mística, o preparando sus argumentos sobre la lucha por la tierra, o narrando su experiencia con relación al medio ambiente en una excursión realizada a la reserva –espacio protegido– del asentamiento. Están construyendo su identidad, y aprendiendo a comunicar un relato, a producir una historia que sea creíble y que merezca la pena pensar en ella.

¿Pero cómo crear sensibilidad narrativa? Dos supuestos compartidos parecen haber aguantado la prueba del tiempo. El primero es que un niño debería “saber”, tener una “idea” de, los mitos, las historias, los cuentos populares, los relatos convencionales de su cultura (o culturas). Enmarcan y nutren una identidad. El segundo supuesto compartido reclama a la imaginación a través de la ficción. Encontrar un lugar en el mundo, por mucho que implique la inmediatez de la casa, el colega, el trabajo y los amigos, es en último extremo un acto de imaginación. Obviamente, si la narración se va a convertir en un instrumento de la mente al servicio de la creación de significado, requiere trabajo de nuestra parte: leerla, hacerla, analizarla, entender su arte, percibir sus usos, discutirla. Con todo esto no se pretende infravalorar la importancia del pensamiento lógico-científico. Su valor está tan implícito en nuestra cultura altamente tecnológica que su inclusión en los currículos escolares se da por supuesto. Pero no es un secreto que para muchos de los niños hoy en la escuela las “ciencias” han llegado a resultar “inhumanas” e “insensibles” y “repelentes”; a pesar del esfuerzo de los profesores. Efectivamente, la propia imagen de la ciencia como una empresa humana y cultural podría mejorarse si se concibiera también como una historia de seres humanos que superan ideas recibidas.

Podemos haber errado al divorciar a la ciencia de la narrativa de la cultura.

Un sistema de educación debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura. Sin ella, se tropiezan en sus esfuerzos por alcanzar el significado. Solamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. Las escuelas deben cultivarla, nutrirla, dejar de darla por supuesto. Hay muchos proyectos ahora en proceso, no solo en literatura, sino también en historia y ciencias sociales, que están trazando líneas interesantes en este campo.

En todos los sistemas que dependen de la autoridad, incluso de la autoridad debidamente constituida y representativa; las capacidades de la conciencia, la reflexión, la amplitud de diálogo y la negociación, parecen presentar riesgos al abrir la discusión sobre la autoridad actualmente institucionalizada. Y son arriesgados. La educación es arriesgada, ya que refuerza el sentido de la posibilidad. Pero un fracaso en el intento de equiparar a las mentes con las habilidades para entender y sentir y actuar en el mundo cultural no equivalen sencillamente a un cero pedagógico. Se arriesga a crear alienación, desafíos e incompetencia práctica. Y todo ello interrumpe la viabilidad de una cultura.

La educación, no es solo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar “teorías del aprendizaje” al aula ni de usar los resultados de “pruebas de rendimiento” centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura.

P de Pensar...

Pensar es, en principio, ver y hablar, pero a condición de que el ojo no

se quede en las cosas, se eleve hasta las “visibilidades”, a condición de que el lenguaje no se quede en las palabras o en las frases y alcance enunciados.

Y sobre la visibilidad decir, que hay que abrir las cosas para extraer de ellas su visibilidad. Y la visibilidad, en una determinada época, es su régimen luminoso, sus centelleos, sus reflejos, los relámpagos que se producen al contacto de la luz con las cosas. Por ejemplo, hay que hender las palabras o las frases para extraer de ellas los enunciados. Y lo enunciable en una época es su régimen de lenguaje, las variaciones inherentes por las que atraviesa constantemente, saltando de un sistema homogéneo a otro (la lengua es siempre un sistema desequilibrado). Foucault nos plantea que: toda formación histórica dice todo lo que puede decir y ver todo lo que puede ver.

Pero entre el ver y el decir hay una disyunción. ¿Que significa la existencia de una disyunción entre ver y decir, el hecho de que ambos estén separados por un intervalo, por una distancia irreductible? Solamente que el problema del conocimiento o, mas bien, del saber no puede resolverse apelando a una conformidad o a una correspondencia . Hay que buscar en otra parte la razón de que el ver y el decir se hallen entrecruzados y entretejidos.

Pero Blanchot (2002) nos plantea que “hablar no es ver”, y esto implica que, al decir lo que no puede verse, empujamos al lenguaje hasta su límite extremo, elevándolo hasta la potencia de lo indecible.

Pensar es poder, es decir, tejer relaciones de fuerzas, a condición de comprender que estas relaciones constituyen acciones sobre otras acciones, o sea actos tales como “unir, organizar, producir, hacer más o menos probable...” El pensamiento como estrategia.

Y el pensamiento como “proceso de subjetivación” se refiere a la constitución de modos de existencia o, como decía Nietzsche, de posibilidades vitales. No la existencia como sujeto; no como algo personal sino la invención de una posibilidad vital, de un modo de existencia.

P de Pobreza...

La invención pedagógica debe aún reconocer la metamorfosis actual de las condiciones de pobreza en la lógica del discurso capitalista contemporáneo. A saber: la miseria no es solo la privación de las “necesidades materiales”, como lo pensó Marx, sino estar a solas con el plus de gozar frente al eclipse de lo simbólico. Si antes la pobreza era un signo de menos, una falta, actualmente, desde la perspectiva del plus de gozar y sus objetos, la pobreza es un lugar de exceso y condensación de goce, se llama a eso droga, armas, juego, etc. En la pobreza contemporánea propia del discurso capitalista, se trata finalmente de un consumidor, incluso un consumidor excesivo que ha sido despojado de todo. Por lo tanto, no se trata ya del excluido, como esa figura que no tenía más que perder que sus propias cadenas; ahora, desde la pendiente del “plus de gozar”, siempre puede haber algo para perder. También esta relación de la pobreza con el exceso del plus de gozar puede dar lugar en sus derivas simbólicas a la invención de un tejido cultural propio que se articule finalmente a nuevos tipos de movimientos sociales, que si bien aún seguirán marcados por esos modos de gozar, la elaboración política de los mismos puede permitir nuevas formas del vínculo social. Por tanto, tal como lo afirma Ernesto Laclau (2008), el concepto de “lucha de clases” no puede ser pensado en su mero funcionamiento

endógeno y automático; exige, en primer lugar, un consentimiento a rechazar los términos de la explotación, pues no se trata de una dinámica inmanente, sino de un acto capaz de inventar a un sujeto por fuera de los dispositivos del capital.

P de Política...

La política, es un proceso subjetivo de verdad. El Estado no es ni su eje primero ni su encarnación; por ello, no debemos identificarla tampoco con el poder.

La esencia de la política es la libre actividad del pensamiento de lo colectivo por efecto de acontecimiento siempre singulares, esa política no es de ninguna manera el poder o la cuestión del poder. La esencia de la política es la emancipación de lo colectivo, o incluso el problema del reino de la libertad en situaciones infinitas. Ahora bien, la infinidad de situaciones, donde se juega el destino en pensamiento de lo colectivo, no es commensurable ni con la autoridad de la regla ni con la de una parte, o la de un Partido. Porque el derecho, como categoría de la subjetividad política, sólo se sostiene en forma de consenso que confirma, valida, reproduce la pareja fundamental de la economía (capital financiero y mercado) y la representación (parlamentarismo). Todo desvío respecto de este consenso es sancionado.

El derecho no debe ser puesto en el centro de la política, pero tampoco tiene que ser excluido de su campo. En realidad, el derecho, así como el no-derecho, referencias obligadas del Estado, no son categorías de la política. Son categorías intrínsecamente estatales.

Decidir la política no es algo que pueda hacerse en el marco de una preferencia por el derecho, que es tan sólo una (legítima) preferencia estatal. La historia de la política, hecha de decisiones de pensamiento y de arriesgados compromisos colectivos, es por entero diferente, insistimos, de la historia del Estado. Asistimos a la ruina de toda presentación estatal de la verdad y esta situación engendra la posibilidad de un comienzo. Y la política comienza en tanto y en cuanto

es pensamiento-práctica efectivo de la decadencia del Estado. Todo lo real de una política yace en el punto en que un pensamiento se sustrae al Estado e inscribe esta sustracción en el ser. Y una organización política no tiene otra meta que “conservar lo ganado” (Rimbaud, 1997), o sea, dotar de un cuerpo al pensamiento que, colectivamente recordado, ha sabido hallar el gesto público de la insumisión que lo funda.

P de Práctica...

La existencia histórica en general descansa sobre lo múltiple. Y ese múltiple irreductible, es el de las prácticas. Digamos que “práctica” es el nombre de la multiplicidad histórica. O el nombre de una situación, desde el momento en que se la piensa en el orden de su despliegue múltiple. Reconocer la primacía de la práctica es precisamente admitir que todos los niveles de la existencia social son los lugares de prácticas distintas. No hay aprehensión de la existencia social posible bajo el signo de la esencia, o de lo Uno; lo Uno, como veremos en la palabra “Unidad”, es el principio de la negación de todas las singularidades y multiplicidades.

P de Problematizar...

En Pedagogía del oprimido, Freire (1976) plantea la problematización como una actividad que transforma nuestra conciencia del mundo, y Vygotski (1995) planteó que el origen de la conciencia debe buscarse en las interacciones sociales que caracterizan la actividad humana. Se trata de una actividad en la que no se acepta de forma reflexiva una información, como si de una transferencia de archivo se tratara. En lugar de fundamentarse en lo comunicado, en la comunicación, en la conversación dialógica. Para Freire (1976), la problematización representa uno de los atributos de la conciencia: su capacidad no sólo para pensar sobre los objetos y los acontecimientos sino para pensarse a sí

misma, su capacidad para analizar tanto la realidad como los procesos del pensamiento. La problematización no es una actividad a realizar exclusivamente en el ámbito de la educación, sino una actividad que debemos realizar permanentemente en nuestros intercambios existenciales.

P de Proceso...

Que no implica siempre la llegada a un estado terminal. Lo entendemos en esta investigación, como secuencia continua de hechos o de operaciones que pueden conducir a otras secuencias de hechos y de operaciones. El proceso implica la idea de una ruptura permanente de los equilibrios establecidos.

R de Resistencia...

La resistencia de amplios sectores sociales, la resistencia contra todas las propuestas de formateo de la vida, creo que consiste sobre todo en sentir el placer de la singularidad. En Spinoza y en Deleuze (1975) el concepto de singularidad adquiere una enorme intensidad. Es mucho más que la singularidad específica del movimiento del Ser. El infinito se vive enteramente en cada singularidad, la interiorización total del acto de la vida está presente cada vez. Ya no es vitalismo, porque ya no nos remitimos a fuerzas; se parece mucho más a notas de música que, aunque sean completamente singulares, pueden crear vida, componerse entre ellas, dar armonía. Cuando digo armonía, no entiendo por ello un compás –porque siempre se puede cambiar ese compás–, sino cada momento de vida particular. Hay que insistir sobre la potencia constitutiva de las singularidades. Constitutiva de lo común. La singularidad siempre tiende hacia lo común: lo común es su producto; y la singularidad es una proliferación de lo común. Creo que la resistencia consiste en ese proceso. Lo común y su resistencia no tienen nada de orgánico

en absoluto: como nos lo recuerda Deleuze, la singularidad siempre es balbuciente. Pero ese balbuceo crea un mundo común. No lo niega, sino, al contrario, lo enriquece y lo articula. La resistencia es el sentido que lo común ofrece a las singularidades.

R de Rizoma...

El rizoma se opone al árbol como imagen del pensamiento. El rizoma son raíces aéreas; un pensamiento rizomático es un pensamiento móvil, que busca conexiones, relaciones, atento a las singularidades.

Lo que caracteriza al rizoma, son principios de conexión y de heterogeneidad: cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo. Eso no sucede en el árbol o en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden. Principio de multiplicidad y principio de ruptura asignificante: frente a los cortes excesivamente significantes que separan las estructuras. Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según esta o aquella de sus líneas, y según otras. Todo rizoma comprende líneas de segmentaridad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc.; pero también líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar. Hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surgen bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma. Esas líneas remiten constantemente unas a otra. Por eso nunca debe presuponerse un dualismo o una dicotomía, ni siquiera bajo la forma rudimentaria de lo bueno y lo malo. Se produce una ruptura, se traza una línea de fuga, pero siempre existe el riesgo de que reaparezca en ello organizaciones que reestratifican el conjunto, formaciones que devuelven el poder a un signifiante, atribuciones que reconstituyen un sujeto: desde resurgimientos individualistas, no solidarios hasta concreciones fascistas. Foucault (2005) nos recuerda –también Guattari y Deleuze (1997)- que los grupos y los individuos contienen microfascismos que siempre están dispuestos a cristalizar.

S de Saber...

La palabra “saber”, nos sugiere Foucault (1995) en *Arqueología del saber*, tiene un sentido distinto de la palabra “conocimiento”. “Saber” es mediante el cual el sujeto es modificado por lo que conoce o, más bien, en el transcurso del trabajo que realiza para conocer. Es lo que permite modificar al sujeto y construir el objeto. “Conocimiento” es, en cambio, el proceso que posibilita que se multipliquen los objetos cognoscibles, que se desarrolle su inteligibilidad, que se comprenda su racionalidad, manteniendo siempre fijo al sujeto que indaga.

Por ello, los “saberes de la tierra”, no son “conocimientos adquiridos” por el campesino sobre su medio ambiente, sobre la agricultura; sino el proceso por el cual el sujeto (ser campesino) es modificado por el trabajo que realiza para conocer.

Lo que nos interesa realmente no es qué se conoce, sino cómo se forma ese conocimiento, esto es, la relación entre determinados sujetos o determinado campo de objetos, y captar su raíz histórica, el “movimiento del saber” que lo hace posible.

S de Sem Terrinha, no son los niños que viven en los campamentos o asentamientos, no son los hijos de los campesinos que luchan por un pedazo de tierra o ya “la tienen”, son todo eso al mismo tiempo y sobre todo sujetos de “experiencias límites”: la lucha por la tierra, por un espacio digno de vida. Y la educación debe indagar sobre los saberes que surgen de las experiencias del ser en el lugar donde habita. Los sem terrinhas son los sujetos que participan de ese proceso, y en el transcurso del trabajo para conocer, que realizan en el campamento o asentamiento y en la escuela, se forman, construyen una forma nueva de ser niño.

S de Ser...

Antes de la palabra sujeto, que abordaremos en las próximas páginas, quisiéramos detenernos en problematizar lo ontológico o

primado del ser.

Partimos de que , el único “ser” atendible de los humanos en cuanto tales es el “ser” lingüístico (o sea, relacionarse con los demás y consigo mismo por medio de símbolos convencionales y abstractos) y ser mortales (es decir, conscientes de la muerte inevitable). Cualquier otra categorización de los humanos por naciones, creencias, razas,... es un artificio sobrevenido que ya no depende de la radicalidad de lo que somos, sino de la sociedad en la que estamos. Y, como tal, puede ser discutido y hasta acordado, pero esto no significa que le tengamos que conceder trascendencia alguna ni fatalidad infranqueable, fuera de las voluntades humanas que lo consideran y valoran.

Si hay un “problema del ser”, será el problema del ser sem terrinha, o del ser profesor, o del ser un canalla, o del ser político. Reparar en el “es” que une y separa aquello de lo que hablamos de lo que decimos es reparar en que el predicado (ser sem terrinha, profesor, canalla o político) no se sigue “analíticamente” del sujeto, que ningún sujeto es “analíticamente” sem terrinha, profesor, canalla o político, sino que entre el sujeto y el predicado hay un “lugar” (vacío, porque el verbo ser utilizado como cópula carece de significado léxico) en el cual cabe, entre otras cosas, una decisión (por lo cual yo diría más bien que hay que decidir para ser... lo que sea). Y una decisión que es preciso tomar porque justamente, como no podemos decirlo todo, tenemos que elegir de entre todo lo que podría decirse de aquello de lo que hablamos, sólo algo, preferiblemente lo mejor. Y claro está que podemos equivocarnos. Y esa decisión nadie puede tomarla solo, porque incluso para que una palabra signifique lo que yo quiero que signifique tiene que haber otro que esté de acuerdo en que signifique eso, dándose así la paradoja de que sólo después, cuando yo haya dicho lo que siento y otro lo haya comprendido, quedará determinado exactamente qué es eso que yo ya sentía antes de decirlo. O sea que tiene que haber otro (o, en última instancia, como decía Aristóteles, ante sí mismo en cuanto otro) para que yo pueda decir de algo que es.

S de Sujeto...

La noción de sujeto nos permite avanzar en la comprensión del extraño problema de saber cómo y a partir de qué nos constituimos. Para Castoriadis (1998) el ser humano se constituye en el entramado del dominio de la psique y el devenir histórico-social, en un proceso que podemos llamar *subjetivación*.

Hoy emerge en el plano de las reflexiones teóricas el tema de la subjetividad, una noción que ha venido construyéndose como una categoría imprescindible. Sujeto y subjetividad son categorías distintas, pero inseparables. La subjetividad es la realización del sujeto, su construcción misma. Esto implica que la subjetividad no es “el producto” sino la manifestación del proceso a través del cual alguien deviene sujeto.

El sujeto es sujeto de la subjetividad. No se trata de un individuo (no se reduce a su calidad de organismo indivisible), ni de una persona (en tanto que no es alguien autodeterminado y soberano, dueño de sus actos y sus pensamientos). Supone un cuerpo y una conciencia, pero su naturaleza no radica ahí.

Hablamos de sujeto porque está sometido a las fuerzas que operan desde el entramado de la dinámica de las instancias de su aparato psíquico y, también, está atado a los procesos instituidos-instituyentes de su sociedad. Sin embargo, esto no implica que haya determinación total, como se pensaba en el estructuralismo. Ya no se trata de un mero soporte de estructuras; es una organización dinámica, abierta, en recomposición constante a partir del devenir de las relaciones que sostiene en un proceso creativo, con lo que el colectivo anónimo ha instituido como sociedad. Donde no hay una determinación mecánica por las estructuras, sino más bien un juego complejo de tensiones de determinación-indeterminación, entre lo interior y lo exterior, donde lo exterior se vuelve interior y lo interior no está cerrado sobre sí, sino que se prolonga en el exterior. Lacan para referirse a esta continuidad, en la que lo interior y lo exterior se continúan uno en el otro, utiliza la analogía de la cinta de Moebius.

Para Castoriadis (1998, p. 32), “la creación quiere decir *posición*

de nuevas *determinaciones* –surgimiento de nuevas formas (...) de nuevas leyes pertenecientes a esas nuevas formas de ser. (...) la idea de creación *sólo implica* indeterminación en este nuevo sentido: la totalidad de lo que no está nunca tan total y exhaustivamente “determinado” como para excluir (hacer imposible) el surgimiento de nuevas determinaciones.” Siguiendo a Castoriadis (2000, p. 45), “el sujeto efectivo siempre está preso en una red de determinaciones y es capaz, sin embargo, de una mirada de verdad”. Para Castoriadis (2004, p. 113), “la subjetividad es “reflexiva y deliberante”; no sólo es capaz de pensamiento, sino también de voluntad: “donde no hay voluntad, no hay camino, sino únicamente devenir. (...) La voluntad es la tensión hacia... de la subjetividad reflexiva y deliberante, es constitutiva de ella. Si la reflexión no quiere algo, no existe como reflexión. La búsqueda de la verdad es voluntad de verdad. (...) Se trata de la ontología de ese modo del para sí que es la subjetividad reflexiva y deliberante (Castoriadis, 1998, p. 65-66).

El ser humano, como un ente (bio) psíquico en producción histórico-social, es proceso de subjetivación que implica una tensión paradójica entre lo determinado y lo indeterminable. Pensar en paradojas es el gran reto del pensamiento. Las paradojas tensan al máximo nuestra imaginación y nuestra razón, y nos permiten pensar de otro modo. “Las paradojas señalan las fallas en nuestro mundo del sentido común” (Sorensen 2007, p. 14).

El sujeto no es un ser trascendente sino un ser siendo, devenir siempre abierto a procesos de subjetivación. Es donde se realiza la subjetividad, pero también efecto de la subjetividad misma.

El sujeto, dice Michel Foucault, “no es una sustancia, es una forma” (Foucault, 2005, p. 108). Retomando esta idea, podemos decir que es el efecto-forma de la subjetivación psíquica (representación-deseo-afecto) y social (significación instituida-instituyente). Se con-forma a partir del modo en que cada quien se relaciona consigo mismo, con los otros y con las instituciones. Forma construida a partir del sentido (producción imaginaria) que crea para sí, en el que alguien se ubica a sí mismo con relación a sí, y con relación al lugar que tiene en las instituciones de la sociedad histórica en la que se encuentra

. “Para sí” quiere decir mundo propio, fuente de creación de un mundo propio (...) nada puede entrar en una psique singular sin ser metabolizado por ella. Y nada tampoco puede entrar en una sociedad sin ser reinterpretado, sin ser de hecho recreado y reconstruido hasta cobrar el sentido que esa sociedad le da a todo lo que se le presenta” (Castoriadis, 1998, p. 106). Y “Con relación a sí” quiere decir que “en la subjetividad humana hay reflexividad en sentido fuerte, que implica (...) la posibilidad de que la propia actividad del sujeto se vuelva objeto explícito y esto independientemente de toda funcionalidad” (Castoriadis, 2004, p. 102).

La subjetividad es acto de organización compleja que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás. Se construye en un proceso de subjetivación psicosocial, que es posible a partir de los vínculos con los otros, con las instituciones y las significaciones imaginarias sociales. Comprende el conjunto de procesos que constituyen al sujeto en su dimensión psíquica (identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etc.) y sociohistórica (instituciones, saberes, valores, normas, formas de ejercicio del poder). Todo aquello que lo va construyendo, que estructura su realidad psíquica y social, a partir de la cual conforma su identidad (concepción imaginaria de sí mismo).

Un “sujeto abierto”, nos dice Castoriadis (2006, p. 312), “es alguien que es capaz de determinarse y que permanece abierto a nuevas determinaciones que él mismo crea o que recibe de parte de los demás, ya sean sus amigos o sus adversarios”. Un sujeto que tenga la capacidad de cuestionarse; sabemos que para cuestionarse hay que estar bastante seguro de sí mismo, no estar seguro de las ideas que uno tiene, sino tener el coraje y la convicción de que uno podrá afrontar su cuestionamiento. Hace falta una suerte de voluntad y de valentía, de valentía psíquica e intelectual.

T de Territorialidad...

La noción de territorio se entiende aquí en un sentido muy amplio, que

desborda el uso que recibe en la etología y en la etnología. El territorio puede ser relativo a un espacio vivido, así como a un sistema percibido en cuyo seno un sujeto se siente “en casa”. El territorio es sinónimo de apropiación, de subjetivación encerrada en sí misma. El territorio puede desterritorializarse, esto es, abrirse y emprender líneas de fuga e incluso desmoronarse y destruirse. La desterritorialización consistirá en un intento de recomposición de un territorio empeñado en un proceso de reterritorialización.

El capitalismo es un buen ejemplo de sistema permanente de desterritorialización: las clases capitalistas intentan constantemente “recuperar” los procesos de desterritorialización en el orden de la producción y de las relaciones sociales. De esta suerte, intenta dominar todas las pulsiones procesuales que labran la sociedad.

U de Unidad...

El Uno es el principio de la negación. La negación de todas las singularidades, de todas las pluralidades. El Uno es la abstracción vacía. El Uno es también el principio de la teología, no tiene que ver con la unidad. Hay quienes plantean la unidad como interacción de las singularidades, pero mientras el Uno domine los conceptos –cualquiera que sea la forma de esa dominación– el Uno dominará las cosas, borrarán las diferencias, matará las singularidades.

Pero eso no significa, que el concepto de unidad sea nocivo. Hay que establecer diferencia entre la unidad vista como un proceso de unificación y la unidad concebida como un bloque abstracto, es decir, “Uno”. Cuando se concibe la unidad como acción, es una práctica ontológica. La unidad es un proceso que, como cualquier acción, implica un lenguaje; que, como todo lenguaje, implica una multiplicidad; que, como toda multiplicidad, implica un “común”. Por lo tanto, la unidad no es lo contrario de la multiplicidad, lo es el Uno. El Uno es el principio de toda alienación.

V de Ver...

Ver, tal vez sea olvidarse de hablar.

L'Étrete infinie, Blanchot

Pensar es ver y es hablar, pero pensar se hace en el intervalo, en el intersticio, en la disyunción entre ver y hablar.

Foucault, Gilles Deleuze.

A medida que el pensamiento contemporáneo revela el paradigma ocularcentrista de nuestra relación con el mundo y con nuestro concepto de conocimiento —el privilegio epistemológico de la vista—, también se torna importante estudiar críticamente el papel de la vista en relación con el resto de sentidos a la hora de entender y poner en práctica el currículum en, y desde, el asentamiento, la ciudad o la metrópolis. David Michael Levin impulsa la crítica del predominio del ojo con las siguientes palabras, recogida en Pallasma (2006, p. 18): “Creo que es conveniente desafiar la hegemonía de la vista, el ocularcentrismo de nuestra cultura. Y creo que necesitamos examinar de una manera muy crítica el carácter de la vista que actualmente domina nuestro mundo. Necesitamos urgentemente un diagnóstico de la patología psicológica de la visión cotidiana, y un entendimiento crítico de nosotros mismos como seres visionarios”.

Debord (1999) siempre decía: “¡Si quieren ver, vayan a cine!”. Se dirigía a todos los que buscaban la verdad a través de la intuición, y contestaba como un esnob racionalista que era. Vayan al cine si quieren “ver”. Pero el problema no es ver, sino construir para conocer.

Debord (1999) decía que había que construir el ideal-tipo a partir del cual explorar la realidad. Y en Deleuze & Guattari (1994) hay una idea del mismo género: la construcción de un hombre que pueda sobrevolar lo real. Es extraño, porque están muy lejos del racionalismo de Debord, (1999) pero es la idea de sobrevolar que vuelve. ¿Qué nos dan a ver los ojos? ¿En qué dimensión? Para ver, en realidad hay que tener herramientas adecuadas que trabajen dentro de la mirada, que ayuden a problematizar la mirada, que hagan de los ojos un cuestionamiento del mundo, de su potencia, de sus pulsiones, de sus tendencias. El peligro del análisis de esa mirada sobre el mundo es volverse profético; conduce a una especie de nihilismo general. Cuando cuestionar el mundo es inventarlo en cada instante, es una dimensión constitutiva, todo lo contrario del nihilismo profético.

Desde ese punto de vista, el ideal-tipo de Debord (1999) o el “sobrevolar” de Deleuze & Guattari (1994) están en el límite de ese tipo de actitud mística, porque, en realidad, casi se reintroduce una trascendencia, un punto de vista suprahistórico. Por ello, proponemos el andar, el habitar.

Bibliografía comentada

Nunca hay que preguntar qué quiere decir un libro, significado o significante, en un libro no hay nada que comprender, tan sólo hay que preguntarse con qué funciona, en conexión con qué hace pasar o no intensidades, en qué funciona, en conexión con qué hace pasar o no intensidades, en qué multiplicidades introduce y metamorfosea la suya, con qué cuerpos sin órganos hace converger el suyo. Un libro sólo existe gracias al afuera y en el exterior.

Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia, Gilles Deleuze y Félix Guattari.

A modo de justificación

I

Los libros que comentamos, tienen que ver, de alguna manera, con esta investigación; decimos, de alguna manera, porque cada uno de ellos tiene una forma de estar en el interior de estas exploraciones. Los hay que están presente en una idea, en torno a una situación que se analiza, y los hay que atraviesan todas las páginas. Pero hay algunos, que han actuado como líneas de fugas que atraviesan el texto y a quien escribe también. Quiero decir, que los comentarios de los libros, lo hacemos desde una actitud de búsqueda y de conversación.

II

A un libro se le puede considerar como un continente que remite a un contenido, y leerse buscando sus significados; pero hay otra manera de considerarlo: “considerar un libro como una máquina asignificante cuyo

único problema es si funciona y cómo funciona, ¿cómo funciona para ti? Si no funciona, si no tiene ningún efecto, prueba a escoger otro libro. Esta otra lectura lo es en intensidad: algo pasa o no pasa. No hay nada que explicar, nada que interpretar, nada que comprender” (Deleuze, 1995).

* * *

III

Libros que habíamos trabajado hace algún tiempo, y que hemos comentado -bien porque nos apoyamos en él o porque discutimos una idea- nos siguen hablando, pero no del mismo modo, de lo que ya no somos, aunque tantas veces creamos que sí.

Augé, M. (1996). *El sentido de los otros*. Barcelona: Paidós.

En el terreno de la antropología, las cosas han cambiado mucho tras la edad de oro de las investigaciones de campo: en nuestras sociedades liberales, tan sumisas a la más acelerada masificación, nuestros semejantes se revelan más alejados de nosotros que el más lejano de los interlocutores de los etnólogos africanistas; en las sociedades más tradicionales, en cambio, la universalización de los intercambios económicos, políticos y simbólicos –en breve: el final del exotismo- ha variado enormemente los procedimientos mediante los que los hombres controlaban intelectual y prácticamente el mundo. De una punta a otra del planeta, en fin, la interferencia de los signos va acompañada de la disolución de los vínculos sociales: una relación solitaria con el entorno que es la característica principal de la modernidad contemporánea.

Nada más urgente, en efecto, en esta hora de renacimiento de los nacionalismos y las señas de identidad: pensar en el otro, construir al extranjero.

Badiou, A. (2009). *El siglo*. Buenos Aires: Manantial.

El siglo XX ha sido juzgado y condenado: siglo de terror totalitario, de las ideologías utópicas y criminales, de las ilusiones vacías, de los genocidios, de las falsas vanguardias, de la abstracción como sustituto ubicuo del realismo democrático.

Badiou examina lo que este siglo desde el interior de su propio devenir, ha dicho que era. Abre el legado del siglo, tal como se constituye en el siglo y no por el lado de los sabios jueces que algunos pretender ser.

Para hacerlo el autor utiliza poemas, fragmentos filosóficos, pensamientos políticos, obras teatrales. Todo un material, que algunos presuponen anticuado, a través del cual el siglo declara

pensamientos su vida, su drama, sus creaciones, su pasión.

El autor afirma que la terrible pasión del siglo XX fue, contra el profetismo del siglo XIX, la pasión de lo real. La cuestión era activar lo Verdadero.

Badiou, A. (2010). *La filosofía, otra vez*. Madrid: Errata Naturae.

Son numerosas las voces que, de un tiempo a esta parte, profetizan el derrumbamiento final de la práctica filosófica: la filosofía desvanecida ante una profesionalización excesiva, la filosofía deshecha en la particularización radical de sus temas, la filosofía desacreditada como un género discursivo más... El autor, sin embargo, mantiene que la filosofía es hoy posible y que persiste como legitimación de su propio espacio de saber. Aunque, por supuesto, resulta imprescindible seguir interrogando los modos de dicha persistencia y ése es precisamente el tema de este libro: una reflexión sobre el nombre de la filosofía y sobre la posibilidad de su despliegue en nuestro tiempo. En este marco, Badiou expone las motivaciones comunes que subyacen a las principales corrientes filosóficas contemporáneas –la filosofía analítica, la hermenéutica y la deconstrucción–, revelando la asombrosa subsidiariedad que existe entre todas ellas. A partir de esta constatación, la propuesta de Badiou consiste en un importante desplazamiento respecto de dichas corrientes y sus principales valedores, a un tiempo antecesores y maestros de este pensador igualmente indispensable. La filosofía, otra vez hablaría por tanto de la filosofía un paso más allá. A través, principalmente, de un nuevo estilo filosófico y una revisión radical de las nociones de verdad, sujeto y acontecimiento. Todo ello en conexión directa con una serie de eventos concretos que el propio Badiou asume como directrices determinantes para su pensamiento: “Mi trabajo depende de un nuevo concepto matemático de infinito, pero también de las nuevas formas de

políticas revolucionaria; de los grandes poemas de Mallarmé, Rimbaud, Pessoa o Mandelstam y de la prosa de Wallace Stevens o Samuel Beckett, de las nuevas formas del amor emergidas en el contexto del psicoanálisis y de todas las cuestiones relativas a la sexuación y el género”.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Este libro delimita con precisión los contornos de un estado de cosas en el que los individuos, convertidos en consumidores, han perdido contacto con todas las referencias ideológicas, sociales y de comportamiento que habían determinado su actuación en siglos anteriores.

En este nuevo orden la vida “se acelera” por la necesidad, casi obligación, de aprovechar tantas oportunidades de felicidad como sea posible, cosa que nos permite ser “alguien nuevo” a cada momento. La identidad se construye por medio de accesorios comparados, que aparecen en el mercado en número que se multiplica hasta hacerse incontrolable, al igual que la oferta de información con que nuestro criterio es bombardeado desde todas partes. Ello tiene influencia sobre nuestra manera de relacionarnos con el saber, el trabajo y la vida en general: la educación, en la época de la modernidad líquida, ha abandonado la noción de conocimiento de la verdad útil para toda la vida y la ha sustituido por la del conocimiento de “usar y tirar”, válido mientras no se diga lo contrario y de utilidad pasajera.

Sin embargo, para Bauman, la formación continuada no debería dedicarse exclusivamente al fomento de las habilidades técnicas y a la educación centrada en el trabajo, sino sobretodo, a formar ciudadanos que recuperen el espacio público de diálogo y sus

derechos democráticos, pues un ciudadano ignorante de las circunstancias políticas y sociales en las que vive será totalmente incapaz de controlar el futuro de éstas y el suyo propio.

Berger, L. & Lukhman, P. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

El hombre de la calle vive en un mundo que para él es “real”, aunque en grados diferentes, y “sabe”, con distintos grados de certeza, que ese mundo posee tales o cuales particularidades. El filósofo, por supuesto, se interroga acerca del carácter último de esa “realidad” y de ese “conocimiento”. ¿Qué es lo real? ¿Cómo conocerlo? Podría decirse que la apreciación del sociólogo se ubica en un punto intermedio. Está obligado a indagar si las diferencias entre las distintas “realidades” no pueden entenderse en relación con las diferencias entre las distintas sociedades. Debe examinar los modos generales por los cuales las “realidades” se dan por “conocidas” en las sociedades humanas, los procesos por los que cualquier conjunto de conocimientos (y no sólo las teorías o las “ideas” prevalentes entre los intelectuales) queda establecido socialmente como realidad. El doble carácter de la sociedad como “facticidad objetiva” y como “complejo de significados subjetivos”, que orientó respectivamente las teorías sociológicas de Durkheim y de Weber, dio paso –sobre todo a partir de Alfred Schutz, en cuya obra se cimenta la posición de los autores- a este nuevo interrogante: ¿Cómo es posible que los significados subjetivos se vuelvan facticidades objetivas? La sociología del conocimiento debe captar la forma en que se cristaliza, para el sentido común del hombre de la calle, una “realidad” ya establecida: debe ocuparse del análisis de la construcción social de la realidad.

Benjamin, W. (2011). *Calle de dirección única*. Madrid: Abada.

Este libro acabado en septiembre de 1926, se publicó por primera vez en Alemania en enero de 1928. La idea de reunir en libro de aforismos que iba entonces escribiendo se le ocurrió a Benjamin a finales de 1924. Sus principales temas son tres: la catastrófica situación económica de Alemania en aquella época, la rememoración de la infancia y, por último, la ciudad de París, la “capital del siglo XIX”. El segundo de estos temas daría lugar más adelante al libro titulado *Infancia en Berlín hacia el mil novecientos*, mientras que el tercero prosiguió en el proyectos *Pasajes*.

Este texto posee una estructura peculiar: inspirándose en la calle principal de Vicenza (el monumental Corso Palladio), Benjamin da a cada uno de los textos un título que bien podría ser el de una placa o un cartel de cualquier calle; incluso el propio título general del libro es ya el de una señal de tráfico. El autor explicó en una carta que el resultado era “una calle que abre una perspectiva de profundidad tan repentina como el Corso Palladio de Vicenza”, también presentó el objetivo del libro como: “Captar la actualidad como reverso de lo eterno en la historia y así tomar la impronta del lado oculto que esconde la medalla”.

Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.

Este texto se propone como una reflexión necesaria y a la vez polémica sobre las leyes que regulan el conocimiento teórico y sobre el papel de los intelectuales. Resultado de una investigación de varios años, el libro pone en cuestión una de las presunciones más habituales entre los científicos: la ilusión de que los principios que utilizan para analizar sus objetos de estudio no rigen para ello, que se encontrarían a salvo de las calificaciones. Arrogándose el derecho –en nombre de un determinado saber- de explicar la sociedad, los intelectuales

sociedad, los intelectuales tienden a considerarse exteriores a ella. Nada menos cierto, puesto que ellos forman parte de la realidad social, de la misma manera que los objetos que describen.

El libro está organizado en tres partes: la primera plantea una crítica de la razón teórica, y analiza en particular los instrumentos metodológicos de la ciencia y el alcance de las técnicas de objetivación. El estudio de determinadas prácticas de un grupo, al tiempo que capta estructuras objetivas y regularidades subyacentes a esas prácticas, debería también objetivar las operaciones que vuelven posible la “verdad objetiva” y el punto de vista sobre el que se construye. La segunda parte, que describe las estrategias matrimoniales y los rituales de la civilización kabila y de la sociedad bearnesa, está centrada en la lógica práctica, es decir, en aquellos principios a los que recurrimos cada día en nuestras acciones y en nuestros juicios acerca del mundo y de los otros. Estos principios, lejos de estar librados al azar, obedecen a estrategias muy concretas que dependen del capital material y simbólico que posean los actores y también de su arte en el juego.

Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado.

En este libro Bruner analiza las implicaciones de la psicología cultural en la educación. Este enfoque de la psicología parte del supuesto de que la actividad mental humana no se produce en solitario. No se puede entender la actividad mental sin tener en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud.

Los grandes cambios tecnológicos del mundo actual afectan a la vida humana en todas sus esferas. Ante esto las nuevas generaciones tienden a aprender no solo a manejar grandes cantidades de información e interactuar con un mundo tecnológico cambiante, sino también a desarrollar un concepto de sí mismos como ciudadanos del mundo al mismo tiempo que

conservar su identidad local. Esto supone un desafío para las escuelas y la educación en general, en la medida en que estas deben dejar de ser vehículos de transmisión de conocimientos y habilidades teniendo en cuenta el contexto cultural. La escuela es el primer y más importante contacto que el niño tiene con su cultura, en la cual trata de comprender sus complejidades y contradicciones. Por ello el objetivo de la educación es ayudarlo a encontrar su camino en su cultura ayudándole no solo a dominar unas determinadas habilidades técnicas, sino a conocer y tomar conciencia del mundo en el que va a vivir.

Caldart, R. (2012). *Pedagogia do movimento sem terra*. São Paulo: Expressao Popular.

Un aspecto esencial se destaca en esta pesquisa: el campo está vivo, en movimiento. El Movimiento de Trabajadores rurales Sin Tierra (MST) es la expresión más fuerte de esta dinámica. Es difícil ignorarlo. Él cuestiona las estructuras sociales y la cultura que las legitima e interroga la sociedad. ¿No estará también interrogando las estructuras sociales y las concepciones pedagógicas? ¿No estará interrogando la visión que, como educadores, tenemos del campo? Este trabajo nos sitúa en este foco: existe una dinámica social y cultural en el campo. Existe un movimiento pedagógico.

Cambi, F. (2005). *Las pedagogías del siglo XX*. Madrid: Popular.

Este texto pretende situarse en el denso y complejo siglo XX, extraer de él su savia humanista, sus derivas económicas y sus contradicciones políticas, para construir el marco en el que se desarrollan un racimo de pedagogías. Algunas de ellas efímeras, otras más permanentes en el tiempo; algunas evidentemente conservadoras y otras pretendidamente progresistas.

Chomsky, N. (2010). *La (des) educación*. Barcelona: Crítica.

En este texto el gran lingüista norteamericano critica duramente nuestro actual sistema de enseñanza. Frente a la idea de que en nuestras escuelas se enseñan los valores democráticos, lo que realmente existe es un modelo colonial de enseñanza diseñado primordialmente para formar profesores cuya dimensión intelectual quede devaluada y sea sustituida por un complejo de procedimientos y técnicas; un modelo que impide el pensamiento crítico e independiente que no permite razonar sobre lo que se oculta tras las explicaciones y que, por ello mismo, fija éstas como las únicas posibles. En este libro, el autor nos proporciona excelentes herramientas para desmontar este tipo de enseñanza pensada para la domesticación de los ciudadanos, y construir un mundo menos discriminatorio, más democrático, menos deshumanizado y más justo.

Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.

Gilles Deleuze afirma que las conversaciones duran tanto que no se sabe si son conversaciones de paz o de guerra. Es verdad que la filosofía es inseparable de un cierto cólera contra su época, pero también que nos garantiza serenidad. No obstante, la filosofía no es un Poder. Las religiones, los estados, el capitalismo, la ciencia, el derecho, la opinión o la televisión son poderes, pero no la filosofía. La filosofía puede implicar grandes batallas interiores (idealismo-realismo, etc.), pero son batallas irrisorias. Al no ser un Poder, la filosofía no puede librar batallas contra los poderes, pero mantiene, sin embargo, una guerra sin batalla, una guerra de guerrillas contra ellos. Por eso no puede hablar con los poderes, no tiene nada que decirles, nada que comunicar: únicamente mantiene conversaciones o negociaciones. Y, como los poderes no se conforman con ser exteriores, sino que se introducen en cada uno de nosotros

de nosotros, gracias a la filosofía todos nos encontramos constantemente en conversaciones o negociaciones en guerra de guerrillas con nosotros mismos.

Deleuze, G & Guattari, F. (1997). *Rizoma: Introducción*. Valencia: Pre-textos.

¡Haced rizoma y no raíz, no plantéis nunca! ¡No sembréis, horadad! ¡No seáis uno ni múltiple, sed multiplicidades! ¡Haced la línea, no el punto! La velocidad transforma el punto en línea. ¡Sed rápidos, incluso sin moveros! Línea de suerte, línea de cadera, línea de fuga. ¡No suscitéis en General en vosotros! ¡Haced mapas y no fotos ni dibujos! ¡Sed la Pantera Rosa y vuestros amores sean como los de la avispa y la orquídea, el gato y el babuino!

Delgado, M. (2007). *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.

Ahí fuera, en las calles, lo que encontramos es una vida colectiva que sólo puede ser observada en el instante preciso en que emerge, puesto que está destinada a disolverse de inmediato. En los exteriores urbanos no hay objetos sin relaciones diagramáticas entre objetos, bucles, nexos sometidos a excitación permanente. No es un esquema de puntos, ni un marco vacío, ni un envoltorio, ni tampoco una forma que se le impone a los hechos, como pretenderían los urbanistas. Es una mera actividad, una acción interminable cuyos protagonistas son esos transeúntes que reinterpretan la forma urbana a partir de los estilos con que se apropian de ella.

La calle es así una forma radical del espacio social, que no es un lugar, sino un tener lugar de los cuerpos y las miradas que lo ocupan. Comarca rediseñada una y otra vez por las migraciones que la recorren y que dan pie a una armonía confusa,

son viandantes que tejen una amalgama inmensa e inmensamente variada de movimientos y colonizaciones transitorias, muchas de ellas imprevisibles o insolentes. Sociabilidad difusa, escenario predilecto para el conflicto, hilvanamiento de formas mínimas e inconclusas de interconocimiento, ámbito en que se expresan las formas al tiempo más complejas, más abiertas y más fugaces de convivencia: lo urbano, entendido como todo lo que en la ciudad no puede detenerse ni cuajar. Lo viscoso, filtrándose entre los intersticios de lo sólido y desmintiéndolo. Un universo derretido que este libro contribuye a conocer.

Foucault, M. (1993). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.

El proyecto de la obra es triple: primero, es una arqueología, un estudio sistemático que busca reconstituir, a través de las obras de los teóricos y los pragmáticos, las configuraciones mentales que dan cuenta de la naturaleza de las “ciencias”, desde fines del Renacimiento, y de la forma en que éstas consideran a las “cosas”; segundo, es una investigación que intenta revelar la existencia y significación de obras que la historia de la cultura descuida constantemente; tercero, es una crítica que reencuentra a partir de qué ideas y de qué sistemas de ideas se formaron esas “ciencias humanas” que contribuyen a la ambigüedad del mundo actual.

Describir y analizar las bifurcaciones del saber –y aquí Foucault examina en detalle la evolución de la economía, la biología y la lingüística, terminando por dar cuenta del psicoanálisis y de la etnología- es la tarea que se impuso en este su último libro. ¿Es del hombre de quien hay que hablar? ¿Es él el objeto (y el sujeto) único del saber racional? Esto es lo que Foucault, finalmente, pone en duda. Su analítica de la finitud muestra a la vez por qué la noción del hombre desempeña un papel tan eminente y usurpa, irrisoriamente, ese mismo papel.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Este ensayo es una síntesis profunda del papel que Freire asigna a la educación comprendida en su perspectiva verdadera, que no es otra que humanizar al hombre, en la acción consciente, que éste debe hacer, para transformar al mundo. Freire comienza su trabajo con análisis del término “extensión”, partiendo de puntos de vista diferentes: el sentido lingüístico de la palabra, crítica a partir de la teoría filosófica del conocimiento y estudio de sus relaciones con el concepto de “invasión cultural”. Posteriormente discute la reforma agraria y el cambio, oponiendo los conceptos de “extensión” y de “comunicación” como profundamente antagónicos. Muestra como la acción educadora del agrónomo, como la del profesor en general, debe ser la de comunicación, si es que quiere llegar al hombre, no al ser abstracto sino al ser concreto insertado en una realidad histórica.

Freire, P. (2010): *Pedagogía de la Autonomía y otros textos*. La Habana: Caminos.

La cuestión de la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista, a favor de la autonomía del ser de los educandos, es la temática central en torno a la cual gira este texto. Temática a la que se incorpora el análisis de los saberes fundamentales para dicha práctica.

Este texto, es también una aproximación a la cuestión de la inconclusión del ser humano, de su inserción en un permanente movimiento de búsqueda. El autor insiste en que formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas, dando en todo momento un sentido de eticidad que connota expresivamente la naturaleza de la práctica educativa en cuanto a práctica formadora.

Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.

En este texto, Freire habla a los docentes sobre los aspectos más delicados de la práctica educativa, y lo hace con la firmeza y la generosidad que caracterizan su estilo. En contra de los tabúes que terminan produciendo profesores débiles y vacilantes, defiende la necesidad de una autoridad que nada tiene que ver con la arrogancia y que, por el contrario, permite la confianza del maestro en sus propios saberes y convicciones y en su capacidad para vincularse con los alumnos y proponerles otros mundos posibles. Las cartas recuperan el sabor del diálogo y el valor de la transmisión que surge de la experiencia.

Es preciso estimular la imaginación de los educandos, usarla en el “diseño” de la escuela con la que ellos sueñan. ¿Por qué no poner en práctica en el aula una parte de esa escuela? ¿Por qué al discutir la imaginación o los proyectos, no les subrayamos a los educandos los obstáculos concretos para la realización de su imaginación.

Cuando el niño imagina una escuela alegre y libre es porque la suya le niega la libertad y la alegría.

Freire, P. & Faundez, A. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta*. Valencia: CREC-Instituto Paulo Freire de España.

Este libro, en forma de conversación, trata de la necesidad de la pregunta en el proceso educativo, de interrogarnos sobre las instituciones, sobre los hechos, sobre nuestras vidas. Es un texto que se aproxima al conocimiento y, al mismo tiempo, al proceso de creación o construcción del mismo, siempre fruto de una crítica y confrontación con las situaciones diarias que vivimos, de una sistematización y re-problematización de las experiencias, de todas ellas: las educativas, las éticas y las políticas; es un libro donde se insiste en que la palabra viva recrea el mundo, al mismo tiempo que crea y recrea a las personas que hablan. En esa conversación, nos acercan también

a sus experiencias; hablan de la pregunta desde sus experiencias. A lo largo de la conversación insisten en la necesidad de construir una pedagogía de la pregunta, haciéndonos partícipes de la necesidad del pensar y activar el presente, de la esencialidad de encontrar / re-encontrar el deseo el interés-, la necesidad de una alfabetización que otorgue valor a la palabra y, con ella, a la acción que implica la palabra dicha.

El libro resulta ser una propuesta relevante, contándonos como el sentido de la educación se ha reducido a una educación/pedagogía de la respuesta, donde hay una lógica predeterminada en la que el estudiante existe para aprender y el profesor para enseñar, como si tuviera la verdad absoluta del aprendizaje, excluyendo al estudiante del proceso educativo, y sobre todo, produciendo en él una castración de la curiosidad, mediante clases donde no hay lugar para la espontaneidad, la creatividad...; cosificando, de esta manera, a los estudiantes, y al mismo tiempo eliminando la posible resistencia que estos puedan presentar. Ante este escenario “productivo”, de una educación/pedagogía de la respuesta, plantean la necesidad de una educación/pedagogía de la pregunta. Sin embargo, Freire insiste en que hay que dejar claro que “nuestra preocupación por la pregunta, alrededor de la pregunta, no puede quedar tan sólo en el nivel de la pregunta por la pregunta. Lo importante, sobre todo, es unir, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta a las acciones que hayan sido practicadas o las acciones que puedan llegar a ser ejecutadas o rehechas.”

Gimeno Sacristán, J. (Ed.). (2010): *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata.

El objeto de este libro es ofrecer una articulación de perspectivas para que ayuden a formular los problemas que plantea la distribución del conocimiento y de la cultura en el panorama de las posibilidades abiertas en las actuales sociedades,

proporcionando una guía para detectar los dilemas, formularlos y discutirlos en un contexto en el que con tanta facilidad se manosean terminologías innovadoras y se oculta el contenido del currículum.

Por tanto, se opta por exponer el estado de nuestras incertidumbres, que es lo mismo que decir el estado de y los límites de nuestros saberes sin arrogarnos la potestad de decidir lo que vayan a significar las palabras.

El currículum es un concepto que dentro del discurso acerca de la educación denomina y demarca una realidad existente e importante en los sistemas educativos; un concepto que si bien es cierto no acoge bajo su paraguas a toda la realidad de la educación, sí que se ha convertido en uno de los núcleos de significación más densos y extensos para comprenderla en el contexto social, cultural, entender las diversas formas en las que se ha institucionalizado. No sólo es un concepto teórico, útil para explicar ese mundo abarcado, sino que se constituye en una herramienta de regulación de prácticas pedagógicas.

Guerrero, S. A. (2009). *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Siglo XXI.

Los sistemas de enseñanza, en cuanto a procesos de socialización e instrucción, constituyen hechos sociales cuyo estudio compete a la sociología. Esta obra viene a poner de relieve que esta ciencia cuenta con los análisis que los autores clásicos y contemporáneos han dedicado a la Educación, como institución y como práctica social, para diseñar un marco plural con el que analizar y comprender el hecho educativo desde su perspectiva sociológica a través de la historia. Para ello responde a las principales preguntas que asaltan a los profesionales de la educación acerca de las relaciones entre los sistemas de enseñanza y la sociedad desde el estudio de las principales teorías educativas. Una auténtica historia de la teoría educativa como

factor formativo de la soiedad, que sintetiza en sus páginas el pasaso y la ealidad de la instrucción de personas y del valor de educar.

Habermas, J. & Baudrillard, J. (1998). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.

Lo primero que debemos preguntarnos es si existe la llamada posmodernidad y, en caso afirmativo, cuál es su significado. ¿Es un concepto o una práctica? ¿Una cuestión de estilo local? ¿Un nuevo período? ¿Una fase económica? ¿Cuáles son sus formas, sus efectos, su lugar? ¿Estamos en verdad más allá de la era moderna, y en una época postindustrial?

Los ensayos que componen este libro se ocupan de éstas y muchas otras cuestiones. Krauss y Crimp definen el posmodernismo como una ruptura con el campo estético del modernismo. Ulmer y Said se ocupan del “objeto de la poscrítica” y de la política de la interpretación. Jameson y Baudrillard particularizan el momento posmoderno como un modo nuevo, “esquizofrénico”, de espacio y tiempo. Otros, entre los que se encuentran Owens y Frampton, enmarcan su origen en el declive de los mitos modernos del progreso y la superioridad. Todos los críticos, excepto Habermas, comparten una convicción: el proyecto de la modernidad es ya profundamente problemático.

Hardt, M. & Negri, A. (2004). *Multitud: guerra y democracia en la era del imperio*. Barcelona: Debate.

¿Ha paso ser el miedo nuestra condición permanente y la democracia un sueño imposible? Según los autores de esta obra— dos de los filósofos más relevantes y audaces de nuestro tiempo, como demostraron en Imperio—, tal pesimismo no está justificado. El Imperio, mediante la colonización y la interconexión profunda de más áreas de la

existencia (el trabajo material e inmaterial, el ocio o las relaciones personales), ha llegado a crear la posibilidad de un modelo de democracia que no tiene precedentes. Reunidos en una comunidad conectada a una red global, los diferentes grupos e individuos pueden combinarse en redes de resistencia fluida. Ya no es posible hablar con los términos clásicos; ahora no hay silenciosas “masas” oprimidas, sino un nuevo sujeto que forma una multitud espontánea y creativa capaz de forjar una alternativa democrática al actual orden global.

Harnecker, M. (2002). *Sin Tierra. Construyendo movimiento social*. La Habana: Siglo XXI.

Marta Harnecker rompe la escasez de la bibliografía extranjera de calidad sobre el MST y entra en el campo de batalla, a través de habitar campamentos y asentamientos y escuchar las historias de los campesinos sin tierra.

El Movimiento de Trabajadores Sin Tierra surgió en Brasil como respuesta al hambre secular de tierra de los campesinos que no la tienen. Este movimiento ha conseguido por vías no violentas convertirse en un instrumento de transformaciones revolucionarias en la sociedad brasileña.

En un país continente, con haciendas cuya área supera un millón de hectáreas, los latifundistas, principales enemigos del MST, desencadenaron contra los campesinos una auténtica guerra, utilizando medios criminales, a menudo con la complicidad de los gobernantes. Los Sin Tierra resistieron a persecuciones, a expulsiones de tierras ocupadas, a la agresividad de la policía y pistoleros, a la prisión y la tortura, a incendios y asaltos de sedes sindicales, incluso en juicios de pura farsa basados en acusaciones inventadas y pruebas forjadas.

A pesar de este clima de odio y terror los Sin Tierra confían en la capacidad solidaria del hombre y conservan su fuerza moral y su fe en la victoria de su movimiento revolucionario. Los campesinos, a pesar de carecer de formación ideológica,

intuyen que el socialismo es la única alternativa al orden social y económico neoliberal que los oprime.

Hodgson, G. H. (2006). *Deleuze, Foucault, Lacan. Una política del discurso*. Buenos Aires: Quadrata.

La globalización no es sino la manifestación diacrónica y fenoménica de aquella operación estructural del capitalismo que consiste en la universalización de lo Uno, evitando con ello el efecto desorganizador de la “diferencia” que segrega su misma máquina discursiva.

Deleuze, Foucault, Lacan; es decir, las máquinas, el dispositivo discursivo, el dispositivo analítico, son los tres términos de una operación que hemos llamado “destotalizadora”, y que permitirá situar a aquel “otro sujeto” que emerge como un resto que resiste a la universalización.

Jameson, F. (1995). *El Posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.

Esta obra presenta diferentes rasgos constitutivos del posmodernismo: una nueva superficialidad que se encuentra prolongada tanto en la “teoría” contemporánea como en toda una nueva cultura de la imagen; el debilitamiento de la historicidad, tanto en nuestras relaciones con la historia oficial como en las nuevas formas de nuestra temporalidad privada; las profundas relaciones constitutivas de todo ello con una nueva tecnología que en sí misma representa un sistema económico mundial completamente original; y finalmente, el autor añade algunas reflexiones sobre la misión política del arte en el nuevo y atribulado espacio mundial del capitalismo multinacional avanzado.

Jameson, F. (2009). *Arqueologías del futuro. El deseo llamado utopía y otras aproximaciones de ciencia ficción*. Madrid: Akal.

En la era de la globalización caracterizada por el vertiginoso avance tecnológico del primer mundo y la desintegración social del tercero, ¿es aún significativo el concepto de utopía? ¿Conserva esta entidad peculiar una función social? El autor investiga el desarrollo de esta idea partiendo del texto clásico de Tomás Moro, al tiempo que se pregunta sobre la utilidad del pensamiento utópico en un mundo poscomunista.

El autor analiza la utopía como forma, desde el punto de vista que supone imaginar sociedades alternativas y perfectas, y la importancia que dichos ejercicios han tenido en el desarrollo de histórico y social. Analiza la utopía como contenido, analizando las creaciones modernas de la ciencia ficción a través de la representación del “otro”. De este modo reflexiona sobre la utopía y su relación con la ciencia ficción en los trabajos de algunos de los principales del género, y concluye con un examen de las posiciones opuestas a la utopía, esto es, la distopía, y con una evaluación de su valor político actual.

Jullien, F. (2012). *La filosofía del vivir*. Barcelona: Octaedro.

El verbo vivir nombra al mismo tiempo lo más elemental de nuestra condición –estar vivos- y la más absoluta de nuestras aspiraciones: ¡Vivir al fin! ¿Pues qué otra cosa podríamos desear que vivir?

Vivir es eso con lo que estamos siempre comprometidos de antemano y al mismo tiempo eso que jamás conseguimos alcanzar plenamente.

Pero la tentación de la filosofía, desde los griegos, ha sido duplicar la vida: oponer al vivir repetitivo, biológico, eso otro que ella denominará, proyectándolo en el Ser, la “vida verdadera”.

Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo*. Barcelona: Anagrama.

Este libro no se limita a ser una exposición teórica. Dividida en cuatro partes que remiten al título más famoso de Schopenhauer, pasamos de “la cultura como mundo y mercado” (donde se analizan los cuatro jinetes de la hipermodernidad) al “mundo como imagen y comunicación” (donde se desarrollan tesis ya trabajadas en *La pantalla global*), a la “cultura-mundo como mito y desafío” (donde se presentan las dos caras de la experiencia globalizadora), y finalmente a “la cultura-mundo como civilización”, que es una propuesta de trabajo para que la enseñanza de la cultura salga del callejón sin salida en que se encuentran y se convierta en fuerza productiva.

“La economía dirigida ha fracasado –dicen los autores-, la socialdemocracia hace agua por todas partes; en cuanto al neoliberalismo, no deja de enseñar cruelmente sus límites y sus injusticias a escala planetaria”. Y plantean una ambiciosa reforma de la enseñanza y sus instituciones, con medidas de cooperación entre el sector público y el privado, tendentes a eliminar las desigualdades sociales y a crear el máximo de posibilidades para todos

Liotard, J.F. (1996). *Moralidades posmodernas*. Madrid: Tecnos.

Este texto reúne quince escritos que iluminan desde diversos ángulos la condición del hombre actual mostrando los diversos aspectos que le constituyen. Los signos del núcleo vacío de la posmodernidad –el nihilismo- van entrando en la escena uno tras otro. Su situación cultural, donde la humanidad contempla el espectáculo de sí misma en galerías, museos, colecciones gestionadas por el capitalismo cultural. La estetización generalizada, donde queda absorbida la diferencia entre cultura y

arte. La absorción de la crítica y de la contemplación por parte del sistema. La función del arte y el sentido de la estética en un mundo donde se erige un pensamiento rodeado de ideales derrumbados.

Nussbaum, M. (2006). *Sin fines de lucro. Por qué una democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.

Alarmada por el grado en que el estudio de las humanidades está siendo abandonado –en todos los niveles de la escolaridad y en todos los países del mundo- en beneficio de aprendizajes más directamente vinculados con las actividades económicas, en esta breve y apasionada obra de Nussbaum hace un alegato a favor de las artes liberales. “Más un manifiesto que un estudio empírico”, este texto muestra que cuando se promueven las habilidades técnicas en desmedro del estudio de las humanidades se dota a los estudiantes de herramientas útiles para el desarrollo económico- lo que necesariamente garantiza una mayor calidad de vida- pero se los priva de las habilidades necesarias para el ejercicio del pensamiento crítico. La autora muestra cómo las humanidades, sin duda centrales para la educación de ciudadanos de los estados democráticos, son también fundamentales para garantizar que el futuro no solo permita compartir valores esenciales sino también el bienestar material.

Outhwaite, W. (2008). *El futuro de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.

¿Acaso es obsoleta la noción de sociedad? Para responder a esta pregunta, el destacado teórico de las ciencias sociales Outhwaite comienza por analizar las diversas críticas al concepto de sociedad que predominan en los debates de los últimos años, entre los cuales aparecen argumentos de distintas

tendencias: los de los neoliberales, que niegan la existencia de la sociedad; lo de los teóricos de la globalización, que proclaman que la sociedad no puede sobrevivir a la muerte del estado-nación; lo de los psicólogos evolucionistas, que no ven solución a la continuidad entre la experiencia social humana y las otras especies animales. Desde un punto de vista que atiende a esas diversas corrientes teoréticas. El autor parte de ellas para explicar por qué hemos perdido confianza en el concepto de sociedad. Sostiene, sin embargo, que aún necesitamos de esa noción para comprender las fuerzas que estructuran nuestra vida.

Sennett, R. (1991). *La conciencia del ojo*. Barcelona: Versal.

¿Por qué tememos vernos expuestos a gente extraña y a situaciones imprevistas? ¿De qué manera ese temor determina el trazado de nuestras ciudades y el diseño de nuestros pisos, la división de nuestro tiempo y la clase de relaciones que establecemos con los demás?

Para responder a estas y otras preguntas, La conciencia del ojo se pasea por las calles de Nueva York y atiende a los graffiti, a los baños turcos, a los centros comerciales; recorre los edificios de la antigua Grecia, asiste a la doble raíz que funda las ciudades –urbs, civitas-, contempla La ciudad de Dios de San Agustín y las iglesias medievales, rodeadas de esa suerte de espacio sagrado donde hombres y mujeres muy diversos hallaban refugio. Va de los jardines de la ilustración al Londres de Ruskin, del París de Baudelaire y Proust a los edificios de Mies van der Rohe y Le Corbusier, de los cuadros de Léger y Rothko a las sinfonías de Stravinski. En todo ello descubre trazas, tramas, estratos, las complejidades de una convivencia (psicológica, moral, política, arquitectónica) que parece querer rechazar su propio fundamento, la comunidad en el tiempo, convirtiéndolo en una homogeneidad del tiempo.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Este libro constituye el primero de tres libros sobre cultura material, cada uno pensado como volumen independiente. Es de destacar el concepto mismo de actividad artesanal, que abarca, como se analiza a lo largo del libro, tanto los antiguos oficios de alfarero o soplador de vidrios como el del lutier o el intérprete musical (campo en el que Sennett recurre a su experiencia personal como violonchelista profesional), el cocinero (que también ilustra con referencias personales), el trabajo de los médicos y enfermeros (que estudia en el marco de las reformas del sistema británico de salud pública), el del equipo Linux, impulsor de Wikipedia, o la habilidad de los padres para educar a sus hijos. Desde esta perspectiva, la artesanía comprende la “cultura material” y el “conocimiento tácito” como auténticos bienes de “capital social”, de la interacción social, auténtico saber corporal del que no se tiene realmente conciencia. Por último, la motivación básica del artesano de lograr un trabajo bien hecho por la simple satisfacción de conseguirlo, completa esta concepción humanista propia de todos los libros del autor, siempre atento a la degradación de la conciencia de sí mismo y de la autoestima a la que conducen las modernas formas de producción capitalista.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

En el nuevo capitalismo, la concepción del trabajo ha cambiado radicalmente. En lugar de una rutina estable, de una carrera predecible, de la adhesión a una empresa a la que se era leal y que a cambio ofrecía un puesto de trabajo estable, los trabajadores se enfrentan ahora a un mercado laboral flexible, a empresas estructuralmente dinámicas con periódicos e imprevisibles reajustes de plantilla, a exigencias de movilidad

absoluta. En la actualidad vivimos en un ámbito laboral nuevo, de transitoriedad, innovación y proyectos a corto plazo. Pero en la sociedad occidental, en la que “somos lo que hacemos” y el trabajo siempre ha sido considerado un factor fundamental para la formación del carácter y la constitución de nuestra identidad, este nuevo escenario laboral, a pesar de propiciar una economía más dinámica, puede afectarnos profundamente, al atacar las nociones de permanencia, confianza en los otros, integridad y compromiso, que hacían que hasta ahora el trabajo más rutinario fuera un elemento organizador fundamental en la vida de los individuos y, por consiguiente, en su inserción en la comunidad.

En este libro Sennett analiza con notable penetración y cuantiosa información el contraste entre dos ámbitos de trabajo radicalmente distintos. El antiguo, en vías de desaparición, un mundo de organizaciones jerárquicas rígidas, donde se esperaba de los trabajadores una identidad firme, una personalidad formada, y el nuevo mundo de empresas en permanente crecimiento y cambio, un mundo de riesgo, de extrema flexibilidad y objetivos a corto plazo, donde se exigen individuos capaces de reinventarse a sí mismos sobre la marcha.

Sloterdijk, P. (2007). *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización*. Madrid: Siruela.

A la conexión entre relato y filosofía, que constituye la característica más sobresaliente de los libros de Peter Sloterdijk, hay que añadir el hecho de que a comienzos del siglo XXI se pueda contar con algo radicalmente revolucionario con respecto a la globalización. Esto se debe a que el autor se toma en serio las consecuencias histórico-filosóficas que van unidas a la imagen de la Tierra como globo, proponiendo la tesis de que lo que se elogia o vitupera como globalización es la fase final de un proceso

y de que ya es posible detectar elementos de una nueva época ulterior a la globalización. En la fase final de la globalización el sistema mundial se ha desarrollado plenamente y, en tanto sistema capitalista, determina todas las circunstancias de la vida.

Stoichita, V.I. (2006). *Simulacros. El efecto Pigmalión: de Ovidio a Hitchcock*. Madrid: Siruela.

El simulacro es un objeto hecho, “un artefacto”, capaz de producir un efecto de semejanza y de enmascarar la ausencia de modelo con la exageración de su propia “hiperrealidad”. Este ensayo se interesa por la imagen que de repente se percibe poseyendo una existencia propia. Según el autor, el simulacro arranca del mito de Pigmalión, el escultor chipriota que se enamoró de su obra, a la que, en un rasgo de magnanimidad, los dioses le otorgaron vida. Nace así un ser extraño, un artefacto dotado de alma y cuerpo.

La historia de Pigmalión se revela como un relato fundador que tematiza el triunfo de la ilusión estética; su argumento es “el arte de ocultar el arte”, del cual, según Ovidio, Pigmalión tenía el secreto. El efecto Pigmalión nace en un texto muy astuto: las *Metamorfosis* de Ovidio. En él la “animación” se confía a los poderes del texto y sólo del texto. Pero será con la irrupción de la “imagen en movimiento”, es decir, de la imagen filmica, cuando se podrá, por fin, responder a las necesidades exigidas por las prácticas de animación de la estética moderna, prácticas no exentas de desafíos de orden técnico e incluso de un atisbo de “brujería”. Precisamente es en el umbral de la traslación cinematográfica del mito de Pigmalión, tal y como Alfred Hitchcock lo aborda, donde termina este magnífico ensayo.

Zibechi, R. (2012). *Brasil potencia: entre la integración regional y un nuevo imperialismo*. Málaga: Balandre.

El autor, en este libro, trata de arrojar luz sobre la novedad que supone, para los pueblos de América Latina en particular, la presencia de un país con vocación imperial en las fronteras con sus respectivos territorios. Así mismo, señala que el ascenso de Brasil como potencia regional y global va de la mano del nacimiento de un nuevo bloque de poder que está reconfigurando el carácter de las contradicciones y conflictos en el interior de Brasil, y también en la región. Analiza también, los impactos de los actuales procesos interestatales y geopolíticos en los movimientos sociales. Señalando que Brasil potencia es posible gracias a la alianza de un sector decisivo del movimiento sindical y del aparato estatal federal con la burguesía brasileña, los aparatos de estado, en particular las fuerzas armadas. Explicar la ampliación y reconfiguración del bloque en el poder, es uno de los objetivos centrales del autor en este libro. Plantea que esta acomodación del poder en Brasil, supone un acontecimiento político de primer orden en la región. Zibechi señala que una parte esencial del nuevo escenario regional viene caracterizado por la división del trabajo entre los propietarios del capital y quienes lo administran (básicamente dirigentes del PT y de algunos grandes sindicatos), o sea entre dos fracciones de la burguesía. Y que este nuevo escenario explica en alguna medida, la confrontación entre el llamado progresismo y las derechas tradicionales.

En el último capítulo, se detiene en analizar los movimientos antisistémicos en la actual coyuntura brasileña, señalando las dificultades que ha tenido el MST en mantener vivo el movimiento: “Pese a estas enormes dificultades, observo en el MST voluntad de persistir en la lucha, de superar las dificultades y abrir nuevos frentes de acción”; ejemplo de ello, es la movilización “Abril Vermelho” llevada a cabo en 2011 en la que los militantes del MST realizaron 70 ocupaciones en diez estados, la tercera mayor ofensiva de la década.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Barcelona: Anagrama.
- Arroyo, M., Caldart, R., Molina, M. (Coords.). (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Badiou, A & Zizek, S. (2011): *Filosofía y actualidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Baudelaire, C. (2002). *Obra poética completa*. Texto bilingüe. Madrid: Akal.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (1973): *Discursos interrumpidos*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (2005). *El libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Blanchot, M. (2002). *La comunidad inconfesable*. Madrid. Arena libros.
- Blanchot, M. (2008). *La conversación infinita*. Madrid. Arena libros.
- Boff, L. (1993). *Ecología, mundialização, espiritualidade*. São Paulo: Ática.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2001). *La reproducción*. Madrid: Popular.
- Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado.
- Cabrera, D. (Coord). (2008). *Fragmentos del caos. Filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis*. Buenos Aires: Biblos.
- Caldart, R. (1997). *Educação em movimento: Formação de educadoras e educadores no educadores no MST*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Caldart, R. (2000). *Escola é mais do que escola na pedagogia do movimento Sem Terra*. Petrópolis, Brasil: Vozes. Recuperado en: www.anped.org.br/reuniones/26/posteres/celiareginavendramini.rtf.
- Caldart, R. (2012). *Pedagogia do movimento sem terra*. São Paulo: Expressao Popular.
- Calvino, I. (1983). *Las ciudades invisibles*. Barcelona: Minotauro.
- Calvino, I. (2005). *El vizconde demediado*. Madrid: Siruela
- Carnoy, M. (2001). *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid: Alianza.
- Carvalho, H. M. (2005). *O campesinato no séc. XXI: Possibilidades e condicionantes do campesinato no Brasil*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Castells, M. (2001). *Fin del milenio*. Madrid: Alianza.
- Castoriadis, C. (1986). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer*. Buenos Aires: Eudeba.
- Castoriadis, C. (2000). *Poder, política, autonomía, en ciudadanos sin brújula*. México: Coyoacán.

- Castoriadis, C. (2006). *Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974-1997)*. Buenos Aires: Katz.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Chomsky, N. (2001). *El beneficio es lo que cuenta: Neoliberalismo y orden global*. Madrid: Cátedra.
- Constitución de la República Federal de Brasil de 5 de octubre (1988)*.
- CONTAG (2010). *Margaridas na luta por: Desenvolvimento sustentável com justiça, autonomia, igualdade e liberdade*. Brasil: SETEC.
- De Oliveira, A. U. (2001). *A agricultura camponesa no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- De Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Debord, G. (1999). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- Decreto N° 7.352, sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA, de 4 de novembro*. MEC. (2010).
- Deleuze, G. (1975). *Spinoza y el problema de la expresión*. Barcelona: Muchnik.
- Deleuze, G. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama

Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Deleuze, G & Guattari, F. (1997). *Rizoma: Introducción*. Valencia: Pre-textos.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo Resolução nº 01, de 3 de abril. MEC (2002).

Fernandes, B. M. (1999). *MST: Formação e territorialização em São Paulo*. São Paulo: Hucitec.

Fernandes, B. M. (2000). *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis, Brasil: Vozes

Fernandes, B. M. (2001). *Questão agrária, pesquisa e MST*. São Paulo: Cortez.

Foucault, M. (1995). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Curso del Collège de France (1982). Madrid: Akal.

Foucault, M. (2012). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.

Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz terra.

Freire, P. (1984). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1998). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2010): *Pedagogía de la Autonomía y otros textos*. La Habana: Caminos.

Friedman, M. & Fiedman, R. (1984). *La tiranía del statu quo*. Barcelona: Ariel.

- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gracq, J. (1989). *Preférences*. Paris: José Corti.
- Hardt, M. & Negri, A. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Harnecker, M. (2002). *Sin Tierra. Construyendo movimiento social*. La Habana: Siglo XXI.
- Harvey, D. (2008). *La condición de la posmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Handke, P. (1981). *El peso del mundo: Un diario noviembre de 1975-marzo 1977*. Barcelona: Laia.
- Hayek, F. (1982). *Los fundamentos de la libertad*. Buenos Aires: Centro de estudios sobre la libertad.
- Hayek, F. (1990). *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza.
- Jünger, E. (1998). *El libro del reloj de arena*. Madrid: Prentice Hall.
- Kolling, E., Nery, F. & Molina, M. (1999). *Por uma educação básica do campo: memória*. São Paulo. Sao Paulo: Perez Gráfica e Editora.
- Laclau, E. (2008). *Debates y combates: Por un nuevo horizonte de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de 1996, N° 9.394/96*. Brasilia: MEC.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan: Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Makarenko, A. (1983). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.

- Marinho, D. L. (2010). *A construção do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Tiradentes /Pb: Desafios e possibilidades para a educação do campo*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Federal de Paraíba, Brasil.
- Martins, J.S. (1980). *Expropriação e violência: A questão política no campo*. São Paulo: Hucitec.
- Martins, J.S. (1986). *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Martins, J.S. (1991). (Coord.). *O massacre dos inocentes: A criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec.
- Marx, K. (2006). *O capital: Crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Marx, K & Engels, F. (1984). *A ideologia alemã: Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes.
- Medeiros, L. S. (1994). *Assentamentos rurais: Uma visão multidisciplinar*. São Paulo: UNESP.
- Medeiros, L. S. (2003). *Reforma Agrária no Brasil: História e atualidade da luta pela terra*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Mészáros, I. (2003). *Século XXI: ¿Socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Ministério do Desenvolvimento Agrário. (2004). *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Manual de operações*. Brasília: Autor
- Ministério da Educação. (2012). *Educação do campo. Marcos normativos*. Brasília: SECADI.
- Moreira, E. & Targino, I. (1997). *Capítulos de geografia agrária da Paraíba*. João Pessoa. Brasil: Editora Universitária.
- Morey, M. (1988). *El orden de los acontecimientos: Sobre el saber narrativo*. Barcelona: Península.

- Morey, M. (2007). *Pequeñas doctrinas de la sociedad*. Madrid: Sexto Piso.
- Moyo, S. & Yeros, P. (Eds.). (2008). *Recuperando la tierra: el resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- MST (2005). *MST Escola. Documentos e Estudos 1990-2001*. Caderno de educação Nº 13 Edição Especial. São Paulo: Expressão Popular.
- MST (2007). *Como fazer a escola transformando la história?* Caderno dos núcleos de base. Brasil: Maxprint Editora e Grafica.
- Muguerza (1986). *La razón sin esperanza*. Madrid: Taurus.
- Nietzsche, F. (1985). *Así habló Zaratustra: un libro para todos y para nadie*. Madrid: Alianza.
- Pallasma, J. (2006). *Los ojos de la piel*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Panofsky, E. (1973). *La perspectiva como forma simbólica*. Barcelona: Tusquets.
- Pardo, J.L. (2010). *Nunca fue tan hermosa la basura*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Piñero, D. (2004). *En busca de la identidad: La acción colectiva en los conflictos agrarios de América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO.
- Prefeitura de Mari. (2013). *Projeto Politico Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes*. Paraíba, Brasil: Autor.
- Ramírez, G. B. (2003). *Imaginario y formación*. En Morales, A. (Ed.), *Territorios ilimitados*. (pp. 292). México: UAM-A.
- Rimbaud, A. (1997). *Prosa completa*. Madrid: Cátedra.
- Silva, J. G. da (1996). *A nova dinâmica da agricultura brasileira*. Campinas, Brasil: Unicamp

- Sorensen, R. (2007). *Breve historia de la paradoja*. Barcelona: Tusquets.
- Stédile, J. P. (1998). *A historia do MST no Brasil (1979-1997) "Vamos contar a nossa historia"*. Brasil: MST.
- Stédile, J. P. (2005). *A questao agraria no Brasil*. São Paulo: Express o Popular.
- Stédile, J. P. & Fernandes, B. M. (2000). *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Streck, D., Redin, E. & Zitkoski, J. (Eds). *Diccionario Paulo Freire. Belo Horizonte*, Brasil: Autêntica Editora.
- Tadeu Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre e curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Vygotski, L.S. (1991). *Obras escogidas*, Vol. I. Madrid: Visor.
- Vygotski, L.S (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wallerstein, I. (2002). *Análisis del sistema-mundo*. México: Siglo XXI.
- Whitaker, D. A. & Antuniassi, M. (1992). *Escola pública localizada na zona rural: contribuição para a sua reestruturação*. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos.
- Williams, B. (1987). *Introducción a la ética*. Madrid: Cátedra.
- Wittgenstein, L. (1991). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Alianza.
- Winnicott, D.W. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Zeldin, T. (1996). *Historia íntima de la humanidad*. Madrid: Alianza.
- Zibechi, R. (2012). *Brasil potencia: entre la integración regional y un nuevo imperialismo*. Málaga: Balandre.

