

Movimientos campesinos y educación

El Movimiento de los Trabajadores Rurales
Sin Tierra y el Movimiento Campesino de
Santiago del Estero-VC

Norma Michi

Colección
Orlando Fals Borda

EDITORIAL
EL COLECTIVO 

Buenos Aires, 2010

Norma Michi

Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC - 1a ed. - Buenos Aires : El Colectivo, 2010.

432 p. ; 15x22 cm. - (Colección: Orlando Fals Borda; 1)

ISBN 978-987-1497-28-7

1. Sociología. 2. Movimientos campesinos. 3. Título.

CDD 307.7

Fecha de catalogación: 06/08/2010

Diseño de tapa: Alejandra Andreone

Diagramación interior: Fernando Stratta

Editorial El Colectivo

www.editorialelcolectivo.org

editorialelcolectivo@gmail.com

Copyleft

 Esta edición se realiza bajo la licencia de **uso creativo compartido** o **Creative Commons**. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:

 **Atribución:** se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor/a, editorial, año).

 **No comercial:** se permite la utilización de esta obra con fines no comerciales.

 **Mantener estas condiciones para obras derivadas:** sólo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan para la obra resultante.

A Javier, para quien espero dejar el mundo un poco mejor

Índice

Agradecimientos	11
Prólogo.....	13
Introducción	17

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1. Antecedentes, marco teórico conceptual y construcción del objeto

1. Movimientos sociales.....	23
2. Producción de cultura.....	44
3. Las organizaciones populares y la educación.....	63

CAPÍTULO 2. Consideraciones metodológicas

1. Construcción del objeto de investigación y enfoque.....	97
2. Selección de experiencias, escalas y niveles de análisis.....	101
3. Triangulación de datos y de métodos.....	102
4. El proceso de análisis y escritura.....	104

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 3. El Movimiento de Trabajadores Rurais Sem Terra como movimiento social territorializado

1. Algunos datos sobre el contexto económico, político y social.....	107
2. El MST como movimiento social popular territorializado.....	114

CAPÍTULO 4. El MST y la educación

1. La importancia de la educación para el MST.....	158
2. La Formación Política.....	161
3. La Educación Escolar	166

CAPÍTULO 5. El Movimiento Campesino de Santiago del Estero como organización

1. Algunos datos sobre el contexto económico, político y social.....	203
2. El MOCASE como movimiento social popular territorializado.....	214

CAPÍTULO 6. El MOCASE y la educación	
1. Los procesos de formación dentro del movimiento.....	263
2. Los proyectos de formación especialmente destinados a los jóvenes	278
3. Proyecto de formación de maestros.....	288

TERCERA PARTE

CAPÍTULO 7. Conclusiones	
1. Principales conclusiones de nuestro trabajo.....	324
2. Nuevas líneas de indagación.....	341

Notas	343
--------------------	-----

Bibliografía y fuentes	
1. Fuentes.....	407
2. Bibliografía consultada.....	412

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera expresar mi agradecimiento a los miembros del Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y del Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina, con quienes tuve el privilegio de compartir parte de sus vidas y de sus luchas pero, sobre todo, muchos de sus sueños.

A los padres, estudiantes y docentes del CER de Virrey del Pino que tuvieron la generosidad de recibirme y confiar en mi trabajo y a los que espero no haber defraudado.

A mis compañeros del equipo de trabajo y de la División Educación de Adultos de la Universidad Nacional de Lujan, especialmente Diana Vila y Javier Di Matteo. Con ellos estudiamos, pensamos, creamos e hicimos. Esta tesis, tal vez, refleje una parte de ese apasionante trabajo que fuimos construyendo, junto a estudiantes y organizaciones populares.

A todas esas organizaciones y fundamentalmente al comedor del barrio El Ceibo, a la Red El Encuentro, a los MTD de la Aníbal Verón, a la Red Andando, a Vecinos Unidos, a El Colmenar, al ISEP, a El Comedor Comunitario 8 de Mayo, porque su práctica cotidiana, sus reflexiones y sus proyectos contribuyeron a que me formule muchas de las preguntas que atraviesan este trabajo y para quienes intenté vislumbrar algunos caminos para las respuestas.

A los compañeros de la Universidad Trashumante, de Salud Campesina, a los docentes de las universidades de San Luis, Buenos Aires, La Plata y Luján, a los estudiantes de las Brigadas de Escolarización y de la Federación de Estudiantes de Agronomía, a los integrantes del grupo de Memoria Histórica del Mocase, a los estudiantes, graduados y docentes vinculados a la Universidad Politécnica de Catalunya, con quienes compartimos y compartiremos tantos proyectos.

A los estudiantes de la Universidad Nacional de Luján que siempre

jugaron un importante papel en el incesante proceso de interrogar y buscar respuestas.

A los compañeros con quienes compartimos la conducción del Departamento de Educación de la UNLu y, muy especialmente a Rubén Cucuzza, por su estímulo permanente para la cabeza y el corazón. Un agradecimiento que se extiende a muchos docentes de ese Departamento, que tuvieron la paciencia de escuchar, leer mis producciones, debatir y entusiasmar y a esa Universidad por haberme otorgado una beca que me permitió avanzar en este trabajo.

A todos los compañeros que se hicieron tiempo para leer y debatir sobre mis escritos: Ana Dumrauf, Adriana Mengascini, Silvina Cordeiro, Xavier Álvarez, Toni Rosell, Juan Ignacio Hayden, Silvia Bignami, María José Vázquez, Leandro Pankonin, Marcelo Otero, Gisel Cabado y en especial a Claudia Girola, que sin saberlo, sigue estando presente en todas mis reflexiones sobre el trabajo de campo.

A Gerardo González por su cuidadoso trabajo de desgrabación y en especial a Daniel Hermida que me ayudó en este oficio de escribir y me acompañó en tantos momentos de incertidumbre.

A Rosana Guber y todos los colegas del taller sobre trabajo de campo del IDES que me ayudaron a acercarme al mundo de la Etnografía.

A María Rosa Neufeld, que fue más allá de su tarea de consejera y pensó conmigo.

Y mi mayor reconocimiento a José Tamarit, que siempre estuvo presente para responder a mis dudas, para plantearme preguntas y para discutir generosa y apasionadamente sobre cada borrador.

Prólogo

En los últimos tiempos –digamos, últimos veinte años, poco más o menos–, comenzó a prestarse especial atención a los llamados “movimientos sociales”; fenómeno singularmente extendido en Latinoamérica y particularmente en Argentina. Tal denominación obedece al hecho de que dichos movimientos se han generado al margen de los partidos políticos “tradicionales”, y a partir de reclamos de carácter económico-social de diverso tipo y envergadura (trabajo, tierra, etc.). Algunos de tales “movimientos” mantienen relaciones más o menos estrechas con partidos u organizaciones políticas que no se inscriben entre las reconocidas como “tradicionales”. Por lo demás –y no se trata de mera casualidad, sino que es una o quizá la principal causa del fenómeno–, esto se verifica en momentos de un inédito descrédito de los partidos políticos como orientadores fundamentales de la conducta y las definiciones ideológico-políticas de la ciudadanía. Por otra parte, como es sabido, el fenómeno se verifica tanto en el espacio urbano como en el rural. Es en este contexto en el que se concibe la investigación cuyo producto principal, aunque no único, es el libro objeto del presente prólogo. Digo principal pero no único, porque todo emprendimiento de esta naturaleza deja enseñanzas y experiencias de variado tipo –académicas, sociales, políticas, en fin, personales– de las que difícilmente podrían dar cuenta las páginas de un libro.

Pero, cualquiera que sea el contexto histórico que actúa como motivo, la primer tarea de todo proyecto de investigación consiste en la definición del tema, objeto particular, campo propio del trabajo a emprender. En suma, poner en claro qué cosa queremos investigar. Sucede que la “cosa” a indagar por lo común no está absolutamente “clara” en el inicio, o no lo está en todos sus términos. La definición precisa del tema, del “objeto de investigación”, es el resultado de un proceso complejo en cuyo curso se disipan dudas de orden teórico-

metodológicas que inevitablemente van surgiendo a medida que se avanza en su construcción. Porque, ya se sabe, el fenómeno –el “concreto real”, dice Marx– está allá “afuera”, lo que el investigador debe construir es el “concreto de conocimiento”; y tal construcción sólo es posible mediante el recurso de la teoría, acompañada, claro, de una buena y prudente dosis de imaginación. Es por eso que todo trabajo de investigación constituye una aventura, que entusiasma y en ocasiones también apasiona. Esto último, sobretodo, suele ser así cuando el interés académico va acompañado o resulta inseparable del compromiso ideológico-político, aquel que Sartre reclamaba a todo intelectual. En este caso, la pasión camina junto a “la razón”, la reflexión, el análisis detenido.

Precisamente, el trabajo de Michi es una buena muestra de tal virtuosa combinación; virtuosa y al mismo tiempo peligrosa. De ello hay conciencia plena, es una opción epistemológica y política, que implica situarse en las antípodas de la receta weberiana, por otra parte, de imposible cumplimiento: pretender que a la hora del análisis el investigador se “despoje” de los “valores” que anidan en su conciencia, que forman parte de su propia constitución –que de todos modos ya han sido utilizados en la elección del tema, definiciones básicas y todo lo demás, vale tener presente–; es decir, lo que se pretende es que el sujeto que investiga tome distancia de su propia subjetividad, que la ponga “entre paréntesis” –la famosa “epokhé” que reclamaba Merleau Ponty respecto del mundo exterior– y aspire a constituirse en “el cosmos en sí”, en el decir de Gramsci, para lograr la ambicionada e inalcanzable “objetividad científica”. Se trata, claro, de un punto de vista particular, de una “ideología” científica, en el sentido que Gramsci otorga a la expresión. Por supuesto, la teoría crítico-marxista, es otra “ideología” científica, que expresa otro punto de vista. De aquella opción, entonces, depende la naturaleza misma de la investigación en todo su recorrido.

En este caso, y desde la misma introducción, la autora no deja dudas respecto de su opción: “explicitamos nuestra opción teórica por el materialismo cultural, tributario del pensamiento gramsciano...”. De modo que Gramsci, Raymond Williams y E.P. Thompson, proveerán, desde el mismo punto de partida, los elementos fundamentales que orientarán todas las definiciones que requiere el proceso a lo largo de su curso: desde las cuestiones conceptuales básicas, hasta los aspectos metodológico-instrumentales relativos al trabajo de campo y las herramientas de análisis del material obtenido.

No cabe duda que el trabajo de Michi es una muestra más –una entre muchas otras– de la capacidad de “la gran teoría” para estudiar

realidades históricas concretas. En este caso se trata de dos organizaciones populares campesinas que reclaman, unos –el MST en Brasil– la tierra que no tienen y se consideran con derecho a tener; otros –el MOCASE en Santiago del Estero– que se resisten a ser expropiados y expulsados de sus tierras, de su territorio que ocupan desde mucho tiempo atrás; “desde siempre”, podría decirse. Ello explica que la estrategia de los primeros sea ofensiva y la de los segundos, defensiva, como destaca la autora en su trabajo. Pero el elemento común es, pues, el “eterno” problema de la tierra: “Tierra y Libertad”, recordemos, fue la consigna de Emiliano Zapata en lo que se conoce como “Revolución mexicana”, hace ya un siglo. Hay otras semejanzas, pero hay también diferencias y algunas realmente importantes: el MST es un movimiento de alcance nacional que involucra a 350.000 familias, el MOCASE se encuentra localizado en una provincia y reúne a 8.500 familias. Y no digo más sobre estas cuestiones que en el libro son exhaustivamente tratadas.

Si me parece importante situar el trabajo de Michi en el contexto de las investigaciones sociológicas o, en un sentido más general, dentro del vasto campo de las ciencias sociales. Y no lo hago por un afán clasificatorio, que no tendría ningún sentido, sino porque ello permite destacar una de las características principales del mismo. ¿Se trata de una investigación socioeducativa o es pasible de ser situada dentro de los llamados “estudios culturales”? La referida opción teórica de la autora a favor del materialismo cultural, con todo lo que ello implica, da pie al menos para que uno se formule aquel interrogante. Si hemos de juzgar por el título de la investigación –ahora del libro–, pareciera que correspondería situarlo dentro del campo socioeducativo. No obstante, lo educativo excede por mucho lo institucional y, tal como es abordado, cubre ciertamente el más amplio espacio de lo propiamente “cultural”. Ello, por lo mismo, explica la opción teórica que signa todo el trabajo. ¿Cuál sería entonces aquella característica “principal” que deseo destacar?

En *El fin de las pequeñas historias*, Eduardo Grüner realiza una profunda y fundada crítica a los denominados “estudios culturales”, donde, entre otras cosas, destaca el desapego a la “totalidad” que caracteriza a tales “estudios”; de tal suerte que tendríamos “partes” sin “todo” al cual referenciarse. Otro tanto plantea Fredric Jameson en *El giro cultural*. Pues bien, a mi juicio uno de los méritos del trabajo de Michi radica, precisamente, en la decisión de operar en el espacio reducido de las experiencias particulares de dos movimientos sociales partiendo de la “totalidad”, la que propone una “gran teoría” –uno de los “grandes relatos”, tan descalificados y considerados obsoletos por

el discurso posmoderno, hoy en franca retirada a juicio de Grüner, que comparto plenamente–; “totalidad” a partir de la cual se define la naturaleza misma de las “partes” y, entonces sí, se las interroga para sacar a luz sus características, evolución y realizaciones.

De hecho, Michi reivindica la gran teoría y, en consecuencia, remite las partes al “todo”, tanto en su razón de ser como en sus relaciones entre sí y con éste. De otro modo, ¿cómo considerar la índole de la relación del “movimiento” popular con el Estado nacional o provincial, si cuando mencionamos a éste no sabemos de qué estamos hablando? ¿Desde qué concepción de sociedad –el “todo” en cuestión, pues–, se ha de realizar la observación y el análisis de las acciones que promueven estos “movimientos” cuando plantean sus reivindicaciones, resisten y se rebelan contra lo constituido? La explicitada opción por el materialismo cultural, en el marco de la teoría crítico-marxista, proveyó a la autora de un coherente complejo conceptual –hegemonía, contrahegemonía, sentido común, núcleo de buen sentido, praxis, clase, lucha de clases, etc.– a partir del cual abordó con solidez el estudio de una realidad histórica concreta.

Pero, aún hay más. Partir de la “totalidad” que propone el gran relato, implica “situar” el caso objeto de estudio tanto en términos sincrónicos como diacrónicos. Supone, quiero decir, realizar el esfuerzo por dar cuenta no sólo de “nuestro lugar en el mundo” hoy, sino de explicarnos también cómo hemos llegado a ser lo que somos. En la historia, como en la naturaleza, no existe la generación espontánea. Michi lo tiene presente, y en cada uno de los casos estudiados comienza por indagar la “genealogía” del fenómeno: los antecedentes, las historias particulares, los episodios vividos, en suma, la memoria colectiva –la memoria popular, quiero decir–, que reivindica los derechos, que promueve la rebelión y alimenta la esperanza.

José Tamarit

Introducción

El proceso de diseño, investigación y elaboración de este trabajo estuvo atravesado por las condiciones históricas que marcaron el fin del siglo XX y los primeros años del XXI. Cerca del 2000, nos encontrábamos ante las evidentes consecuencias sociales, económicas, políticas e ideológicas de la implementación de largos años de política neoliberal, al tiempo que se iban haciendo cada vez más manifiestas diversas expresiones de resistencia y oposición a ese modelo hegemónico.

Entre estas últimas, cobraron relevancia ciertos movimientos sociales latinoamericanos que, además de confrontar, llevaban adelante proyectos propios que disputaban la hegemonía. Movimientos que, entre sus características más salientes, desarrollaban renovadas formas de democracia interna y una significativa acción educativa protagonizada por los sujetos que las integraban.

Las políticas neoliberales, por su parte, acompañaron fuertes procesos de privatización y descentralización de servicios del Estado, con un engañoso discurso sobre la participación. Ambas expresiones de esas políticas impactaron sobre el sistema educativo y sobre sus actores fundamentales, gestaron experiencias que pretendían ser alternativas las que provocaron diversos grados de entusiasmo, en algunos, y de debate sobre el sentido de lo público, en otros.

Estas condiciones históricas, por su parte, renovaron el interés de sectores académicos por la acción estatal en esa nueva etapa del capitalismo y, también, por las distintas formas de la acción colectiva que emergía como oposición y dentro de sus límites.

En este marco polémico, fuimos construyendo nuestro objeto de investigación, al que contribuyó la propia trayectoria académica y profesional de la autora. En efecto, la formación como pedagoga y el trabajo con organizaciones populares desde la perspectiva de Educación Popular, nos orientó hacia el estudio de experiencias de educación gesta-

das por movimientos sociales y, en particular, hacia las que, a sus modalidades de educación destinadas a la formación de sus miembros, sumaban la utilización del dispositivo escolar para niños y jóvenes. En este trabajo de tesis reunimos dos grandes inquietudes que atraviesan esa trayectoria. Por un lado, la producción y reproducción cultural de organizaciones populares que intervienen manifiestamente en la disputa económica, política e ideológica y, por otro, la gestación de proyectos escolares que, a partir de esa experiencia, pudieran contribuir a la transformación de la escuela, en el sentido de participar del proyecto de hegemonía alternativa o nueva cultura, que van construyendo las clases subalternas.

La adscripción teórica al pensamiento crítico y, en especial, al materialismo cultural, nos reafirmó en la orientación de esa indagación en el sentido de: integrar las dimensiones material y simbólica en el estudio de la dinámica de la producción y reproducción cultural; sostener una perspectiva que comprenda la relación de permanente tensión entre la hegemonía y las prácticas y significados que se oponen a ella; articular los componentes novedosos que se producen en esa dinámica, con su consolidación en prácticas culturales dentro de las clases subalternas.

Nos propusimos entonces indagar, en el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero, integrante de Vía Campesina, de Argentina, sobre la producción cultural y su relación con las modalidades y dispositivos utilizados en los procesos educativos, entre los que se encuentran los proyectos de escolarización.

Definimos el estudio de movimientos sociales campesinos territorializados y, por tanto, que el universo de referencia no lo constituían todas las formas de acción colectiva, ni siquiera todo el abanico que procura abarcar la teorización sobre movimientos sociales ni, tampoco, todas las experiencias que pudieran caracterizarse como alternativas al o dentro del sistema de educación oficial.

El trabajo está constituido por siete capítulos divididos en tres partes. La primera abarca los dos primeros capítulos; la lógica que los atraviesa es la de presentar el recorrido realizado para la construcción del problema a partir de: nuestra experiencia profesional y académica, de la producción teórica y de diversas investigaciones y de la inmersión en el trabajo de campo.

En el capítulo 1, nos abocamos a tres ejes de problematización:

- a) reseñamos los aportes teóricos, de investigación y los debates académicos que nos permiten acotar, dentro de los denominados movimientos sociales, los que entendemos pueden identificarse como

movimientos populares. Nos detenemos en la producción sobre el campesinado enfatizando tres cuestiones centrales para nuestro trabajo: el uso de la categoría campesino, la vinculación entre esta forma de producción y el modo de producción capitalista y el papel de los colectivos de campesinos en procesos de revuelta, rebelión y revolución. De esta forma procuramos darle relevancia tanto a los factores que inciden en el devenir de las unidades campesinas como a la acción de los colectivos que disputan con el modelo de desarrollo dominante.

- b) explicitamos nuestra opción teórica por el materialismo cultural, tributario del pensamiento gramsciano, que nos proporcionó categorías de análisis fundamentales para comprender los procesos de producción cultural de los movimientos campesinos estudiados. Nos referimos a las nociones de clase, conciencia y experiencia que tomamos de E.P.Thompson; determinación, cultura y autonomía relativa de Williams; cultura popular, formulada por Hall y hegemonía, sentido común, núcleo de buen sentido y nueva cultura del propio Gramsci.
- c) recurrimos a los debates dentro de la pedagogía crítica y a diversas investigaciones, de modo de situar el marco en el que se inscriben las experiencias educativas de las organizaciones populares.

Abordamos en el capítulo 2, las principales decisiones metodológicas adoptadas dentro de un enfoque cualitativo, de triangulación de datos y métodos, en un estudio que no tuvo como propósito la comparación entre experiencias, sino la complementación de datos para el análisis de nuestro objeto de estudio. En este capítulo describimos el proceso de construcción de ese objeto de estudio, el proceso de investigación y el de elaboración de este trabajo de tesis.

En la segunda parte, exponemos los resultados de la investigación sobre las dos experiencias que actúan en escalas geográfico-políticas diferentes: el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, en escala nacional (capítulos 3 y 4) y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero – Vía Campesina, en escala provincial (capítulos 5 y 6). Para ambas experiencias, hemos dividido los resultados en lo relativo, por un lado, a la organización y los procesos de producción de cultura y, por otro, los procesos educativos. La perspectiva adoptada buscó comprender los procesos educativos dentro de la construcción de la organización, como forma de identificar, tanto los sentidos y prácticas puestos en juego, como las continuidades y rupturas con la producción cultural del movimiento, al encarar proyectos de educación que utilizan el dispositivo escolar.

Los capítulos 3 y 5 tienen varios propósitos:

- a) describir y analizar la forma de construcción de estos movimientos dentro de las condiciones históricas en las que están inmersos y que operan como sus posibilidades y límites económicos, políticos e ideológicos.
- b) sostener que es necesario comprender el escenario rural como conflictivo y que en esa conflictualidad intervienen activamente ciertos movimientos sociales campesinos.
- c) describir la forma en que estas organizaciones contribuyen a ampliar los horizontes políticos campesinos a partir de tres dimensiones de acción: la disputa social y política; los espacios de autogestión y autogobierno en los territorios y la articulación con otras organizaciones populares.
- d) analizar el papel fundante que cumple la confrontación territorial en la conformación de la identidad campesina y del movimiento.
- e) mostrar cómo el éxito en esa confrontación permite la territorialización de las organizaciones y posibilita así el aumento de su autonomía relativa, a partir de diversas formas de recreación del campesinado.
- f) afirmar que la relación que establecen estos movimientos con el Estado debe comprenderse en el marco de su participación en la lucha de clases y de la consecuente necesidad del aumento de la capacidad de la organización en esa confrontación.

En los capítulos 4 y 6 abordamos especialmente la acción pedagógica. Nos detenemos así en los contenidos y procesos que, a partir de la experiencia organizacional consolidada en formas culturales (prácticas, tradiciones, sistemas de valores, ideas, lenguaje, símbolos y rituales, obras de arte y del pensamiento), intervienen en la producción de subjetividades de los integrantes de estos movimientos.

Analizamos las experiencias y proyectos escolares, con el objetivo de aproximarnos a la comprensión de los sentidos y prácticas puestas en juego en ellos y su relación con la producción cultural de la organización; los aspectos del dispositivo escolar sobre los que procuran intervenir; las prácticas y discursos a los que recurren para contrarrestar la tendencia a desvincularse de la vida de la organización que caracterizan a los dispositivos escolares y al cuerpo de especialistas y la reconfiguración de las estrategias familiares de producción y reproducción social a partir de la participación en los movimientos.

La última parte está conformada por las conclusiones, los aportes y las líneas futuras de indagación (capítulo 7). En ese capítulo, se retoman los resultados a los que arribamos a partir del análisis de los datos sobre ambos casos. Nos detenemos especialmente en nuestra

interpretación sobre los elementos que intervienen en las diferencias en la forma de producción y reproducción de la cultura entre ambos movimientos: a) el tipo de trayectorias de los sujetos que se integran a la organización; b) la diversidad cultural en el territorio; c) la estrategia central para la lucha por la tierra y d) la forma de producción.

A partir de estas conclusiones se exponen algunas nuevas líneas de indagación que pueden desprenderse de este trabajo de tesis.

Capítulo 1

Antecedentes, marco teórico conceptual y construcción del objeto

Nos proponemos en este capítulo abordar el estado de la investigación y del debate teórico vinculado a los movimientos campesinos y la educación, con el fin de precisar el objeto y de explicitar la perspectiva teórica adoptada. Para ello, necesitamos tanto delimitar el universo empírico y teórico en el que se inscribe nuestro trabajo de tesis, como ampliar el campo problemático de referencia.

En primer lugar, esta delimitación-apertura nos conduce a los aportes teóricos y de investigación sobre movimientos sociales, con la intención de enfocar un tipo particular de ellos, para los que adoptamos la denominación de populares. En segundo lugar, nos detendremos en los aportes y debates sobre el campesinado y su actuación social y política.

Un lugar destacado tendrá, a continuación, nuestra opción teórica por los aportes del materialismo cultural de los marxistas ingleses.

Por último, sintetizaremos algunas producciones teóricas, debates e investigaciones que dialogan con la problemática de la gestación de experiencias de educación alternativas al (o dentro del) sistema de escolaridad obligatorio.

1. Movimientos sociales

1.2 Movimientos sociales populares

En los últimos años en nuestro medio, y en América Latina, es profusa la producción académica –y la que no puede estrictamente encuadrarse en estos términos– sobre organizaciones populares en general y, en especial, sobre las que presentan alguna característica que se entiende como novedosa. Así se multiplican los trabajos sobre organizaciones de desocupados (Cieza, 2004; Pacheco, 2004; Farinetti, 1999; Woods, 1998; Svampa, 2003; Socolovsky, 2004; Massetti, 2004; Colectivo Situaciones, 2001, 2002; entre otros), asambleas barriales (Fer-

nández, 2006; Dri, 2006), fábricas recuperadas (Fernández, 2006; Carpintero, 2002), movimientos campesinos (Giarraca, 2001, 2002, 2004; Durand, 2005, 2006 a y b; Barbeta, 2002, 2005; Alfaro, 1998, 2000); otros movimientos (Wallace, 1998). En su mayoría, se los concibe como movimientos sociales, es decir, se los estudia como conformaciones con permanencia en el tiempo. Sin embargo, y emparentados con ellos, también se desarrollan estudios que enfocan la denominada “protesta” como momento de acción colectiva de corta duración (Schuster, 1999; Schuster, Naishtat, Nardacchione y Pereyra, 2005).

Estos trabajos se nutren de diversas perspectivas teóricas con frecuencia interrelacionadas: la teoría de los movimientos sociales de base sociológica (con sus tradiciones norteamericana y europea), la teoría política (en particular los aportes de Laclau, Arendt, Schmitt o del marxismo) los aportes de la filosofía (en especial Foucault, Deleuze, Guattari, Rancière, Badiou, Lefort, Balibar) y de los llamados autonomistas (Negri, Virno, Holllolloway). En algunos casos, se retoman las contribuciones de los teóricos marxistas de la cultura (Gramsci, Williams, Hall, Eagleton) y los historiadores ingleses de esa misma adscripción (Thompson, Hobsbawn). En otros, se recurre también a la lingüística (Ricoeur, Austin) o a la tradición antropológica.

Nos parece necesario recuperar algunas definiciones y debates que desde estas diversas vertientes teóricas se han desarrollado, en los últimos años, en relación (directa o tangencial) con la temática de los movimientos sociales. Esto nos permitirá considerar sus principales elementos y abordar aquellos que consideremos pertinentes para nuestro análisis.

Tal como lo reseña minuciosamente Wallace (1999), múltiples debates atraviesan la llamada teoría de los movimientos sociales.¹ Entre ellos, consideramos de central importancia los referidos a la pertinencia del análisis de clase y a la vinculación que establecen con el Estado y con los partidos políticos. Estos debates se enraízan en la interpretación sobre los cambios producidos en las últimas décadas en la forma de acumulación capitalista, sobre la pérdida de protagonismo de las organizaciones de trabajadores del escenario del conflicto social y sobre la llamada crisis de representación de las estructuras de gobierno y de los partidos políticos. La afirmación de novedades o continuidades se basa indudablemente en estas interpretaciones y es fuente de polémicas, así como la relación de estas organizaciones y lo político² (con el estallido en cuanto a significados actuales de este término).

El vasto campo empírico que abarcan estas teorizaciones y su referencia a los procesos de movilización en los países centrales, requiere de precisiones a la hora de caracterizar la experiencia de los mo-

vimientos sociales latinoamericanos de mayor envergadura,³ ya que nuestra investigación se centrará en dos de ellos. Esto nos obliga a tomar posición en algunos de estos debates para ajustar nuestro referente empírico y teórico.

1.1.1 Movimientos sociales y clases

Coincidimos con Vilas en que esos movimientos sociales latinoamericanos manifiestan el protagonismo de lo popular, en el sentido de articulación de “explotación económica, opresión política y pobreza” (1998: 325).

En la realidad socio-política de América Latina es, al menos, inapropiado sostener que los movimientos sociales luchan tan sólo por valores “postmateriales”.⁴

La consideración del componente popular de los movimientos supone, además, afirmar la relevancia del análisis de clase dentro de los límites del marxismo. La emergencia de los movimientos sociales no es ajena a la organización social que sigue siendo capitalista. En este sentido, es pertinente la diferenciación entre estructura de clases y formación de clase que toma Vilas de Wright (1983). En efecto, si bien en la última porción del siglo XX, se produjeron cambios significativos en la estructura de las clases –tanto cuantitativas como cualitativas– de ninguna forma eso condujo a que se alteraran las relaciones sociales de producción basadas en la explotación económica. Por otra parte, las formaciones de clase, es decir, la forma organizativa que se dan las clases, siempre han sido cambiantes en la medida en que, en determinada situación histórica, articulan lo estructural, lo político, lo ideológico, lo cultural y lo organizativo. En estas formas organizativas, entre las que se encuentran los movimientos sociales, pueden confluír quienes enfrentan la explotación económica y la dominación política o ideológica que, en Latinoamérica, se expresan mayoritariamente en términos de pobreza. En este sentido entiende Vilas lo popular,⁵ concepto que, por incluir la dimensión político-ideológica, además de la económica, puede contener a las clases medias en la medida en que se autoidentifiquen como dominadas y, como tales, se opongan a los dominantes. Poulantzas (1983) considera que toda lucha, incluso la que no puede entenderse estrictamente en términos de clase, adquiere su sentido en relación con la lucha de clases la que, por otra parte, le permite desplegarse.⁶

Si bien no puede hablarse de identidades definitivas, estamos claramente en el campo de lo popular (explotación, dominación y pobreza). Lo único que puede definirse como un rasgo permanente en el sujeto popular es su situación de opresión en el marco de la pobreza. No es novedoso, por tanto, que en la confrontación de clases se articulen

temáticas o referentes (sociolaborales, étnicos, de género), y actores (de diferentes clases o fracciones de clases) y que, entonces, no se manifieste siempre como oposición entre capital y trabajo. Se trata de confrontación que no se desvincula de la lucha de clases. Las investigaciones de historiadores marxistas como E.P. Thompson (1989 a y b) han mostrado que esto ha sido así desde los inicios del capitalismo (coincidimos con Vilas, op. cit., en la referencia a Thompson).

1.1.2 Movimientos sociales y sistema institucional

Los movimientos sociales a los que nos referimos, expresan una permanente tensión en su relación con el sistema institucional del Estado y los partidos políticos.

Se trata de una tensión que ha sido reconocida desde el inicio de la teorización sobre los movimientos sociales⁷ y que cobró nueva importancia con la difusión de concepciones que reniegan de la participación de los movimientos en la arena política con horizonte en el Estado y, en algunos casos, reniegan también de la disputa por la totalidad.⁸

Tomaremos como ejemplo de esta perspectiva a Touraine, uno de los más destacados participantes de las conceptualizaciones de la tradición europea de los movimientos sociales. Afirma que, en la disputa por la historicidad, “Todo movimiento social está atrapado en este dilema: escoger entre la pureza de objetivos (que reduce la acción a la pura formulación utópica e ideológica) y la eficacia de la acción” (Touraine, 1995: 285).

Desde su perspectiva, la relación con el Estado no es el único medio para la disputa por el sistema de acción histórico y, como lógica consecuencia, no lo son tampoco los partidos políticos. Sin embargo, en la medida en que aspire a ser un “movimiento social total”, tendrá que actuar frente a la dominación social y al poder, en el sentido que “moviliza a la vez una conciencia de clase, una presión institucional general y una reivindicación referente al conjunto de la organización social” (1995: 294). Como señalan diversos autores, el movimiento social está en permanente tensión con la institucionalización.⁹ Ella puede debilitarlo pero, según Touraine, es a la vez su condición de desarrollo:

“los movimientos sociales más importantes, los que logran destruir la dominación social a la que se oponen, no son los que se niegan a intervenir en los niveles institucionales y organizativos, sino por el contrario, los que se vinculan a las fuerzas sociales formadas en estos niveles y logran imponerse a ellas, dirigirlas” (op. cit.: 295).

Aunque su papel sea siempre como agente de “*impugnación, no de gestión*” (idem: 296, cursiva del original).

En un sentido similar, concibe De Sousa la necesidad de que los mo-

vimientos no abandonen la lucha en el campo de la política en nombre de la llamada sociedad civil.¹⁰ Sin embargo, la intención emancipatoria y, en estrecha relación con ella, la exploración de nuevas formas de ciudadanía,¹¹ conducen a los movimientos a la necesidad de avanzar sobre nuevas estructuras organizativas (descentralizadas antes que burocráticas) y sobre estilos de acción política (no institucional antes que neo-corporativista). En términos de De Sousa, estas prácticas emancipatorias conducen a “fundar una nueva cultura política y, en última instancia, una nueva calidad de vida personal y colectiva basadas en la autonomía y en el autogobierno, en la descentralización y en la democracia participativa, en el cooperativismo y en la producción socialmente útil” (op.cit: 181). Así, fundar una nueva forma de hacer política, no tendría que conducir al aislamiento de la política dentro de la totalidad social.

Entendemos además que, en la medida en que los movimientos de base popular articulados en relación con necesidades estrechamente relacionadas con la reproducción material de la vida (con la urgencia que entrañan), difícilmente puedan prescindir de la reivindicación ante el Estado, por los derechos ciudadanos que dice garantizar y por su intervención en la resolución (por ejemplo, en términos legislativos o judiciales) de determinados conflictos. Esta posición que asumimos no supone adscribir a la concepción liberal de neutralidad del Estado.

Si se adhiere a la concepción de Poulantzas (op.cit.), ese estado de clase será producto (cristalizado, materializado) de la relación entre las clases, es decir, de los resultados históricos de la lucha de clases y, en relación dialéctica con esa lucha, del crecimiento de la capacidad organizativa de las clases.

En efecto, esa lucha atraviesa al Estado, ya sea que se exprese dentro de su espacio específico (por la relación necesaria entre el bloque de poder y las clases dominadas) o fuera de él “en la medida que son (y aquellas que son) propiamente políticas” (op. cit.: 170). Dentro del Estado no intervienen de la misma forma que las clases dominantes, no tienen “poder propio” sino que intervienen como focos y conservando el papel de dominadas. En este sentido, advierte contra cierta ingenuidad de considerar que estar dentro del Estado conlleva tener poder real (y no tan sólo formal). Para ello, es necesaria una “transformación radical del Estado”. Sin embargo, como decíamos, las luchas atraviesan al Estado, no son exteriores a él,¹² aun cuando pretendan situarse fuera del aparato institucional.¹³

1.1.3 Dos dimensiones de los movimientos sociales

Las formaciones de clase, sus capacidades y su identidad se constru-

yen, tanto en la confrontación social y política (lucha de clases), como en los espacios de autogestión y autogobierno dentro de la misma organización.

Dentro de la perspectiva teórico crítica (Thompson, 1989a y b; Wright, 1983; Porto Gonçalves, 2001; Fernandes, 2005; Vilas, 1999, para tomar algunos ejemplos), es claro el consenso en considerar que la identidad del sujeto (entendido como popular en nuestro caso) se construye en la lucha política, ideológica y económica. En ella están disponibles diversas posibilidades de identidad y articulación que enfrentan, con éxito dispar, los procesos de des-estructuración de la clase trabajadora generados por las clases dominantes. Se trata, entonces, de la conformación de identidades siempre contingentes, sobre la base de lo permanente: la explotación y opresión ejercida sobre el sujeto popular.

En términos complementarios lo entiende Touraine (1995), quien sin adscribir al marxismo, pone en el centro de la definición de movimientos sociales a la confrontación de clases en la disputa por el “sistema de acción histórico”. Destaca que la naturaleza de los movimientos sociales se caracteriza por la necesaria vinculación entre tres principios: a) el de identidad, que supone la definición conciente de sí, construida en el devenir de la confrontación; b) el de oposición, a un adversario que también se conforma en el combate sobre las “orientaciones generales de la vida social” y c) el de totalidad, referido al sistema de acción histórico sobre el que se disputa el dominio, sea global o parcial. Dentro de un movimiento social, un elemento remite necesariamente a otro y su más alto nivel de desarrollo se corresponde con la integración de los tres.

La disputa por la historicidad abarca todos sus aspectos: orientaciones éticas, de conocimiento y de acumulación, y, a la vez que está anclado en el presente, se proyecta hacia el pasado y hacia el futuro. Touraine pone así de relieve que la lucha no es solo contra la explotación y la dominación, lo que también es destacado por Vilas, sino que incluye una afirmación sobre cómo debiera ser la totalidad histórica, lo que nos coloca frente a la noción de proyecto.

En relación con ese proyecto, los movimientos sociales a los que nos referimos también se construyen en otra dimensión, la que se desarrolla dentro de la propia organización o formación de clase. En ella cobra relevancia la intención de la anticipación (Freire) o prefiguración (Mazzeo, 2004, 2007) de la sociedad a la que aspiran o, si se quiere en términos de Wright, la posibilidad de no reproducir la estructura de clases.

De Sousa Santos (2001) sostiene que los NMSs, en su intención

emancipatoria, se constituyen en una crítica, tanto de la forma en que el marxismo (en especial el “socialismo real”) definió la emancipación social, como de la forma de regulación del capitalismo. En su doble movimiento hacia la globalización y la localización, la lógica capitalista de la plusvalía se extiende a las “relaciones sociales de reproducción social y a las relaciones sociales en la producción”. De esta forma, la regulación del modo de producción abarca cada vez más lo cotidiano, el espacio privilegiado de la inter-subjetividad. En ese espacio, en el que la opresión se hace vivencia, pueden desarrollarse experiencias de emancipación. Construyen el sujeto colectivo, entonces, también las formas que adopta para el autogobierno, la generación de experiencias de autogestión y todas las relaciones que se establecen entre los sujetos.

Coincidimos con De Sousa en que reconocer la relevancia de esta dimensión en los movimientos sociales a los que nos referimos, e incluso sostener su carácter novedoso, no conduce a adherir a quienes propugnan que los movimientos deben actuar exclusivamente en el campo de la subjetividad abandonando toda disputa que se vincule con el Estado.

Entendemos, entonces, por movimientos sociales populares a los que expresan en sus temáticas, o articulan en su base social lo popular entendido como el producto de la explotación económica, la opresión política que en América Latina se expresa como pobreza.

Dentro de este recorte de los movimientos sociales, nos interesa tomar como referencia los que además tienen dos rasgos: intervienen en la confrontación social y política (lucha de clases que no elude la disputa con el sistema institucional) y desarrollan intensa actividad referida al autogobierno y la autogestión. Estos rasgos nos interesan especialmente en la medida en que constituyen los espacios de construcción de la cultura de la organización y de las subjetividades asociadas.

Para ajustar aún más el campo problemático empírico y conceptual, avanzaremos sobre un nuevo recorte.

1.2 Movimientos sociales campesinos

Dentro del campo de los movimientos populares, identificamos a los que se encuadran como movimientos sociales campesinos. Tomaremos para ello tres dimensiones que adquieren centralidad para comprender este tipo de movimientos: el modo de vida campesino, sus experiencias de acción política y la territorialización.

En nuestro trabajo adoptamos la categoría campesino, y nos referimos al modo de vida campesino, por dos razones: a) es una de las

formas en que se identifican estos movimientos (sobre todo en sus organizaciones internacionales) y b) la vasta producción teórica desarrollada al respecto nos permitirá adentrarnos en algunos ejes sobre los que intentamos precisar la discusión de los resultados de investigación. Es de destacar que el uso que los movimientos estudiados hacen de la categoría campesinos no está desvinculado de los debates académicos ni de la referencia empírica. Ambos referentes (el teórico y el empírico) son leídos por ellos desde una perspectiva política y resignificados dentro de su proyecto. En este apartado abordaremos los debates teóricos, dentro de las ciencias sociales, que nos servirán de referencia para analizar la apropiación y resignificación que hacen de ellos los movimientos estudiados.

Del debate al que nos referimos, tomaremos tan sólo ciertos hitos conceptuales enmarcados en el pensamiento crítico del siglo XX y lo que va del XXI. Un debate atravesado por las intenciones tanto teóricas, explicativas y predictivas, como por la acción política dentro del vasto campo del socialismo.

Hacia los comienzos del siglo XX, con la interpretación de ciertos textos de Marx y con los desarrollos de la primera generación de marxistas (Lenin, Kaustky), se fue consolidando la posición que prevaleció dentro del pensamiento marxista, al menos durante la primera mitad del siglo. Esta postura predecía la desaparición o desintegración del campesinado por el avance inexorable del capitalismo¹⁴ y se expresó en el modelo de desarrollo adoptado por la Unión Soviética.

Si bien Chayanov, contemporáneo de los primeros marxistas soviéticos, sostuvo una perspectiva contraria, no fue sino hasta mediados del siglo XX que, con la revitalización de los estudios sobre el campesinado, se instala con vehemencia el debate entre campesinistas y descampesinistas. Dentro del marxismo, la posición de Chayanov y la que podemos considerar clásica, produjeron esos alineamientos.

Chayanov sostenía la existencia de un “modo de producción campesino” que persistiría conviviendo con otros modos de producción. Su capacidad de sobrevivencia se basa en una lógica diferente a la empresarial, ya que no procura la obtención de ganancias ni contrata fuerza de trabajo (pero puede venderla), sino que busca un balance cualitativo y subjetivo entre las necesidades familiares y el esfuerzo requerido para satisfacerlas (Chayanov, 1987). De esta forma, es más flexible y adaptable para enfrentar a la competencia del modo de producción capitalista.

Como decíamos, a partir de fines de los 40, pero más especialmente en la década del 60, se retomaron estos trabajos de Chayanov y los trabajos de Marx que eran desconocidos (Durand, 2006 a) y se inició

un nueva saga de los estudios campesinos de matriz marxista, coexistiendo con otras perspectivas entre las que se destaca, por su impacto sobre la realidad, especialmente en los países periféricos, la funcional desarrollista.¹⁵ Los estudios se multiplicaron y se diversificaron las perspectivas de análisis desde las varias disciplinas sociales. Procuraban comprender y explicar la sobrevivencia de esta forma de vida, que merecía ser considerada con cierta especificidad.

En los últimos años, nuevas perspectivas se suman a las anteriores. Entre ellas resaltamos a las de la exclusión y las que interpretan que estamos ante una nueva ruralidad.

Tomaremos, entonces, cuatro ejes de debate que se relacionan con nuestro objeto de investigación: a) la utilización de la categoría para delimitar un objeto de estudio; b) la relación entre la forma de producción campesina y el modo de producción capitalista; c) la existencia de una racionalidad propia del campesinado y d) los campesinos como actores políticos. Estos cuatro ejes del debate toman centralidad debido a que estas organizaciones se definen como campesinas y desde esa identidad del colectivo intervienen en la disputa política.

1.2.1 Utilización de la noción de campesino para delimitar un objeto de estudio

El debate sobre la utilización de la categoría tiene, como uno de sus objetivos, la búsqueda de precisiones conceptuales a la hora de su aplicación a realidades complejas. Pero, además, esa utilización suele estar estrechamente vinculada a las interpretaciones sobre las posibilidades de sobrevivencia de esta forma de producción dentro del capitalismo. Como decíamos, en el reimpulso de los estudios campesinos de mediados del siglo XX, una referencia teórica ineludible la constituyó el trabajo de Chayanov, es decir, una posición que sostiene la persistencia de este “modo de producción”.

El debate se planteó entonces alrededor de su aplicación a realidades concretas, sobre si contempla lo histórico y dinámico,¹⁶ sobre el peso conceptual que contiene,¹⁷ en suma, sobre si es un término de “referencia” amplio (tal como lo entiende Murmis) o puede aplicarse como tal a toda explotación basada en el trabajo familiar.

Es evidente que la utilización de la categoría requiere de ciertas precisiones que remiten, inevitablemente, a la interpretación sobre su inserción en las relaciones sociales de producción de la totalidad social. Existe, sin embargo, consenso en que la unidad de producción campesina tiene las siguientes características:

- Explotación en pequeña escala a partir de la posesión de los medios de producción

- Producción agropecuaria diversificada con bajo nivel tecnológico
- Trabajo familiar en la parcela que posee la familia combinado, eventual o regularmente, con trabajo temporario como asalariados
- Articulación de diverso tipo con el mercado a partir de la venta de fuerza de trabajo, tanto como de la compra y de la venta de productos
- No separación entre esfera económica y doméstica, o entre la producción y la reproducción

Estos consensos no abarcan totalmente la situación de semiproletarización. Ella puede entenderse como una de las dimensiones de la diferenciación interna del sector que puede conducir a la descomposición y descampesinización por proletarización total,¹⁸ o como una de las características del campesinado que sobrevivirá como tal.

Tampoco hay acuerdo sobre otros postulados chayanovianos: la existencia de una racionalidad diferente de la capitalista y si se trata de un modo de producción específico y diferenciado, aún cuando el capitalismo haya avanzando sobre el mundo. Ambas cuestiones las trataremos enseguida.

Como vemos, los consensos se refieren a los aspectos más descriptivos vinculados a la organización económica de la producción y de la reproducción en la unidad familiar. No es nuestro interés participar del debate sobre la corrección en la utilización de esta categoría, sino tomarla como referencia para analizar la forma en que es utilizada por las organizaciones objeto de esta investigación

1.2.2 La ubicación de la forma de producción campesina dentro de las relaciones de producción capitalistas

A pesar de los presagios descampesinistas, la forma de producción campesina sobrevivió, hasta nuestros días, aunque mermada en número. Las razones de esta subsistencia se buscaron, según Cragnolino (op. cit.), en tres tipos de interpretaciones, que podemos considerar hoy como clásicas:

- a) La *chayanoviana* que, como decíamos, enfatiza el aislamiento, una racionalidad propia diferente de la economía capitalista y una gran flexibilidad para competir con otras formas de producción,
- b) la *articulacionista* que sostiene que la persistencia de esta forma productiva se debe a la articulación subordinada, mediada por lo político (alianzas entre capitalistas y sistemas de patronazgo) o económica. Esta forma de producción es funcional a la acumulación capitalista proveyendo mercaderías más baratas e interviniendo en la reproducción de la fuerza de trabajo.
- c) la de la *subsunción*. Nos detendremos en la última porque coincide

mos con Cragolino (op. cit) en que nos resulta la más convincente. Recordemos que esta noción, usada por Marx en los Grundrisse y en El Capital, remite a un proceso que va de la subsunción formal a la subsunción real

La característica general de la subsunción formal –cualquiera sea tecnológicamente hablando la forma en que se le lleve a cabo– sigue siendo la directa subordinación del proceso de trabajo al capital. Sobre esta base, empero, se alza un modo de producción no sólo tecnológicamente específico que metamorfosea la naturaleza real del proceso de trabajo y sus condiciones reales: el modo capitalista de producción. Tan sólo cuando éste entra en escena, se opera la subsunción real del trabajo en el capital [K. Marx: “El Capital”. Libro I Cap. VI (inédito)].

Es evidente que Marx se está refiriendo al proceso de subordinación del trabajo al capital que avanza en la medida en que el modo capitalista de producción lo hace en el mundo. El proceso va de la subsunción formal del trabajo asalariado a la subsunción real de todas las dimensiones de la vida. La subsunción formal del trabajo asalariado implica que éste es controlado por los capitalistas para la obtención de plusvalía, pero sin modificar significativamente la organización del trabajo. La subsunción real se produce con ese avance del capitalismo que expropia a los trabajadores, tanto de los saberes, como de la iniciativa sobre el proceso productivo que pasa a estar dominado por máquinas y procedimientos ajenos a esos trabajadores. El capitalismo requiere, además, de la subordinación de todas las esferas de la sociedad (cultura, conocimiento, tecnología, subjetividad, el trabajo doméstico) al ciclo del capital en la medida en que (como plusvalor relativo) aumentan la productividad de la fuerza de trabajo y, en consecuencia, el plusvalor absoluto.¹⁹ Con la subsunción real al capital, éste no limita su búsqueda de incremento de la ganancia a la producción, sino que se ubica estratégicamente en la relación producción-reproducción.

La aplicación de esta teorización a la vida campesina supone entender que no se trata, entonces, de un modo de producción diferenciado sino que está subordinado (subsumido) al modo de producción capitalista. Y lo está a través de dos vías: la producción mercantil y la venta de fuerza de trabajo (Cragolino, op. cit).²⁰ Así, aunque sólo un miembro de la familia sea asalariado y, por tanto, sea quien participa de la subsunción directa, su trabajo altera la forma de producción y de consumo dentro de la unidad, por lo que ésta se encuentra subsu-
mida en forma indirecta.

Abduca (1995) también adhiere a esta explicación, pero puntualiza que la subsunción formal se sustenta en la “propiedad formal emi-

nente”, es decir, la apropiación abstracta, en cambio, la subsunción real supone la “apropiación real”, es decir, control total de los procesos productivos y del producto.²¹ Esta distinción le permite, apoyándose en Stoler, señalar que, en la medida en que haya trabajo asalariado, habrá subsunción de esa esfera, sin embargo, la producción doméstica puede o no estar subsumida en su totalidad. Afirma que, para la unidad campesina, es imprecisa la distinción entre subsunción formal y real.²² Cabe entonces la posibilidad de “apropiación real campesina” colectiva, anclada en la cooperación horizontal, ya sea en la organización comunal o familiar de la producción.

Abduca nos abre el camino al reconocimiento de la posibilidad de cierta autonomía de la unidad campesina. Si bien la subsunción es un proceso o una tendencia propia del capitalismo, sin embargo, por diversas razones, puede no lograr su propósito. Volveremos sobre este tema cuando nos detengamos en los conceptos de “autonomía relativa”.

En los últimos años, a estas explicaciones sobre la sobrevivencia de la forma de producción campesina, se agregan dos perspectivas que nos interesa destacar: la de la “exclusión” y la de la emergencia de organizaciones que resisten y que recrean al campesinado.

La primera de ellas entiende que los campesinos son una de las categorías sociales *excluidas*, en el marco de la globalización y del neoliberalismo. Desde esta perspectiva de análisis, se sostiene que el capitalismo en esta etapa de acumulación no necesita de la unidad campesina, ni siquiera en el sentido de la subsunción. El campesinado entonces se constituye en ‘población redundante’ que queda ‘acampando’ en el campo (Murmis, 1994, citado por Durand, 2006a). No se trata de descampesinización para la incorporación como trabajadores asalariados, ni de funcionalidad de la producción campesina al capital, ni de la modernización desarrollista, sino del engrosamiento del grupo de población que queda fuera de las posibilidades de participar en la producción y en la reproducción.²³

La otra perspectiva, ubica la problemática campesina en el marco de la nueva modalidad de desarrollo extendida en los últimos decenios. Así se conformó una “nueva ruralidad” con una serie de actores entre los que se destacan, por un lado, quienes sostienen y se benefician con ese modelo y, por otro, los movimientos sociales que se *resisten* a aceptarlo como único, oponiéndole alguna forma de *recreación del campesinado*.

En América Latina, se hacen evidentes los efectos de la política de globalización. Por un lado,

la intensificación del dominio del capital sobre el agro en el marco de un proceso capitalista crecientemente globalizado, la difusión creciente del

trabajo asalariado, la precarización del empleo rural, la multiocupación, la expulsión de medianos y pequeños productores del sector, las continuas migraciones campo-ciudad o a través de las fronteras, la creciente orientación de la producción agropecuaria hacia los mercados, la articulación de los productores agrarios a complejos agroindustriales en los que predominan decisiones de núcleos de poder vinculados a grandes empresas transnacionales o transnacionalizados, la conformación en algunos países de los denominados *pool de siembra*, etc. (Teubal, 2001: 47)²⁴

Por otro, los complejos agroindustriales dependientes de grandes corporaciones que muestran una enorme concentración de la tierra con una nueva forma de latifundio vinculado al capital financiero y agroindustrial; la concentración de la producción y distribución de productos agropecuarios en pocas grandes corporaciones agroindustriales de semillas, agroquímicos y alimentos; una creciente dependencia (de la exportación y la tecnología) de los centros de poder económico que hace peligrar la producción de alimentos para el consumo interno y la auto-subsistencia. Este proceso incidió fuertemente, también, en la orientación de la investigación científica hacia las necesidades de los agronegocios y la desaparición de organismos públicos que regulaban la actividad agropecuaria. Las grandes ganancias producidas por este modelo, lejos de mejorar las condiciones de vida de la población, aumentaron sus deficiencias alimentarias, sus problemas de salud. Este modelo de desarrollo también puso en serio peligro al medio ambiente, tanto por la destrucción de ecosistemas naturales, como por el intenso uso de pesticidas y de semillas transgénicas, con la consiguiente pérdida de biodiversidad.

Pero, agrega Teubal, que en esta “nueva ruralidad”, la globalización es una tendencia que, sin embargo, es contrarrestada por diversos factores, entre los que se destaca la acción de los movimientos sociales, tanto de origen rural como medioambientalistas o antiglobalización. Giarracca (2001) coincide con esta afirmación centrándose en la acción de los movimientos campesinos que emergieron en las últimas décadas, lo que veremos más adelante.

En un trabajo dedicado a analizar las ocupaciones de tierra como acción del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fernandes (2001) interviene también en el debate sobre el devenir del campesinado. Entiende que en el contradictorio desarrollo del capitalismo, que llevó a la “diferenciación del campesinado”, el único destino para esas unidades productivas no es la “desintegración” (por la proletarianización o la transformación en capitalistas). Puede haber recreación por diversas vías. Una de ellas es la subordinación de la producción campesina al capital (lo que denominamos subsunción).²⁵ Otra, y es la que analiza con mayor detalle, es la ocupación de tierra, como una for-

ma de reterritorialización y de creación de renovadas relaciones sociales en el territorio. Entiende que el capitalismo al no poder asalariar a todos los campesinos los excluye, lo que produce el proceso contradictorio de reproducción de diferentes formas de producción (capitalistas o no capitalistas). La ocupación, como “materialización de la lucha de clases”, implica una resocialización contradictoria en la que, a la vez que luchan contra el capital, se subordinan a él “porque al ocupar y conquistar la tierra se reinsertan en la *producción capitalista de las relaciones no capitalistas de producción*”²⁶ (Fernandes, op. cit: 2). Se trata de una lucha contra la expropiación y la explotación.

Nuestra opción teórica se acerca a las posiciones que sostienen la subsunción, sin considerarla absoluta, sino como una tendencia del capitalismo (sin duda muy fuerte), que es resistida y confrontada, especialmente por los movimientos sociales campesinos. Entendemos que se conforma esta “nueva ruralidad”, como todas las ruralidades, como un campo de disputa tanto material como simbólica y en ella caben tanto la resistencia como la recreación del campesinado.

1.2.3 La existencia de una racionalidad propia de los campesinos y diferente de la empresaria

Chayanov introdujo en su caracterización de la forma de producción campesina, y como explicación de su persistencia a pesar del avance del capitalismo, la existencia de una racionalidad diferente de la empresaria. Ella no se fundaría, como señalamos, en el aumento de la ganancia, sino en un equilibrio entre producción y consumo, entre producción y reproducción de la fuerza de trabajo. No ha sido poca la polémica y los estudios realizados en busca de afirmar o refutar esta afirmación.

También, en el caso de la dimensión simbólico-cultural, puede concebirse al campesinado como aislado, articulado, subsumido, excluido o disputando políticamente. En realidad, aquí lo distinguimos de lo material tan sólo por la relevancia que tiene para nuestro problema de investigación pero, sin duda, lo desarrollado hasta ahora articula esas dos dimensiones.

Una racionalidad diferente supone la existencia de mecanismos de reproducción cultural con cierto aislamiento, la identificación de comportamientos propios, tales como la resistencia a la incorporación de tecnología.

Las críticas a todo esencialismo culturalista como a los extremos reproductivistas hacen hoy impensables, desde el punto de vista conceptual y desde la evidencia empírica, la afirmación de una cultura totalmente autónoma e inalterable, así como de una dominación que pueda

ser absoluta. Las producciones actuales suelen, sin embargo, enfatizar alguno de los polos (autonomía o dependencia) sin negar al otro.

De los trabajos que encaran la cuestión de cierta autonomía o especificidad de la forma de vida o de la racionalidad campesina nos interesa rescatar algunas cuestiones:

- en el comportamiento de las familias campesinas están presentes respuestas a factores económicos y extraeconómicos (Abduca, op. cit.). Este comportamiento es dinámico y puede analizarse en términos de estrategias de reproducción social de esas unidades (Cragolino, op. cit.)
- existe la posibilidad de prácticas y significados diferenciales entre las relaciones verticales (o jerárquicas dentro de la totalidad social) y las relaciones horizontales familiares o locales (Abduca, op. cit.)
- es necesario evitar las homogeneizaciones dentro de una realidad muy heterogénea, por ejemplo, la que afirma que los campesinos rechazan la incorporación de tecnología lo que es un factor determinante de la imposibilidad de superar el umbral de acumulación y, por tanto, de superar la pobreza (Posada, op. cit.)

1.2.4 La participación de los campesinos en procesos de revuelta, rebelión o revolución²⁷

Otra vertiente de los estudios campesinos es la que analiza su participación en procesos políticos y, en particular, en revueltas, rebeliones y revoluciones con una mirada sociológica o antropológica en perspectiva histórica.

Como decíamos, Giarracca (2004) destaca que, en los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI, las acciones colectivas tuvieron un significativo aumento y un cambio cualitativo. Se trata de acciones colectivas que van más allá de la esfera de la producción y actúan en el espacio público, como disputa y confrontación. Estas acciones colectivas se caracterizan por la lucha por el territorio²⁸ (que incluye los recursos naturales), en lugar de limitarse a la lucha por la tierra (que en muchos casos constituyen reivindicaciones de corto alcance), por la soberanía alimentaria y por la biodiversidad. A diferencia de la acciones de períodos anteriores, estas acciones son llevadas adelante por movimientos que “politizan” sus reclamos, recurren a formas de acción no violentas, logran ser comprensibles para la población urbana, con cuyas organizaciones pueden articularse y, por sobre todo, se enfrentan desde su identidad autónoma al modelo productivos hegemónico oponiéndole modelos alternativos. En suma, muestran una potencial forma de política “emancipatoria”. Se enfrentan así a modelos de desarrollo y en esta oposición revalorizan la forma de pro-

ducción y vida campesina que podrían potenciarse con desarrollos tecnológicos en el marco de la agroecología, de la conservación de la diversidad (biológica y cultural) y la participación local, como forma de interpretación del concepto de sustentabilidad.

En esta caracterización de Giarraca, como se ve, hay una integración entre componentes viejos y nuevos. Se imponen entonces algunas preguntas ¿cómo y por qué se conforman esta constelación? Cuando los campesinos se organizan y/o participan activamente del conflicto social (a través de revueltas más o menos espontáneas) ¿lo hacen para recuperar lo “tradicional” (es decir, es una lucha conservadora) o buscan algo nuevo (que puede ser considerado revolución)? ¿Su horizonte de disputa se limita a lo local o puede extenderse a la totalidad social? y ¿en qué medida intervienen en ello agentes provenientes de otras clases?

Algunos de los trabajos que se adentran en procesos revolucionarios del siglo XX (en cierta medida le dan continuidad a los análisis históricos de Thompson), aproximan ciertas respuestas. Ellas contribuirán a problematizar los casos en estudio que, si bien no pueden encuadrar en procesos revolucionarios, sí pueden referenciarse en el conflicto (abierto-manifiesto) de clases.

La caracterización que hace Wolf (1972) de la participación de los campesinos²⁹ en proceso de rebelión y revolución, a partir del estudio de seis casos del siglo XX, puede sintetizarse en lo siguiente.

En primer lugar, la penetración del capitalismo, es un proceso de larga duración y que se manifiesta de diverso modo según la formación social de que se trate. Sin embargo, manifiesta rasgos comunes. Se trata de un “gran fenómeno arrasador” que produce modificaciones radicales en la forma de vida rural. La tierra, el trabajo y la riqueza pasan a ser mercancías, de esta forma se separa a los actores de su matriz social. Se trata, entonces, de un enfrentamiento económico pero también cultural, en el que se evidencia la “enajenación” del proceso de producción, del producto, de ellos mismos y de los compañeros.

En segundo lugar, en este proceso de introducción de las relaciones capitalistas, paulatina o rápidamente se disuelven las estructuras de poder tradicionales que contenían las tensiones del sistema y las nuevas tampoco logran hacerlo. Se trata de situaciones en las que las nuevas estructuras no han logrado aún su legitimidad y las antiguas la perdieron, lo que puede llevar a los campesinos a considerar la revolución como una alternativa.

En tercer lugar, en ese proceso también van constituyéndose nuevos actores sociales que coexisten con los viejos. Entre ellos, nuevos grupos sociales, cumplen un papel destacado los mediadores económicos

como agentes de la monetización y de la disolución social. Pero también otros (funcionarios estatales, profesionales, docentes) que aparecen como respuesta a nuevas necesidades. En los procesos revolucionarios estudiados por Wolf,³⁰ estos “intelectuales desarraigados” se fusionaron con parte del campesinado. En efecto - y esta es una de sus afirmaciones fundamentales - resalta que son los campesinos “medios” (que poseen recursos propios, “cierta libertad táctica para desafiar a su señor”) y los pobres pero “libres”, los que se suman a los procesos de revuelta o revolución por varios motivos: a) su situación los hace más vulnerables a los cambios en la comercialización, b) conservan, sin embargo, relaciones sociales tradicionales; c) a diferencia de los campesinos pobres, ellos son los que mantienen vínculos con el proletariado urbano que les permite tener conocimiento de su descontento y politización³¹; d) su participación en los levantamientos está favorecida, tanto por su movilidad táctica, como por su ubicación periférica respecto del control estatal.

En cuarto lugar, uno de los núcleos de Wolf que nos interesa especialmente es el horizonte de su lucha. Las rebeliones campesinas en una sociedad compleja tienden a “autolimitarse” y a ser “anacrónicas” (algo que veremos luego que también es considerado por Thompson) Veamos cómo lo caracteriza:

La utopía de los campesinos es la aldea libre, que no se ve afectada por los recaudadores de impuestos, los reclutadores de trabajadores, los grandes terratenientes o los funcionarios. Gobernados pero sin gobernar nunca, carecen de conocimientos relativos al funcionamiento del estado como una organización compleja, percibiéndola únicamente como un ‘monstruo sin sentimientos’. (...) Así, para el campesino, el Estado es algo negativo, un mal, que debe reemplazarse lo más pronto posible por su propio orden social de ‘carácter doméstico’. Ese orden, creen, puede existir sin un Estado; por lo tanto, los campesinos rebeldes son anarquistas naturales (op. cit.: 400).

Este anarquismo se une frecuentemente con una “una visión apocalíptica del mundo” que los lleva a ver la necesidad de una revuelta o una revolución. Aclara que, sin embargo, el siglo XX muestra rebeliones que no tienen su origen en problemas locales sino por cambios significativos en toda la sociedad. Es posible que en un contexto de descontento generalizado, estos campesinos se encuentren con otros grupos que también están buscando cambios (en el caso de revoluciones se trata de “intelectualidad armada”).³² Sin embargo, concluye Wolf de su trabajo, que nada indica que sea imprescindible el enlazamiento con “agitadores del exterior” para que las revueltas campesinas se produzcan.

Ubicado en Centro América y claramente en las últimas décadas del

siglo XX, Vilas (1994) estudia varios casos de situaciones revolucionarias.³³ Sostiene, distanciándose y a la vez tomando los aportes del estructuralismo y de los enfoques racionalistas, que para que ellas se produzcan es necesario que se enlacen tres tipos de factores:

- a) económicos que producen cambios bruscos en las condiciones de vida. Para la población campesina los cambios suelen estar asociados a la introducción de maquinarias y químicos en la agricultura que se acompaña de pérdida de posibilidades de venta de la fuerza de trabajo y de pérdida de la tierra.³⁴ Esta situación va acompañada de la evidencia del enriquecimiento de otros. Crece la desigualdad en una situación en la que no pueden contar con los elementos materiales y simbólicos anteriores (que incluso le daban sentido y justificación al mundo en que vivían) y no tienen perspectivas de inserción en el nuevo modo de producción. Como es evidente el factor económico no es una condición suficiente.
- b) de “conciencia”. Sobre la base de una erosión de las relaciones tradicionales (patronazgo, clientelismo, compadrazgo) que se viven en el nivel local, se sobreimprime la deslegitimización de todas las autoridades y de la situación económico-social. Crece así la idea de injusticia porque esos cambios rompen el pacto gobernantes-gobernados, sin su consentimiento. Esa conciencia de injusticia suele basarse en lo que fue (muchas veces mitificado) y debería ser.³⁵ Los cambios bruscos, por otra parte, no permiten el acomodamiento simbólico (que en tiempos anteriores podía ser tanto resistencia como adaptación) por lo que se apela a una defensa de “lo tradicional”. Paradójicamente, esta resistencia a los cambios conduce, muchas veces, a procesos de transformación aún mayores y en ello intervienen las vanguardias o agentes externos. Ellos sí están por un cambio radical.
- c) políticos, que se manifiestan en la actuación de diversos actores. Por un lado, esos agentes externos, que lo son en la medida en que no pertenecen al medio, pero tienen un rol prestigioso como prestadores de algún servicio (lo que les da una externalidad relativa). Su papel es el de comunicar experiencias, informar y dar conocimientos, organizar y, por sobre todo, proporcionar mayores argumentos para la deslegitimación de la situación. Los agentes externos manifiestan la tendencia hacia el cambio radical con una mirada sobre lo macrosocial. Por otro, las masas (campesinas en muchos casos) que buscan defender su situación de vida tradicional, pero que no tienen en los procesos revolucionarios su única opción. Para que las rebeliones se produzcan deben darse la condición antedicha de carecer de justificación para los sujetos populares y la del conocimiento de

la eficacia de la acción colectiva frente a esta situación injusta. Sin embargo, la rebelión no es la única respuesta, para muchos de esos sujetos es mejor optar por la evasión física (especialmente migraciones), la evasión religiosa o, en muchos casos, el sumarse a las fuerzas de represión de los gobiernos.

Y por otro, el Estado que con su accionar puede abrir o cerrar las perspectivas de cambio de las situaciones adversas, utilizando en el momento adecuado o no la asistencia o la represión.

Vilas, coincide con Wolf en que favorece el proceso de incorporación a procesos de rebelión y revolución la condición de aislamiento espacial (y de lejanía de los centros de poder estatal). Pero, para que una revolución triunfe,³⁶ es imprescindible la articulación rural/ urbana (incluso en las sociedades que él estudia que tienen un importante componente rural).

En suma, Vilas entiende que “una situación revolucionaria” se desarrolla en un tiempo prolongado, pero “que alcanza una aceleración progresiva” por una intervención precisa y específica de esos factores .

De estos trabajos lo que nos interesa especialmente es comprender, tanto los elementos (objetivos y subjetivos) que intervienen en la participación activa de los campesinos en la confrontación social, como la forma en que se van conformando los horizontes de las reivindicaciones y, en este sentido, el carácter político de la experiencia. Así volvemos al viejo tema de la conciencia (y su consolidación en organizaciones) y la participación de los agentes provenientes de otras clases sociales en su construcción. Esa conciencia, que puede entenderse como “recreación del campesinado” (Fernandes, 2001) y que, según Thompson, está “materializada en la cultura”, contiene una forma específica de articulación entre elementos del pasado (“tradición”) y de lo nuevo como proyecto.

1.3 Los movimientos sociales territorializados

Nos interesa adentrarnos en los aportes de los geógrafos latinoamericanos herederos del pensamiento de Henri Lefebvre.

Este enfoque combina los aportes de este filósofo francés,³⁹ con una perspectiva sostenida desde los países periféricos. Así, resaltan, tanto los procesos sociales de apropiación del espacio, como la centralidad de la conflictualidad; enlazan las dimensiones material y simbólica y enfatizan, tanto los efectos, como las oposiciones generadas por la “mundialización” o la “globalización”. Acentúan el papel de los movimientos sociales y, en especial, de los que tienen en la territorialización una de sus características centrales. Si bien sus aportes no se limitan a la problemática rural, son una fuente ineludible para com-

prender a los campesinos y a las organizaciones que los reúnen. Traen también a las ciencias sociales la mirada sobre un tema descuidado: la ocupación social del espacio.

Parten de la noción de Henri Lefebvre (1991 citado por Fernandes, 2005) de *espacio social* como “la materialización de la existencia humana”. Para Fernandes (2005) el espacio geográfico⁴⁰ está conformado, tanto por la naturaleza, como por el espacio social producido por las relaciones sociales. Espacio que es “*multidimensional, pluriescalar o multiescalar, en intenso proceso de completibilidad, conflictualidad e interacción*” (ibidem.: 275, traducción nuestra, cursiva en el original).

El territorio⁴¹ es el espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder. (...) El territorio es, al mismo tiempo, una convención y una confrontación. Exactamente porque el territorio posee límites, posee fronteras, es un espacio de conflictualidades (ibidem: 276; traducción nuestra, cursiva en el original).

El territorio es un espacio político fundado en el poder (entendido como relación) construido por la ideología (como una de las lecturas posible de ese espacio) y por una determinada relación social. Esas relaciones sociales marcadas por la conflictualidad⁴² son las que hacen del espacio un territorio y, a la vez, el espacio y el territorio posibilitan la realización de las relaciones sociales. En él se dan las posibilidades de “libertad y dominación, de expropiación y resistencia” (ibidem: 277, traducción nuestra).

En este entendimiento del territorio, denomina desterritorialización a la terminación de un territorio para construir otro, es decir, para reterritorializar, produciéndose dentro de esa dinámica de conflictividad.⁴³

Fernandes (2005) sostiene que los movimientos sociales pueden categorizarse, desde una perspectiva geográfica, como socioespaciales o socioterritoriales, en la medida en que producen espacios, se espacializan. Los primeros luchan por recursos para su territorio, los segundos luchan por el territorio para cambiar la realidad vivida, sus formas de organización, buscan cambiar el territorio para construir su propio territorio.⁴⁴ Ambos tipos de movimientos se enfrentan con “contra-espacios” creados por medidas políticas que tratan de obstruir la espacialización y la territorialización.

Pero estos movimientos socioterritoriales pueden actuar en el espacio en forma aislada o ser movimientos sociales socioterritoriales territorializados que actúan en macroregiones, rompen con la escala local, generan redes que les permiten ampliar sus acciones. La territorialización es fundamental para los movimientos que buscan “transformar la realidad”.⁴⁵

Las nuevas territorialidades redefinen las heredadas, en especial la del Estado Nacional (Porto Gonçalves 2001). Y lo hacen en dos sentidos antitéticos. Por un lado, desde el proceso de mundialización y de globalización y, por otro, desde los diversos cuestionamientos del modelo de desarrollo (económico y simbólico) que lo sustentó: el de la modernidad y de los países centrales, ese que desde su mismo origen pretendió instalarse como un modelo universal anulando las diferencias, tanto en el interior de esos países como en sus colonias.

Los Estados Nacionales de los países periféricos continuaron la tarea iniciada por el colonialismo en la destrucción de pueblos y culturas y en la anulación de las diferencias. Se trata de un modelo que lleva en sí la oposición entre salvajismo o barbarie y la civilización.

Por eso considera Porto que es necesario que la investigación rompa con el historicismo como atadura de la modernidad,⁴⁶ para poder articular la *simultaneidad de procesos independientes y en diferentes escalas*. Es necesario que se considere tanto la *historicidad* como la *“geograficidad”*.

Decíamos que la globalización y mundialización, como nueva etapa del capitalismo, también cuestionan a los Estados Nacionales. Generan una reorganización del territorio en procura de una “interdependencia universal de los lugares”. De esta forma *se busca sacar de escena al Estado Nación*, que cumplió un papel central en la ocupación del espacio en el mundo. Nos encontramos entonces en tiempos de la “noción post-moderna de la transnacionalización del territorio”, de la valoración del espacio en términos de recursos naturales, que deja atrás la noción de “Estado Territorial” (Milton Santos, 2005). A ese territorio global Milton Santos le opone el *“territorio habitado”* como posibilidad de revancha y de retorno.⁴⁷

En ese territorio habitado hay una nueva construcción del espacio a través de *“horizontalidades”*, relaciones dominadas por la contigüidad y *“verticalidades”* que articulan puntos distantes a través de procesos sociales (Santos, 2005: 256) En el territorio actual pueden darse tres tipos de “acontecimientos”: el *homólogo*, en el que priman la similitud de actividades y las contigüidades, el *complementario* cuyas actividades posibilitan el intercambio (ej campo-ciudad) y el *jerárquico* que emana de un centro como comando o dirección. Los dos primeros están marcados por lo cotidiano y por reglas formuladas localmente y la información tiende a ser puesta en común. En cambio, el acontecer jerárquico se impone desde fuera al cotidiano desde ese centro que concentra información y poder.

Opone así a la tendencia a unir todo verticalmente del capitalismo globalizador, las posibilidades del espacio local en el que puede haber

uniones horizontales en base a normas propias. Sus esperanzas están en la construcción de nuevas horizontalidades que apunten a construir otra globalización “capaz de restaurar el hombre en su dignidad” (op. Cit: 260, traducción nuestra). Desde esta perspectiva también se destacan las posibilidades dadas por la distancia de las formas más determinadas de las relaciones sociales.

La noción de territorio y la de territorialización, así como las posibilidades de relaciones con nuevas normas en el territorio habitado, orientan también nuestra comprensión de los movimientos sociales. Por otra parte, podremos abordar la dimensión cognitiva que acompaña las experiencias de territorialización.

2. Producción de cultura

En este apartado nos proponemos dejar expresada la opción teórica por el materialismo cultural (o por la corriente denominada de estudios culturales de base marxista). Procuraremos, entonces, tanto definir una perspectiva como identificar categorías de análisis que pueden servirnos para caracterizar y analizar los procesos de producción de cultura dentro de los movimientos populares en estudio. Así, las preguntas que atraviesan este apartado son: si puede hablarse de producción de cultura dentro de la organización, qué relación tiene con la cultura de la clase (o con una cultura que puede categorizarse como popular) y con la totalidad social.

Los estudios culturales representan un trabajo intelectual que, desde mediados de la década del 50 se edificó como continuidades y rupturas con las ideas sobre la cultura predominantes en su época, en especial con las gestadas dentro del pensamiento marxista, tal como señala Stuart Hall (1994). Trabajo intelectual enlazado con una perspectiva política que se fue construyendo como respuesta a las necesidades de su tiempo y de su sociedad, más que en relación a un proyecto circunscrito a lo académico.

Partiremos, en este breve recorrido, de la crítica al modelo/metáfora de base-superestructura dentro de esta corriente y la alternativa que Williams propone con su interpretación de la noción de determinación. Coincidimos con Cevasco (2003) en la centralidad que tiene este replanteo en la propuesta de Williams de materialismo cultural.

2.1 El concepto de determinación

Durante el siglo XX se desarrolló un debate de variada intensidad y rigurosidad respecto de la relación entre base y superestructura. Las diversas interpretaciones sobre dos textos de Marx y Engels fueron centrales en este debate: *La Ideología Alemana* (escrito entre 1845 y

1846) y el “Prefacio” a la *Contribución a la Crítica de la Economía Política* (de 1859).⁴⁸

Entre los grupos intelectuales más destacados del primer período del marxismo se sostuvo, y sobre todo en el contexto de la Revolución Soviética, la proposición de una base determinante de una superestructura determinada. Esta posición se transformó en la interpretación “correcta” de los textos que, por otro lado, provenía de una lectura literal y acotada a ciertos fragmentos considerados canónicos. Posiciones opuestas que enfatizaron “lo cultural”, se gestaron en gran parte como enfrentamiento a esta corriente del llamado marxismo mecanicista y algunas de ellas sobreestimaron, a nuestro juicio, esa dimensión simbólica. Entendemos que, los llamados estudios culturales y en especial el materialismo cultural contribuyen significativamente a construir una perspectiva que integra lo material y lo simbólico, la reproducción y la producción de la totalidad social. En esta perspectiva nos apoyaremos.

Tanto Eagleton (1997) como Williams (1980) sostienen que una lectura más adecuada de los textos de Marx y Engels debería hacerse en el marco de toda la producción intelectual de esos autores. Eagleton (op. cit.), en su jugoso trabajo sobre la ideología, entiende que la noción de determinaciones es la central para entender la propuesta marxista.⁴⁹ La producción material constituye “el determinante más fundamental” del resto de las actividades y es también el ámbito más relevante sobre el que actuar para la transformación social. Sin embargo, hace dos salvedades fundamentales, propone, por una parte, concebir la producción material en términos que van más allá de los que suelen enmarcarse en lo estrictamente económico. Por otra, entiende “superestructura” como “un término relacional”. Las instituciones no son el “sustento” de las relaciones sociales dominantes, sino que deben comprenderse en sus “relaciones funcionales con un poder social dominante”. Se opone a la interpretación que le asigna tanto a la base como a la superestructura un carácter de “ámbito”, en lugar de tomarlo en sentido adjetivo.

En la misma dirección, Williams enfatiza su perspectiva de análisis de la cultura: las interrelaciones de elementos dentro de la totalidad social y la inescindible relación entre *lo material y lo simbólico*, así como entre *reproducción y producción* de lo social en general y de la cultura en particular. Basándose en la célebre carta de Engels a Bloch, en que dice: “Somos nosotros mismos quienes producimos nuestra historia”, lo que significa que las determinaciones son objetividad histórica, producto de la acción de los hombres y no objetividad abstracta independiente de la voluntad humana.⁵⁰

Así afirma que la sociedad no sólo *limita* sino que, como proceso constitutivo, ejerce *presiones* a través de las “formaciones culturales, económicas y políticas” que son “internalizadas y convertidas en ‘voluntades individuales’” (op. Cit: 107-108). Todas las actividades y productos que conducen, tanto a mantener como a alterar el orden social y político, no son superestructura, sino la producción material necesaria para la auto- subsistencia de ese modo de producción.

Resulta irónico, para Williams, que la noción de determinación, como consecuencia inevitable, haya sido predominante y difundida como principio ya que condujo a formas de pasividad y materialización que, precisamente, habían sido combatidas por los fundadores del materialismo dialéctico.

Nos interesa destacar que el énfasis de estos autores, con el que coincidimos, está puesto en la no escisión entre “la realidad y hablar de la realidad”, entre “lenguaje y significación”, entre “la producción y la reproducción de la vida real”, en fin, entre lo que se entiende como “proceso social primario” y la “reproducción como su supuesta contrapartida”, “simbólica, significativa o cultural”. En este marco pierde sentido la noción de reflejo y, en alguna medida también, la de mediación, porque nuevamente mantiene la relación entre partes externas entre sí.

Si la realidad estuviera dada en su totalidad en lo material de la producción, acotadamente considerada, sólo cabría para las ideas el ajuste o desajuste a esa realidad, su verdad o su falsedad respecto de lo “real”. En tal caso la solución, ya explorada dentro del marxismo, sería la de combatir la falsedad con las ideas verdaderas. Sin embargo, y aquí nos encontramos en un atolladero, en la misma realidad está su significación, es imposible comprender sin nombrar y más aún, si la mercancía está fetichizada,⁵¹ la mentira, la mitificación se encuentra en la propia realidad material (Eagleton, op. cit).

Aquí se introduce otro elemento que nos interesa destacar, *la realidad no es estática ni inmutable sino histórica*, es producto de la acción y significación humanas, por lo que la comprensión es inseparable de la acción revolucionaria transformadora,⁵² práctica que incluye la conciencia, no su escisión, tal como Marx lo entiende en las Tesis sobre Feuerbach.

En su resguardo contra deslizamientos materialistas mecanicistas, los estudios culturales polemizan también con el paradigma que les fue contemporáneo: el estructuralismo en general y el marxista de Althusser en especial. Se oponen a la concepción de los sujetos como “portadores de las estructuras que los hablan”, a la preeminencia del análisis estructural-sincrónico por sobre el histórico, a la jerarquiza-

ción del discurso científico en oposición al ideológico. En suma, a la centralidad del concepto de ideología por sobre el de cultura. A esta corriente le oponen la perspectiva gramsciana que coloca en el centro a la lucha de clases y, por tanto, a la “dialéctica entre el carácter inconsciente de las categorías culturales y el momento de la organización conciente” (de la clase)⁵³ (Hall, 1994).

2.2 Una definición de cultura

Apoyados en esta toma de posición sobre la metáfora base-superestructura y sobre una la noción de determinación, podemos adentrarnos en la definición de cultura que formula Williams (1982), a la que categoriza como *sistema signifiante realizado*:

un sistema signifiante es intrínseco a todo sistema económico, a todo sistema político, a todo sistema generacional y, más generalmente, a todo sistema social. Sin embargo, en la práctica es también distinguible como un sistema en sí mismo: como lenguaje, de manera más evidente; como sistema de pensamiento o de conciencia o, para utilizar ese difícil término alternativo, como ideología; y, también, como cuerpo de obras de arte y del pensamiento específicamente significantes. Además, todos ellos existen no sólo como instituciones y obras, y no sólo como sistemas, sino también, necesariamente, como prácticas activas y estados mentales (pag.: 195).

Se entrelazan en su concepción materialista de la cultura, como sistema signifiante realizado: el lenguaje, el pensamiento o conciencia o ideología, las obras de arte y del pensamiento, su existencia como instituciones y obras, pero también las prácticas y estados mentales. Una vez más se manifiesta la tozudez de Williams para rechazar la oposición (basada en abstracciones de esferas diferenciadas) entre el mundo material y el subjetivo, entre base y superestructura.

El materialismo cultural de Williams destaca, además, que en la cultura hay producción y no sólo reproducción. Pero, no para tomar a los productos como objetos, sino como prácticas sociales, lo que conlleva a analizar las condiciones en que esas prácticas se dan y no tan sólo identificar sus componentes (Cevasco, 2003). Destacar la producción supone además reconocer su carácter dinámico e histórico.

2.3. El estudio de la cultura

Situarnos en el enfoque de los estudios culturales de los marxistas ingleses requiere comprender su perspectiva más allá de una definición. Trataremos, por tanto, de abarcar las implicancias que esto tiene para el análisis de lo cultural. Para ello, tomaremos los resguardos teórico-epistemológicos que enmarcan esa definición y que se constituyen en hilos que enlazan a los diferentes conceptos que

aparecen, en una primera mirada, como superpuestos o desligados.

Para analizar la cultura es imprescindible tener en consideración tanto la totalidad como los procesos de producción, reproducción y resistencia.

2.3.1 Totalidad social-histórica

Decíamos que la cultura, desde la perspectiva de Williams (1982), como sistema significante realizado, reconoce la existencia de otros tipos de organizaciones sistemáticas (económicas, políticas, generacionales) y de sistemas específicos de señales y signos. Esta distinción analítica le permite orientar la mirada hacia las interrelaciones entre esos sistemas en la medida en que son parte de un sistema significante que los contiene: el sistema social. Si bien pueden distinguirse algunas actividades, relaciones o instituciones como “manifiestamente culturales”, la organización social de la cultura atraviesa la totalidad social. En este sentido, alega Williams, que el sistema social y sistema significante son “mutuamente constituyentes” (Williams, 1982). La cultura debe ser entendida como “todo un modo de vida, un proceso social general” (Williams, 2001: 234), imbricado en todas las prácticas sociales, sobre la que opera la determinación⁵⁴ y dentro de cuyos límites se desarrolla la actividad humana productora de la historia. El carácter histórico, por otra parte compromete a entender las culturas en su particularidad histórica.

2.3.2 Experiencia como totalidad

Para hacer efectiva su reproducción, la cultura precisa llegar a todos los intersticios de la vida, ser experiencia. Pero la experiencia “es despareja y lenta” es “en parte desconocida y en parte irrealizada”, por tanto supone exploración y abre la posibilidad de la creación (Williams, 2001).

Dentro de los estudios culturales la noción de experiencia tiene diferentes tratamientos. Es central para Thompson⁵⁵ como componente de su noción de clase y de cultura, tal como lo veremos más adelante; para Williams, en cambio, el concepto de experiencia no cobra tanta relevancia.⁵⁶ Las dos formas de utilización de la categoría requieren ser comprendidas en el marco de los desarrollos propios de cada autor: la formación de la clase obrera para Thompson y la cultura común contemporánea para Williams. Entendemos, sin embargo, que esta noción es fundamental en los estudios culturales, en la medida en que enfatizan lo vivido, a la par que destacan el carácter creativo e histórico de los sujetos individuales y colectivos. Procuran, de esta forma, recortar el proceso que reúne las dos dimensiones señaladas por Marx: la conciencia y la existencia.

En la concepción de experiencia de Williams (1980), ocupa un lugar medular el *lenguaje*. Lenguaje, entendido desde Marx y Engels como conciencia práctica y como proceso social activo que preexiste a cada hombre en los otros hombres. Lenguaje que no constituye una dimensión separada de la realidad.⁵⁷

Williams recurre a los aportes de Voloshinov (1992) uno de los hitos en el pensamiento cultural marxista, quien buscó desarrollar una “teoría materialista del lenguaje”, en tiempos de predominancia de la posición materialista mecanicista. Nos interesa destacar que en su crítica a esas posiciones que enfatizan la determinación (mecánica) de la superestructura por la base, este pensador enlaza la conciencia al signo, sin que por ello se separe de las formas concretas de la relación social. Entiende que la ideología no surge en el interior del individuo, como plantea el psicologismo, sino en el exterior,⁵⁸ en la interacción y luego se transforma en habla interna. Esta interacción está “condicionada directamente” por las relaciones de producción y por la formación político-social. Por esto recomienda cumplir con algunas exigencias metodológicas que implican no separar: 1. la ideología de la realidad material del signo; 2. el signo de las formas concretas de la comunicación y 3. las formas de la comunicación de sus bases materiales (op. cit.: 47).

Adoptar esta perspectiva supone alejarse tanto del mecanicismo como de la posición opuesta. Tanto Eagleton como Hall advierten, y nosotros nos sumamos a ellos, sobre el extremo al que han llegado en relación con el discurso los que se denominan post-marxistas, herederos del estructuralismo. Si bien podemos coincidir con ellos en comprender la actividad y cierta autonomía relativa de los significantes respecto de los significados, no podríamos adherir al extremo al que han llegado: la separación casi absoluta del discurso de sus bases materiales y, por lo tanto, de las clases sociales. Algo similar sucede con la posición post-marxista que niega la existencia de intereses objetivos y la relevancia de las clases sociales en la constitución de los sujetos.

Williams (1980) acuña su concepto de *estructuras de sentimiento* con la que procura dar cuenta de la relación dinámica entre experiencia, conciencia y lenguaje, entre la organización social y la vivencia (Cevasco, op. cit). Trata de comprender esas respuestas de los sujetos en la formación de la conciencia entre lo articulado y lo vivido. Respuesta que es tensión, disturbio y a veces bloqueo y emergencia de algo nuevo.⁵⁹ Respuesta que es vivida como subjetiva, particular, individual pero que, en realidad, es común a un grupo social.

Con esta categoría Williams busca alejarse, tanto de las perspectivas que entienden a la práctica como forma privilegiada de conocimiento

anterior al lenguaje, como de las que sólo ven la dominación ideológica, por eso enfatiza “sentir”. Busca captar el presente, por eso prefiere no hablar de estructuras de experiencia por su connotación de pasado. Es conciencia práctica, “no sólo lo que se piensa que se está viviendo”. Es la compleja relación entre lo articulado y lo vivido, por eso es estructura (que supone relaciones internas entre partes) y, a la vez, es experiencia social en proceso, en “solución”, aún no “precipitadas”.

Se trata de estructuras que son sociales y que pueden estar asociadas a la emergencia de una nueva clase o a contradicciones, divisiones o cambios dentro de una clase. Son sociales, pero no necesariamente atraviesan por igual a todas las clases. Con lo que se aleja también de la noción de mentalidad.

Cabe aclarar que sostenemos y reservamos la noción de experiencia en el sentido en que la utiliza Thompson, que incluye en pasado encarnado en formas del presente y que puede analizarse en un tiempo más prolongado. Sin embargo, tendremos en cuenta como categoría analítica la de estructura del sentir que enfatiza lo presente inmediato y poco “precipitado” dentro de la experiencia.

2.3.3 La cultura es dinámica, cambiante, busca la reproducción y es resistida, es producción y reproducción

La posición frente a la totalidad social y la experiencia y la interpretación del sentido con el que debería entenderse la determinación, nos lleva a la idea de proceso en el que están en permanente tensión la reproducción⁶⁰ de la cultura, la producción cultural y diversas formas de resistencia.

Esta cultura, como experiencia para los sujetos, no es casual sino que contiene una selección y organización del pasado y del presente, es decir, una cierta continuidad. En la reproducción ocupa un lugar central la *hegemonía*.

En este concepto nos detendremos porque necesitamos precisarlo en relación con la noción de cultura a la que adherimos. Si bien el término hegemonía tenía una vida anterior, su conceptualización más acabada se debe a Gramsci, y es la que consideramos de sumo interés para nuestro trabajo. Él distinguió entre ‘dominio’ y ‘hegemonía’. El primero se manifiesta en formas políticas directas y en ciertas circunstancias, por la vía de la coerción. En cambio, la ‘hegemonía’, se refiere a las fuerzas activas sociales y culturales que constituyen los elementos necesarios para la dominación. La noción de hegemonía permite no perder de vista en concretos históricos los procesos de dominación que se manifiestan en la cultura entendida como todo un modo de vida.

En este sentido el concepto de hegemonía, retomado y desarrollado por Williams⁶¹ (1980), se distingue del de cultura en tanto incluye lo relacional de las distribuciones específicas del poder, dentro de lo que no deja de ser un proceso total. Pero también se distingue del concepto “simple” de ideología porque comprende no sólo lo inculcado por las clases dominantes, sino las mismas relaciones de dominación y subordinación experimentadas en la vida cotidiana. En *Marxismo y Literatura* (1980), define hegemonía como:

todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores –fundamentales y constitutivos- que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente. Por lo tanto, es un sentido de realidad para la mayoría de las gentes de la sociedad, un sentido de lo absoluto debido a la realidad experimentada más allá de la cual la movilización de la mayoría de los miembros de la sociedad –en la mayor parte de las áreas de sus vidas- se torna sumamente difícil. Es decir que, en el sentido más firme, es una ‘cultura’, pero una cultura que debe ser considerada asimismo como la vívida dominación y subordinación de clases particulares (op cit.: 132).

Según Williams esta forma de entender la hegemonía tiene dos ventajas: a) permite comprender mejor la realidad de formaciones sociales complejas, en las que se puede analizar las diversas formas en que una hegemonía alternativa se puede expresar y b) puede comprenderse mejor la “actividad cultural como tradición y como práctica”, no ya como superestructura, como esa totalidad de la experiencia vivida.

Advierte sobre el riesgo de tomar esta categoría como una definición trascendental o sustancial en lugar de entenderla como una definición histórica. Tomando en cuenta este riesgo, intentaremos destacar algunos de sus rasgos, a nuestro juicio, fundamentales: es experiencia, es siempre proceso, no es ni estructura ni sistema.

Se abre así, desde esta conceptualización amplia, un campo de lo social que suele tomarse como amorfo, en determinados momento irrecognocible e innominado y en otros, reducido a lo personal. Un campo propicio para reduccionismos psicologistas pero que, en una lectura más cuidadosa, manifiesta la relación entre lo social connotado como “fijo y explícito” de las relaciones sociales, sus instituciones, posiciones y lo vivido en el presente como totalidad del pensar, del sentir y del hacer. Se ponen en juego, en este espacio de lo cotidiano, las estructuras del sentir.

Es decir que la hegemonía no es fija, ni produce una dominación pasiva, es consenso activo pero siempre tiene el riesgo de ser resistida y de que se genere una alternativa. Por eso necesita constantemente ser

renovada, recreada, defendida y modificada. Se pueden reconocer en la hegemonía tendencias tanto a la incorporación como a la oposición.

La tendencia a la incorporación se evidencia en algunos procesos tales como la creación de una tradición que, a juicio de Williams, debiera entenderse como selectiva. Se trata de una selección intencional de un “pasado configurativo y de un presente preconfigurado”, que son eficaces en la medida que se articulan dentro de la totalidad de la hegemonía.⁶²

Proceso éste muy poderoso, porque se liga a lo experimentado cotidianamente pero, a la vez, es un proceso vulnerable, porque requiere un permanente ajuste a los componentes más significativos de la hegemonía para evitar el riesgo de áreas que, fuera de control, se transformen en formas de oposición. Tanto la hegemonía como la contra-hegemonía suelen utilizar versiones del pasado como forma de legitimación, tanto del presente, como del futuro que proponen. Así la creación de una tradición no es patrimonio exclusivo de la dominación sino que se torna un recurso de propuestas de oposición o alternativas.

En gran medida estas tradiciones se sostienen con instituciones identificables, pero también lo hacen en formaciones, entendidas como “los movimientos y tendencias efectivos, en la vida intelectual y artística, que tienen una influencia significativa y a veces decisiva sobre el desarrollo activo de una cultura y que presentan una relación variable y a veces solapada con las instituciones formales” (op. cit.: 139).⁶³

Estas instituciones intervienen en el proceso social activo. La sociología ortodoxa le asignó el papel de llevar adelante la “socialización”, sin embargo, su intervención no se expresa como incorporación a un mundo, y por un proceso universal y abstracto igual para todos, se trata de la incorporación a un determinado tipo de significados, valores y prácticas. A pesar de todo no se trata de una hegemonía orgánica e inmutable, sino plagada de contradicciones y conflictos que no puede reducirse a la acción de un “aparato ideológico estatal”, sino la “autoidentificación” con la hegemonía ya sea por internalización positiva, ya por resignación a lo inevitable o necesario.

Como decíamos, la hegemonía es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada. Nos referimos a la contra-hegemonía y a la hegemonía alternativa que, si bien están vinculadas a lo hegemónico -ya que toda cultura dominante “produce y limita a la vez sus propias formas de contracultura”- muestran en muchas ocasiones, y al menos en parte, una ruptura que no puede desestimarse.

Es así que en una determinada formación social se manifiesta un

mosaico no del todo racional de tendencias diversas y de sus interrelaciones que es preciso reconocer. Lo hegemónico dominante es un componente fundamental de la dinámica social, pero no comprende a la totalidad de la vida efectiva de esa formación social. Según entiende Williams, es fundamental reconocer componentes que constituyen “lo residual” y “lo emergente” dentro de una formación social y hacerlo tanto en sí mismos como en lo que permiten comprender ciertos rasgos de “lo dominante”.

Este autor distingue “lo residual” de “lo arcaico”, entendido este último como un recorte del pasado que perdió su significación en el presente. Define lo residual como lo que “ha sido formado efectivamente en el pasado, pero todavía se halla en actividad dentro el proceso cultural; no sólo –y a menudo ni eso– como elemento del pasado sino como efectivo elemento del presente” (op. cit.: 144). Son experiencias, significados y valores que, presentes en la vida cotidiana, no tienen su origen en la cultura dominante, aunque no pueden escapar de su control. Delimita “lo emergente” como “los nuevos significados y valores, nuevas prácticas, nuevas relaciones y tipos de relaciones que se crean continuamente” (op. cit.: 146). Sin embargo, aclara, es difícil distinguir lo que constituye una nueva fase de la cultura dominante de lo que es realmente emergente como alternativo u opuesto a lo dominante. Es necesario que, tanto lo residual como lo emergente, sean analizados en relación con lo hegemónico dominante para poder identificar su carácter y las relaciones internas establecidas.

Todo orden social dominante procura la incorporación, pero no puede evitar que existan, e incluso sin que pueda reconocerlas, esferas de la práctica y el significado en las que emerja lo nuevo.⁶⁴ Sin embargo, es difícil que alguna emergencia significativa, en términos de una clase o área social, se produzca escapándose al control del modo dominante. En el proceso de incorporación cumplen un papel fundamental tanto la tradición como las instituciones y formaciones ya mencionadas.

Se trata, entonces, del movimiento que busca la incorporación y que es permanentemente resistido. En una organización social se evidencian las relaciones de dominación y subordinación, con relativa estabilidad y a la vez con su propio dinamismo (Williams, 1982).

Nos aproximamos así a uno de los núcleos de nuestra preocupación: la posibilidad de la construcción cultural alternativa. Williams concibe la posibilidad de autonomía relativa de instituciones y prácticas culturales y reitera que no pueden analizarse como condición abstracta, sino social e histórica en sus complejas relaciones con la totalidad.

Por tanto, junto con la continuidad está el cambio, ambos relacionados con la noción de autonomía relativa o variable:

el grado de autonomía relativa de un proceso cultural, es, en un primer nivel, deducible de su distancia práctica respecto de las relaciones sociales organizadas de forma diferente (Williams, 1982: 176).

Se puede aplicar, en cada caso particular, no sólo de forma descriptiva, sino ahora también analítica, a través de la hipótesis de la autonomía variable, y por ende de la reproducción variable, de acuerdo con los grados de distancia entre las condiciones de una práctica y las relaciones sociales organizadas de forma diferente (Ibid.: 179).

Así, a mayor proximidad con el proceso de reproducción en su nivel más determinado, menor autonomía. Y la mayor determinación está directamente asociada a las relaciones sociales de producción (“determinación, en última instancia por la economía”), lo que podemos vincular a la noción ya desarrollada de subsunción real. Esta distancia es también histórica y puede aumentar en situaciones en las que el poder está disperso (por crisis en el bloque de poder).⁶⁶

Si bien el cambio, la innovación y la producción son también necesarios para la subsistencia e, incluso, para la reproducción del orden social, no se eliminan las contradicciones, desviaciones y cambios internos significativos que abren una brecha para la emergencia de alternativas a lo hegemónico. A estas alternativas Williams las nombra con la cautelosa categoría de innovaciones. A su juicio, estas innovaciones pueden darse en cuatro tipos de situaciones: 1. “el surgimiento de nuevas clases sociales, o fracciones de clases” 2. “la redefinición, por una clase social o fracción de clase existente, de sus condiciones y relaciones, o del orden general dentro del cual las mismas existen y se transforman”, 3. “Cambios en los medios de producción cultural” y 4. Reconocimiento, por movimientos específicamente culturales de las situaciones indicadas en 1) y 2), en un nivel precedente o no directamente unido a su organización social articulada” (Ibidem: 188, cursiva en el original).

Como vemos, en el proyecto de Williams se destaca la vinculación entre reproducción y resistencia dentro de la totalidad social, sin embargo, deja pistas sobre la posibilidad de emergencia de oposiciones con mayor grado de desarrollo, de organicidad y de eficacia.

2.4 Cultura de clase, cultura popular, nueva cultura

2.4.1 Cultura y clase

Dentro de los estudios culturales recurriremos a algunos autores que nos permitirán problematizar la noción de cultura popular y la relación entre ésta y la cultura de clase. Nuestra intención, reiteramos, es precisar los términos en los que enmarcaremos nuestro análisis de la producción cultural dentro de un movimiento social y de su relación con lo cultural de la institución escuela.⁶⁷

Como ya decíamos, las categorías conceptuales de todos los autores deben entenderse en el propio marco en que fueron desarrolladas, en tanto parte de un proyecto de indagación y de producción teórica, que tienen particulares inquietudes referidas a lo político. Así, pueden verse diferencias de énfasis entre Williams y Thompson, debido a las cuestiones señaladas.

Williams entiende que en el surgimiento de una nueva clase se genera una práctica cultural emergente que es desigual e incompleta y construida en consonancia con el lugar subordinado que tiene esa clase, en tanto no está aislada. En la medida en que “es opuesta antes que alternativa”, se desencadena el proceso de tensión entre la incorporación -que en alguna medida supone el reconocimiento- y la resistencia.⁶⁸ La emergencia de lo nuevo está “condicionada” y limitada por lo dominante (Williams, 1980: 146-147).

Williams hace algunas precisiones sobre lo cultural de la clase. En primer lugar, si se habla de cultura, sostiene el mismo tipo de análisis aplicable a la cultura de la totalidad social, se trata de “todo un modo de vida” que se distingue del de otras clases por sus “ideas alternativas de la naturaleza de la relación social” (Williams, 2001: 265-266).⁶⁹ En segundo lugar, no puede aplicarse esta noción a un individuo sino que siempre debe entenderse como proceso colectivo que se encarna en las organizaciones e instituciones creadas por la propia clase. Como vemos, nuevamente Williams enfatiza las vinculaciones con la totalidad y ubica a la producción cultural de clase en términos de integración y de resistencia. Esta producción cultural encarnada, se desarrolla dentro de los límites impuestos por lo dominante que, sin embargo, en esa tensión permanente no impide el logro de autonomía relativa.⁷⁰

En un sentido complementario, y por momentos polémico, Thompson, en sus estudios históricos en la Inglaterra de los siglos XVIII y XIX, se detiene en el proceso de formación de la clase obrera. En eso radica el centro de su proyecto de trabajo. Su concepción de cultura de clase (o plebeya/popular que veremos más adelante) requiere ser comprendida en el marco de sus afirmaciones sobre la formación de la clase, en la que ocupa un lugar central la lucha de clases.

la clase cobra existencia cuando algunos hombres, de resultas de sus experiencias comunes (heredadas o compartidas), sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos y frente a otros hombres cuyos intereses son distintos (y habitualmente opuestos a los suyos). La experiencia de clase está ampliamente determinada por las relaciones de producción en las que los hombres nacen, o en las que entran de manera involuntaria. La conciencia de clase es la forma en que se expresan estas experiencias en términos culturales: encarnadas

en tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales. Si bien la experiencia aparece como algo determinado, la conciencia de clase no lo está. Podemos ver una cierta *lógica* en las respuestas de grupos laborales similares que tienen experiencias similares, pero no podemos formular ninguna *ley*. La conciencia de clase surge del mismo modo en distintos momentos y lugares, pero nunca surge exactamente de la misma forma (Thompson 1989 a); XIV, cursiva en el original).

Así, entendemos con Thompson a la clase como una relación. No se trata de estructura ni de categoría sino un proceso dinámico que se conforma tanto en las experiencias comunes, como en el reconocimiento de intereses comunes y en la lucha. Recurrir a la perspectiva de Thompson nos acerca al énfasis que procuramos darle a nuestra tesis. No se trata, entonces, de comprender lo que le sucede a sujetos individuales sino a un colectivo que va conformando una “conciencia” a partir de la experiencia (material y simbólica), que es, por tanto histórica, se encarna en diversas expresiones culturales y que, como tal, conforma la experiencia de nuevos sujetos. La conciencia de clase entonces se construye y expresa con el reconocimiento de “identidad de intereses”, “frente a los de otras clases”, va conformando “la aspiración a un sistema alternativo” que se “encarna en formas institucionales” (ibidem: 423).

En el minucioso y fundamentado trabajo de Thompson, vemos claramente la vinculación entre la determinación en las relaciones sociales de producción y la construcción y consolidación/encarnación de la “conciencia” en tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales, que generan, a su vez, las condiciones para la continuidad en la construcción cultural de la conciencia. En este sentido dice Thompson que “si bien la experiencia aparece como algo determinado, la conciencia de clase no lo está” De esta forma se aleja rotundamente del estructuralismo marxista que, además de ahistórico, sobreestima el papel de lo ideológico a la par que niegan la agencialidad de los sujetos, de las posiciones del llamado giro discursivo que desatienden la influencia de las relaciones sociales de producción y también de las posiciones que enfatizan la determinación mecánica de la superestructura por la base.

En *Tradición, revuelta y conciencia de clase* (1989b), retoma su concepción de clase y avanza en algunas precisiones requeridas por las incorrectas interpretaciones que se hicieron sobre su trabajo: *La Formación de la Clase Obrera en Inglaterra*.

Destaca el carácter histórico de la clase (e incluso de la pertinencia de esta categoría)⁷¹ que permite afirmar su existencia a partir de regularidades en el comportamiento y, en fases más maduras, la creación de instituciones y de cultura. Subraya su distancia con los razona-

mientos que parten de la teoría y no de la evidencia histórica. Entiende que concebir a la clase como categoría “estática, o bien sociológica o heurística”, no sólo es inadecuado para comprender la realidad (tanto desde la sociología como de la historia), sino para actuar políticamente en ella ya que, en su versión leninista, puede conducir a la política de “sustitución” por parte de la “vanguardia”⁷² (op. cit: 34-35).

Vuelve a enfatizar la centralidad de la noción de lucha de clases por sobre la de clases (no es casualmente que el título del primer capítulo de este libro haga referencia a la lucha de clases sin clases entre signos de interrogación).⁷³ Aclara también, en procura de evitar malentendidos sobre su posición, que no se trata de la formación de clases en términos culturales desvinculados de los determinantes objetivos.⁷⁴

En suma, la cultura de la clase está atada a la existencia, una existencia que no puede entenderse por fuera de la lucha de clases. Una clase que se va conformando en la lucha contra el oponente y en el reconocimiento de intereses en común, que va corporizándose en las formas culturales creadas por esa clase. Esta posición no supone el aislamiento, pero sí cierta especificidad dada por las experiencias diferenciadas que combinan lo heredado con lo que se está gestando. La cultura también es, en ciertos períodos, “campo de batalla de clase” (Thompson, 1989a: 451).

2.4.2 Cultura popular (o plebeya)

El acento en la lucha más que en la clase y su indagación rigurosamente histórica, llevó a Thompson, a referirse a la construcción de una “cultura plebeya”, en el período anterior al de la formación de una clase obrera madura en el siglo XIX. Una cultura que pudo desarrollarse “fuera del alcance de controles externos” (Thompson, 1989b:30). La llama “plebeya” porque no se trataba de una conciencia horizontal (una cultura de clase de trabajadores asalariados enfrentados a sus patrones) sino vertical vinculada con el oficio, el consumo, el pago de impuestos⁷⁵ y que, en muchos casos, no se limita a la lucha por lo económico.⁷⁶ En suma, una cultura popular que, si bien no corresponde con una clase formada, no puede entenderse por fuera del conflicto de clases.⁷⁷

Pero veamos cuáles son los aspectos que identifica Thompson como analizadores de esa cultura y que, a nuestro juicio, pueden extenderse a toda forma cultural que se desarrolla con cierta autonomía.

Y siguiendo cada una de estas claves hasta su punto de intersección, se hace posible reconstruir una cultura popular establecida por la costumbre, alimentada por experiencias muy distintas de las de la cultura

educada, transmitidas por tradiciones orales, reproducida por ejemplos (quizás al avanzar el siglo, cada vez más por medios literarios), expresada en símbolos y ritos, y muy distante de la cultura de los que tienen el dominio de Inglaterra (op. cit.: 40).

Estos aspectos son: las costumbres, las experiencias; alguna modalidad de transmisión y de reproducción, su expresión en ritos y símbolos. Todos ellos distantes, diferentes y, en gran medida antagónicos, con la cultura dominante. Esta cultura⁷⁸ debe ser analizada en su conjunto y en relación con la dominante.⁷⁹ En este sentido, considera que es imposible entender una cultura, como construcción histórica de conjunto de relaciones estructurado, por fuera de las “relaciones de dominio y subordinación”, que operan como sus límites dentro de los cuales pueden “montarse muchas distintas escenas y desarrollarse dramas diversos” (ibidem: 59).⁸⁰

Stuart Hall (1984) es, a nuestro entender, quien ahondó en la noción de cultura popular dándole continuidad a los trabajos de Williams y de Thompson.

Entiende que la cultura popular es necesariamente histórica, enraizada en las “condiciones sociales y materiales de determinadas clases”, “incorporadas a tradiciones y prácticas populares”, en “tensión continua (relación, influencia y antagonismo) con la cultura dominante”, por tanto, constantemente cambiante, que puede entenderse en esas relaciones persistentes entre las “formaciones dominantes y subordinadas”, en suma, propone una mirada sobre “la relación entre cultura y cuestiones de hegemonía”. Vemos en qué medida se aleja de esencialismos, del estructuralismo y de las nociones descriptivas.⁸⁴

De esta forma, no son los objetos culturales sino “el estado del juego en las relaciones culturales”, “lo que cuenta es la lucha de clases en la cultura y por la cultura”.⁸²

Si bien destaca que su enfoque hace referencia a una perspectiva de clase y a la lucha de clases, rechaza el establecimiento de relaciones biunívocas entre prácticas o formas culturales y una clase. Prefiere hablar de cultura popular, en un sentido similar al planteado anteriormente cuando tomamos a Vilas y a Thompson, como alianza entre clases oprimidas o excluidas: “el pueblo contra el bloque de poder”, no clase contra clase. Ahí radica para Hall su noción de cultura popular.

La cultura popular es uno de los escenarios de esta lucha a favor y en contra de una cultura de los poderosos: es también lo que puede ganarse o perderse en esa lucha. Es el ruedo del consentimiento y la resistencia. Es en parte el sitio donde la hegemonía surge y se afianza. No es una esfera donde el socialismo, una cultura socialista –ya del todo formada– pudiera ser sencillamente ‘expresada’. Pero es uno de los lugares donde podría

construirse el socialismo. Por esto tiene importancia la ‘cultura popular’. De otra manera, si he de decirles la verdad, la cultura popular me importa un pito.

No puede hablarse, entonces, de una producción autónoma que exprese una nueva cultura (el socialismo), sino un espacio en el que podría construirse.

2.4.3 Nueva cultura

Nos dirigimos ahora a algunos aportes de Antonio Gramsci (2003) en busca de mayores precisiones sobre la producción cultural de clase de las organizaciones de clase. Como vimos, los estudios culturales deben a este autor las ideas más importantes que hemos desarrollado. Sin embargo, en el mismo Gramsci encontramos un énfasis mayor en eso nuevo que puede crearse cuando una nueva clase llega al poder del Estado⁸³ o cuando está disputando su dominio.

Gramsci escribe en tiempos de predominio del enfoque materialista mecanicista, tal vez por eso su acento, en la dimensión cultural de una formación social. Su énfasis queda claramente expresado en el siguiente párrafo:

El problema más importante que discutir en este párrafo es el siguiente: si la filosofía de la praxis excluye la historia ético-política, esto es, si no reconoce la realidad de un momento de hegemonía, no da importancia a la dirección cultural y moral y juzga los hechos de superestructura como meras ‘apariencias’. Se puede decir que la filosofía de la praxis no solo no excluye la historia ético-política, sino al contrario, la fase más reciente de su desarrollo consiste precisamente en la reivindicación del momento de la hegemonía como esencial en su concepción estatal y en la ‘valorización’ del hecho cultural, de la actividad cultural, de un frente cultural como necesario junto a los meramente económicos y políticos (op. cit: 196).

Hemos de señalar que se refiere a “una nueva cultura” y que ésta es la “filosofía de la praxis”. Entendemos que su pensamiento lo lleva más allá de la resistencia o contra-hegemonía, en tanto está madurando la idea de una clase que atraviesa el límite de una pretensión de oposición. Se trata de una clase que ejerce la “dirección cultural y moral”, al menos de una parte de la sociedad. Nos atrevemos a agrupar, a riesgo de crear una tipificación rígida lejana al pensamiento del mismo Gramsci, algunas de las características que describe y analiza. Asumiendo el riesgo, una nueva cultura (que, entendemos, es nueva porque articula de forma particular e histórica componentes viejos con lo creado):

1. no significa tan sólo hacer descubrimientos originales sino tam-

bién difundir las “verdades” existentes, es decir, “socializarlas” para convertirlas en base de acciones vitales, en elementos de coordinación y de orden intelectual y moral. Llevar a pensar en forma unitaria y coherente a una “masa de hombres” es mucho más importante que algún hallazgo individual.

2. es un movimiento filosófico elaborado en contacto con los “simples”, no es una cultura filosófica para grupos de intelectuales. Sólo con el contacto con los sujetos populares esta filosofía se vuelve histórica “se depura de los elementos intelectualistas de naturaleza individual y se hace ‘vida’” (ibidem: 14). A pesar de que la filosofía difiere del sentido común por su grado de elaboración y coherencia, deviene en el sentido común de una capa intelectual. La filosofía de la praxis, esa filosofía que puede devenir “histórica”, debería convertirse en un “renovado sentido común, con la coherencia y el nervio de las filosofías individuales. Esto no puede lograrse si no se siente permanentemente la exigencia del contacto cultural con los ‘simples.’” (ibidem: 14) Sentido común fue una de las categorías, que han tenido gran uso y abuso y que fue tomada originalmente de Gramsci. Nos interesa precisar cómo la entendemos a los fines de nuestra investigación. Una de las definiciones gramscianas es:

El sentido común no es una concepción única, idéntica en el tiempo y en el espacio: es el ‘folklore’ de la filosofía, y, como folklore, se presenta en formas innumerables; su rasgo más fundamental y más característico es el de ser una concepción (incluso en cada cerebro) disgregada, incoherente, incongruente, conforme a la posición social y cultural de las multitudes, cuya filosofía es. Cuando en la historia se elabora un grupo social homogéneo, se elabora también, contra el sentido común, una filosofía homogénea, es decir, coherente y sistemática (ibidem: 125-126).

Su condición de disgregación, incoherencia e incongruencia ha llevado a considerarla un enemigo a derrotar y reemplazar por concepciones articuladas que no tengan esos males, especialmente entre varios pedagogos. Entendemos que una interpretación más ajustada de lo que plantea Gramsci concibe al sentido común: 1) como un fenómeno inevitable, todos los grupos sociales, cada clase tienen su sentido común; 2) una nueva cultura o la filosofía de la praxis debe basarse en él para el avance de las masas⁸⁴; 3) podría crearse un nuevo sentido común impregnado de la concepción y la práctica de la propia clase. Veremos otras consideraciones más adelante.

Coincidimos con Gramsci en identificar dentro del sentido común el llamado “núcleo de buen sentido” que, a veces contradictoriamente con el todo del sentido común, permite identificar quienes son “ellos” y “nosotros”. Este núcleo se pone en acción en el conflicto, momento

en que la desigualdad y la injusticia se tornan evidentes y vividas, cuando se trata del cuestionamiento ideológico y práctico del orden social, cuando no prima la armonía ni “el orden natural de las cosas”, en tiempos de “crisis” o de “transición”.

3. una filosofía de la praxis nace en actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar existente. Es crítica del sentido común y de la filosofía de los intelectuales, es la cumbre del progreso del sentido común y de la filosofía de que parte.⁸⁵

4. Apunta a integrar teoría y práctica pero como fase posterior a procesos fundamentales como la autoconciencia (conciencia de formar parte de una determinada fuerza hegemónica) y a la inevitable separación de esos momentos. En esa fase más avanzada se “progresa hasta la posesión real y completa de una concepción del mundo coherente y unitaria.” (ibidem:16)

Esa unidad de teoría y práctica como fase avanzada, puede construir una teoría sobre la práctica -y contribuye así a acelerar el proceso histórico- u organizar el elemento práctico para poner en acto una teoría desarrollada. Sostiene que “la identificación de teoría y práctica es un acto crítico, por el cual la práctica se demuestra racional y necesaria o la teoría, realista y racional” (ibidem.:45-46). Esta identidad se da especialmente en momentos históricos de transición, cuando la práctica necesita ser teorizada para actuar con mayor eficiencia o cuando los programas teóricos que pueden ser asimilables necesitan ser transformados en práctica.

5. Pero, para que esa unidad de teoría y práctica se desarrolle, es necesaria la “autoconciencia crítica” que supone, histórica y políticamente, la creación de una élite de intelectuales.⁸⁶ Es necesaria la existencia de una nueva organización de la cultura y un nuevo grupo de intelectuales surgidos de la misma dinámica de una nueva situación y “no como continuación de la intelectualidad precedente”. Deberán estar ligados, por tanto, “al nuevo grupo social que representa orgánicamente la nueva situación histórica”. Si esto no sucediera, si esos intelectuales no fueran nuevos, “la nueva situación histórica no ha alcanzado aún el grado de desarrollo necesario como para tener la capacidad de crear nuevas superestructuras y que vive aún en la envoltura carcomida de la vieja historia” (ibidem: 157-158). He aquí la importancia que le atribuye Gramsci⁸⁷ a la organización y la generación de los nuevos e imprescindibles intelectuales.

6. necesita, por todo lo anterior, ser difundida dentro de la clase. En esta difusión influyen: “la forma racional mediante la cual la nueva concepción es expuesta y presentada”, “la autoridad” reconocida de quien la enuncia y de los pensadores en que se apoya, “el pertenecer

a una misma organización de quien sostiene la nueva concepción”, aunque se haya ingresado a la organización sin adherir a esta nueva concepción. Entiende Gramsci que las masas no cambian fácilmente de concepción ni la aceptan en forma “pura”. La adhesión “racional”, “lógicamente coherente”; con “amplitud del razonamiento que no descuida ningún argumento positivo o negativo de cierto peso”, no suele ser la forma en que se adopta esta nueva concepción, sino que puede ser fundamental en el caso de personas que están en una “crisis intelectual y vacila entre lo viejo y lo nuevo, ha perdido la fe en lo viejo sin decidirse todavía por lo nuevo”. Es así que sostiene que este proceso de difusión se realiza por razones políticas y que las masas “sólo pueden vivir la filosofía como una fe” (ibidem: 21-22).⁸⁸

Por eso recomienda para sustituir el sentido común y las viejas concepciones del mundo en general: 1) repetir incansablemente los argumentos porque es el medio más adecuado para actuar sobre la “mentalidad popular” y 2) “trabajar sin cesar para elevar intelectualmente a más vastos estratos populares”, para darle personalidad a la masa y generar los nuevos intelectuales que surjan de ella. Entiende que es necesario, además, que esos intelectuales puedan elaborar “la doctrina colectiva de manera más adherente y adecuada al modo de ser colectivo”, cuya racionalidad e historicidad se verificará en el logro de tal adhesión.

El recorte propuesto dentro del universo de los movimientos sociales, como referencia de nuestro estudio, y nociones tales como la de conciencia y experiencia, nos permite definir uno de los ejes de nuestra indagación: la relación mutuamente influyente entre la construcción de la organización, en su dimensión de disputa pública y en los espacios de la autogestión y el autogobierno, en tanto experiencia para los sujetos y espacio de producción de cultura.

Nuestra perspectiva procura caracterizar esta producción cultural de los movimientos como parte de la cultura popular atravesada por la lucha de clases (inmersa en una totalidad conflictiva) y consolidada en costumbres, experiencias, ritos y símbolos con modalidades propias de transmisión y de reproducción.

Tomaremos así la categoría cultura para designar el sistema significativo realizado de la totalidad social y la de cultura popular para referirnos a la construcción contradictoria dentro de las clases populares, con sus diversas posibilidades de autonomía, que manifiestan distancia y cierto antagonismo con la cultura de las clases dominantes. Para ello, serán ineludibles las nociones de hegemonía así como de contra-hegemonía y hegemonía alternativa y de nueva cultura que podría ser producida dentro de las organizaciones de clase. Estas no-

ciones vinculadas, por cierto, con las de sentido común y de núcleo de buen sentido.

3. Las organizaciones populares y la educación

3.1 Relación entre Estado y sociedad

Entendemos que las teorías del Estado son las que fundamentan –a pesar de que con frecuencia no se hace en forma explícita– los análisis de los problemas y soluciones sobre la educación. Respecto de las teorías del Estado pueden reconocerse básicamente dos posiciones teóricas:

1. La noción liberal de Estado lo concibe como poder público separado y neutral en las disputas de intereses y conflictos sociales. Esta concepción de equidistancia del Estado ha tenido reformulaciones aún dentro de su misma tradición: una de ellas enfatiza las problemáticas de la soberanía del Estado y de la constitución de la ciudadanía; la otra, –la de la democracia liberal– discute problemas de representación política, de control interno y medidas que garanticen el pacto democrático. Esta perspectiva se apoya en la clásica división entre Estado como Sociedad Política y Sociedad Civil.

2. La noción marxista enfatiza la relación del Estado con las clases sociales, él es consecuencia de la lucha de clases. Dentro de esta corriente nos interesa destacar los aportes de dos autores:

- a) Gramsci se opone a la clásica separación entre sociedad política y sociedad civil y propone la noción de Estado Ampliado. Si bien el Estado cumple con las funciones de coerción y consenso (hegemonía), esta última función también es asumida por instituciones de la sociedad civil que actúan en la misma dirección que el Estado.
- b) Poulantzas (1983) entendió al Estado como relación y como “condensación material y específica de las relaciones de fuerza entre clases y fracciones de clase”. No es neutral frente a la sociedad y sirve a los intereses de las clases dominantes, aunque tiene autonomía relativa con respecto de las clases sociales y los grupos de interés dentro del bloque de poder (lo que le permite ser organizador de esas diferentes fracciones). Ellas se ubican en diferentes aparatos del Estado, por lo que entiende que, si bien la izquierda puede tener un lugar relevante en el seno del Estado e incluso “ocupar el gobierno”, eso no es suficiente para acceder al poder real. Si no se transforman esos aparatos de forma tal que se pueda controlar el vértice y los centros de poder que contienen, se está en el terreno del poder formal. Por otra parte, el Estado condensa, tanto las relaciones de fuerza dentro de las clases dominantes en el bloque de poder, como la de éstas con las clases dominadas. Entiende entonces que las

luchas populares, aun cuando desbordan al Estado, “en la medida en que son (y aquellas que lo son) propiamente políticas, no son realmente exteriores a él” (op cit.:170), esas luchas “se inscriben en su configuración institucional (...) forman parte de su configuración estratégica” (ibidem: 175). Las clases dominadas también pueden estar en el seno del Estado, pero siempre en su condición de dominadas, como “focos de oposición al poder”.

Sería erróneo –y un desliz de consecuencias políticas graves– llegar a la conclusión de que la presencia de las clases populares en el Estado significa que tienen allí poder, o que podrían tenerlo a la larga, *sin que haya habido transformación radical de ese Estado*, del Poder (op. cit.: 173).

La concepción de Estado que sostenemos en este trabajo se apoya en lo reseñado de los trabajos de Gramsci y Poulantzas.

3.2 Relación entre Estado, escuela y capitalismo

Coherente con la toma de posición anterior, recortamos como universo teórico de análisis los trabajos que se encuadran dentro de la teoría social y de la pedagógica “críticas”, en general de base marxista.

El debate sobre la relación entre escuela y capitalismo marca los orígenes de la pedagogía crítica y atraviesa su historia de las últimas cuatro décadas. En este debate han participado muchos teóricos y políticos de la educación que no adscriben al marxismo, pero que pueden enrolarse entre quienes procuran que su trabajo contribuya a una sociedad menos desigual e injusta. Nos referimos, entonces, a quienes asumen una opción política a favor de las clases populares. El mencionado debate llevó por momentos a la oposición dicotómica entre la defensa de la escuela y las críticas, que en algunos casos llevaron a experiencias alternativas de educación.

En efecto, podemos reconocer dos momentos históricos en los que la polémica se sostuvo con mayor apasionamiento. El primero de ellos, entre las décadas del 70 y 80, opuso las producciones teóricas del llamado reproductivismo y la desescolarización (en muchos casos asimilando la “educación popular” a estas propuestas) a las “teorías de la resistencia” y las de la defensa de la educación o escuela públicas. Para varios países de América Latina ese período abarcó las dictaduras y la llamada “vuelta a la democracia”.⁸⁹

A partir de los 90, se puede reconocer el segundo momento que, sobre el piso de los debates anteriores, enfrenta propuestas alternativas de educación que se apartan de alguna forma del sistema escolar público, con los defensores de la Escuela Pública Estatal. El contexto político de este momento era otro, el de la imposición de las ideas

neoliberales que, entre otras cosas, desregularon y privatizaron los servicios básicos. Si bien nos referimos a momentos en que el debate se hace más encarnizado, existe entre ellos gran continuidad. Trataremos brevemente de reseñar algunos de los contenidos que se pusieron en discusión, para ubicar así nuestro problema de investigación, el de los movimientos populares que encaran proyectos de educación.

3.2.1 Primer momento: Escuela reproductora vs. escuela con resistencia

Para poner en contexto esta polémica necesitamos remitirnos brevemente a algunos datos de las décadas del 60 y 70 en América Latina que entendemos significativos. Se trató, por cierto, de un período intenso en el desarrollo teórico y de la práctica política.

A principios de la década, Estados Unidos buscó consolidar su dominio sobre la región con su programa de la Alianza para el Progreso. Se trataba de una operación que combinó la acción ideológica con diversos apoyos materiales. Se basó en el discurso sobre la necesidad y posibilidad de que América Latina supere el atraso y se desarrolle. En este proceso ocuparían un lugar fundamental dos importantes campos de acción (aunque no los únicos): la educación concebida como inversión y sustentada en la teoría del Capital Humano y la acción social en el modelo de Desarrollo de la Comunidad (Vázquez, 1992).

En esa misma década, surgen diversas expresiones de oposición a ese proyecto entendido como una manifestación más de la acción de los países centrales imperialistas sobre los periféricos. Por un lado, organizaciones estudiantiles, políticas y sindicales adscriptas a la izquierda se van alejando de la hegemonía soviética para buscar otras fuentes de pensamiento y acción (para señalar las más destacadas, Mao-Tse-tung, Frantz Fanon y Herbert Marcuse). La oposición a Estados Unidos y el alejamiento de la Unión Soviética iba conformando una postura que enfatizaba la afirmación de la identidad y de la condición subordinada de la mayor parte de los países del planeta, ubicados en general en el sur. Nacen en ese tiempo la organización de países no alineados y se asume como una identidad política la de Tercer Mundo. Entre los políticos e intelectuales de la región, con cierta adscripción de izquierda, se gesta la Teoría de la Dependencia, que explicaba la pobreza en términos políticos y económicos por la acción del imperialismo y por la incapacidad de las burguesías locales de generar un desarrollo nacional. Desde su experiencia de una colonia como Argelia, Frantz Fanon enfatiza el colonialismo cultural con lo que se incluye “la problemática educativa en este debate”(Ibidem).

Por otro lado, la Iglesia Católica inició un proceso importante de re-

novación, que en América Latina tiene su expresión en el encuentro de los obispos en Medellín y su “opción por los pobres” (Ibidem). En el transcurso de las décadas del 60 y 70 se evidencia una significativa radicalización de muchos militantes católicos y se gestan organizaciones como el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, desarrollos teóricos como la Teología de la Liberación y experiencias asociativas populares no institucionales como las Comunidades Eclesiales de Base.

Estas nuevas interpretaciones conceptuales se vinculan de diversa forma con las también diversas, expresiones de nacionalismos de los países periféricos (en especial latinoamericanos) que apelaban a la noción de pueblo. Se enlazan también con una multiplicidad de experiencias de militancia social, política, sindical y religiosa (incluso académica), en los espacios cotidianos y de organización de las clases subalternas. Cobra así relevancia la práctica política “junto” y “desde” el pueblo en pos del logro de su protagonismo en la disputa por el poder, a la par de la gestación del “hombre nuevo”. Ambos propósitos, el poder y el “hombre nuevo”, unían la política con la acción pedagógica. Las experiencias gestadas a partir de este entendimiento fueron interpretadas por muchos pedagogos comprometidos con la educación escolar, como construcciones en los “márgenes del sistema educativo formal” o “suburbio pedagógico” (Vazquez, op. cit).⁹⁰ Una mirada desde algunos de los protagonistas de estas experiencias (Núñez Hurtado, 1998, entre muchos), nos habilita para sostener una interpretación complementaria, que veremos a continuación.

En el mismo tiempo, ya sea desde algunos gobiernos populares, o desde quienes estaban luchando por instaurarlos, se puso el acento en la democratización de la educación, entendida como la mejora del acceso y permanencia de las clases subalternas en la escuela y el replanteo tanto de los contenidos como de las metodologías escolares, a partir de la participación de diversos sujetos populares⁹¹ (Vázquez, op. cit.).

En este contexto Paulo Freire escribe algunas de sus obras más importantes. En 1969 se publica *Pedagogía del Oprimido*, que, sin duda, expresa estas construcciones teóricas y experiencias latinoamericanas y tercermundistas. Nos interesa detenernos en este texto por la relevancia que tiene para comprender ciertos discursos y prácticas de los movimientos que analizamos en este trabajo de tesis.

Lo significativo de este libro radica, a nuestro entender, en dos grandes cuestiones. Por un lado, la vinculación que establece entre lo político y lo pedagógico. Y esto lo hace básicamente alrededor de dos postulados:

a) En la relación pedagógica puede reproducirse la opresión (educación bancaria) o favorecer el proceso de liberación (educación liberadora, problematizadora o dialógica)

En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transmitir o transferir conocimientos" y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación "bancaria", sino ser un acto cognoscente, como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognocentes -educador, por un lado, educandos, por el otro-, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin esta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognocentes, en torno del mismo objeto cognoscible (Freire, 1991: 85).⁹²

b) Estas formas de relación no son exclusivas de los procesos que se identifican habitualmente como educativos, también pueden darse en los de organizaciones políticas que pretenden ser "revolucionarias". En varias oportunidades en ese libro, Freire interpela especialmente a gobiernos revolucionarios, a líderes políticos que luchan por el poder del Estado y a educadores "humanistas".

Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentar la acción revolucionaria. En verdad, lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción. (...) Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye.⁹³ La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en "bancarias" o en una prédica en el desierto. (...) El lenguaje del educador o del político (y cada vez nos convencemos más de que este último ha de tornarse también educador en el sentido más amplio de la palabra), tanto cuanto el lenguaje del pueblo, no existen sin un pensar, y ambos, pensamiento y lenguaje, sin una estructura a la cual se encuentren referidos. De este modo, a fin de que haya comunicación eficiente entre ellos, es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente. (...) En la realidad de la que dependemos, en la conciencia que de ella tengamos educadores y pueblo, buscaremos el contenido programático de la educación (ibidem: 111-112).

Si bien en el primer caso es lícito pensar que alguien oprime a alguien, en el segundo ya no se puede afirmar que alguien libera a alguien o que alguien se libera solo, sino que los hombres se liberan en comunión. Con esto, no queremos disminuir el valor y la importancia del liderazgo revolucionario. Por el contrario, estamos enfatizando la importancia y este valor. ¿Puede tener algo mayor importancia que convivir con los oprimidos, con los desarraigados del mundo, con los 'condenados de la tierra'⁹⁴? (ibidem: 169).

Por otro lado, su adscripción a la concepción marxista del conocimiento como praxis, tiene consecuencias fundamentales en la pedagogía que propone. Veamos cómo la entiende para evitar tanto malentendidos -ya que la noción freiriana de praxis se vulgarizó como sucesión de etapas de acción y de reflexión (de práctica y teoría)-, como interpretaciones erróneas que le atribuyeron a este pensador una postura idealista en la que la conciencia precede a la existencia:

Es necesario que quede claro que, dado que defendemos la praxis, la teoría del quehacer, no estamos proponiendo ninguna dicotomía de la cual pudiese resultar que este quehacer se dividiese en una etapa de reflexión y otra distinta, de acción. Acción y reflexión, reflexión y acción se dan simultáneamente (ibidem: 162).

El intento de sobrepasar el estado de objetos hacia el de sujetos -que conforma el objetivo de la verdadera revolución- no puede prescindir ni de la acción de las masas que incide en la realidad que debe transformarse ni de su reflexión.

Idealistas seríamos si, dicotomizando la acción de la reflexión, entendiéramos o afirmáramos que la mera reflexión sobre la realidad opresora que llevase a los hombres al descubrimiento de su estado de objetos significara ya ser sujetos. (...) Por otro lado, seríamos falsamente realistas al creer que el activismo, que no es verdadera acción, es el camino de la revolución.

Por el contrario, seremos verdaderamente críticos si vivimos la plenitud de la praxis. Vale decir, si nuestra acción involucra una reflexión crítica que, organizando cada vez más el pensamiento, nos lleve a superar un conocimiento estrictamente ingenuo de la realidad (ibidem: 165-166).

Las llamativas repercusiones de este texto hicieron también difundir inmediatamente otros libros de Freire escritos con anterioridad, en especial *La Educación como Práctica de la Libertad*. Fueron leídos en medio de un clima de época de gran movilización, tanto por los educadores escolares comprometidos con las clases subalternas, como por quienes se enmarcaban en un proyecto político contestatario a la dominación de los países centrales y de sus aliados locales. Para estos últimos, esos trabajos fueron tanto potenciadores de las experiencias de militancia que señalamos, como disparadores de otras nuevas. Ya entrada la década del 70, los que llevaban adelante estas prácticas y sus conceptualizaciones, adoptaron la denominación Educación Po-

pular, con lo que hacían una clara alusión al carácter pedagógico y político de estos proyectos (Nuñez Hurtado, 1998).⁹⁵ Se referían con esta categoría, prioritariamente, a las acciones realizadas con adultos de las clases subalternas en sus espacios cotidianos o de organización, sin una referencia significativa a los procesos que se daban en el interior de las escuelas. En este sentido es que sostenemos una interpretación complementaria a la de considerar estas acciones como “suburbios” o “extra escolares”. Entendemos que se trató, por el contrario, de significar y reorientar práctica enmarcadas en una perspectiva de organización política, como educativas y no de alejarse u oponerse a la educación escolar.⁹⁶ La falta de registros y de estudios sistemáticos sobre estas experiencias no nos habilita para afirmar su peso cuantitativo, por lo que tan solo podemos remitirnos a su peso cualitativo. Entendemos que solo una parte de quienes antes se ocupaban de la escuela, empezaron a preocuparse y generar procesos no escolares. Sin embargo, la polémica, ciertos consensos y las referencias mutuas entre educación popular escolar y no escolar, no tardaron en instalarse.⁹⁷

América Latina tampoco estuvo al margen de la producción de origen académico de los países centrales. En efecto, durante la década del 70 las llamadas teorías de la reproducción en educación (Althusser; Baudelot y Establet; Bowles y Gintis; Bourdieu y Passeron) que llamaron la atención sobre la acción de la escuela como “reproductora” de la sociedad dividida en clases, tuvieron una importante repercusión en las ciencias sociales de la región.⁹⁸ Estas producciones destacaron en esos procesos escolares: el papel de la ideología por sobre la reproducción material, su adecuación a las necesidades de la producción y su función de legitimación de las desigualdades sociales y culturales a través de varios mecanismos, la distribución desigual del conocimiento escolar, la instauración de una cultura como válida, la réplica de la división del trabajo y de las relaciones jerárquicas⁹⁹ y la creación de circuitos de escolarización para las diferentes clases sociales.

Después de un período de fuerte adhesión dentro de la teoría crítica de la sociología y de la pedagogía, se conforma una corriente teórica que se denominó “teoría de la resistencia” (cuyos representantes más destacados fueron Giroux, Apple, y, con matices diferentes, Willis). Esta nueva propuesta teórica se presentaba como una alternativa “superadora” de las más fuertes debilidades del nominado, en forma descalificatoria, “reproductivismo”. A él le atribuían dos omisiones fundamentales: a) la presencia de conflictos y resistencias dentro y en torno de la escuela y b) la existencia de actividad humana. A estas ausencias en las teorías de la reproducción le oponían una visión –tal

vez excesivamente optimista— que destacaba las variadas formas en que se manifiesta la resistencia de diferentes actores escolares pertenecientes a las clases populares.

Desde la Antropología de la Educación, se suman las críticas a aquellas corrientes que enfatizan el carácter reproductor de la escuela y que optan por caminos no institucionales.

En un minucioso trabajo sobre los aportes de Gramsci a la comprensión de las instituciones en general y, en particular, de la escuela, Elsie Rockwell (1987a) enfatiza el carácter histórico de la escuela que se resiste a ser ubicada dentro de esquemas tópicos (económico, político, ideológico) o dicotómicos (base-superestructura o separación entre lo privado y lo público), en este sentido sostiene que la coerción y el consenso no corresponden a determinadas instituciones sino que están presentes en todas ellas. De esta forma, critica los enfoques que ponen en el centro de la concepción de institución a la norma como articuladora y uniformadora. Las instituciones, afirma, están atravesadas por contradicciones y por lo histórico de la formación social.¹⁰⁰ Este recorrido por la obra de Gramsci, la lleva a una concepción de escuela que se opone a la que la considera como un “aparato ideológico del Estado”, esa que tendría por misión reproducir las relaciones sociales de producción.

La escuela tampoco es una institución con legalidad propia, cuya perpetuación autónoma facilita la función básica de reproducción cultural. Es una institución de la sociedad civil con historicidad propia, cuya conformación en cada lugar y época responde a procesos políticos que la constituyen y la rebasan, que la integran al movimiento social o la dejan de lado, según los procesos hegemónicos (ibidem: 47).

Desde estas afirmaciones se opone a quienes, en nombre de la “sociedad civil”, sostienen ciertas experiencias por fuera de la escuela pública: “Referirse a la sociedad civil como si fuera ‘un sujeto’ que se enfrenta al estado y que conserva un ‘derecho’ de educar a los hijos con mínima determinación estatal es, desde luego, hacerle el juego a las posiciones de extrema derecha” (ibidem: 49, subrayado en el original).

Prefiere entonces, más que la oposición entre escuela y “lo otro”, distinguir entre los elementos que se orientan en la dirección de la hegemonía y los que pueden ser “alternativas” y “progresiva” o de “resistencia de los grupos subordinados”.¹⁰¹ Para esta autora, el carácter heterogéneo de la escuela requiere de un análisis historizado¹⁰² que rompa con las ideas tópicas aplicadas a las instituciones, en especial a la escuela, y con la idea de sistema educativo, “por lo menos en su uso burocrático y técnico”. En este marco, afirma también, es imposible establecer límites precisos entre escuela y comunidad en los lugares

(al menos en los que la escuela es el espacio en el que la comunidad se organiza y gestiona ante las autoridades). De la misma forma sostiene que para comprender la “posibilidad” de que “algún sector del magisterio” construya una “concepción contra-hegemónica” es necesario reconocer, tanto la heterogeneidad en la conformación de ese sector, como las alianzas que le permitan trascender la escala local. En suma, asevera que, dentro de la “dinámica cultural” de la escuela, no puede hallarse “simple imposición o claro conflicto cultural”.

De un trabajo más detallado sobre la “dinámica cultural en la escuela” (Rockwell, 1991), tomaremos brevemente su discusión con quienes postulan la existencia de una cultura escolar que difiere de la de “origen de ciertos estudiantes” y que sirve para explicar la exclusión. Se refiere especialmente a los postulados iniciales sobre la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron sobre todo) y los que se enmarcan en el modelo del “conflicto cultural”, emparentado con el relativismo cultural predominante en la antropología norteamericana. Apoyándose en estudios etnográficos, destaca la complejidad de esa dinámica cultural y su mayor ligazón con “las contingencias sociales”, que con una supuesta cultura.

Empieza a desdibujarse la noción de cultura como un sistema simbólico con coherencia interna, incompatible con otros sistemas culturales. Las diversas tradiciones culturales que se encuentran en la escuela se pueden identificar de varias maneras: como múltiples ‘modelos culturales’, como ‘conocimientos locales’ o bien como ‘reglas y recursos culturales’. La eficacia de la cultura como ‘pauta de y para el comportamiento’ también queda limitada por la acción del sujeto, en contextos sociales específicos (ibidem: 19-20).

Tampoco las formaciones sociales históricas basan su coherencia interna en una cultura, sino que lo hacen en mayor medida “a partir de los cambiantes ordenes económicos y políticos” (ibidem: 20), incluso en el plano local. Se entrecruzan en forma compleja “esquemas culturales múltiples, agencia humana y condicionantes materiales (en sentido amplio)” (ibidem: 22).

Es difícil, sostiene Rockwell, hablar de “cultura escolar”. Las regularidades en las prácticas se relacionan con “tradiciones específicas” de ciertas épocas, regiones o países, que influyeron en la escuela o en la formación de determinadas generaciones de docentes.

La historicidad de la construcción cultural de la escuela evidencia, tanto continuidades, como rupturas con las culturas dominantes y dominadas de su entorno social, y lleva a mostrar mayor cercanía incluso con éstas últimas que con la burocracia educativa. Por otra parte, “Los maestros son los sujetos principales en la construcción co-

tidiana de las escuelas. Lejos de ser representantes fieles de la voluntad estatal, que transmiten 'la cultura de la sociedad', ellos ponen en práctica saberes y concepciones adquiridos en trayectorias propias y diversas." (ibidem: 27). Y los estudiantes no pertenecen a otra cultura, sino que confluye e interactúan con esa heterogénea y contradictoria escuela a través "de complejos procesos de apropiación, resistencia y supervivencia, generados en la misma escuela." (ibidem: 38). Rockwell entiende, en suma, que no se trata de enfrentamiento entre culturas sino entre grupos sociales.

En esta escuela heterogénea, histórica, de la hegemonía y del conflicto, sin embargo, tiene un lugar destacado la defensa de la escuela "universal". Veamos cómo lo formula en el trabajo citado de 1987. En este tema nos interesa detenernos

La necesidad del conocimiento (entendido éste en un sentido más amplio que ciencia) en toda relación social y en todo proceso de transformación le da nueva relevancia social a la función explícita de la escuela 'universal', defendida por Gramsci. Las 'naciones concretas' del mundo social y natural que se adquieren en la escuela se distinguen de la particular ideología que ahí se transmite; la apropiación real de tales conocimientos desde luego debe establecerse en cada caso, en comparación con lo que se podría aprender en un ámbito particular sin escolarización, antes de otorgarle una valoración irrestricta a cualquier contenido escolar. Pero es innegable que la relación con el conocimiento y su apropiación en la conformación de relaciones civiles y políticas es uno de los avances permanentes de la sociedad cuya relación con la escuela es necesario comprender (pag: 56).

Afirma que, más allá de los procesos de dominación y de resistencia, la escuela "universal" cumple un papel fundamental a favor de las clases subalternas, en tanto posibilita la "apropiación real" de conocimientos que, por ser "naciones concretas del mundo social y natural", pueden independizarse de la ideología. Esta apropiación puede ser diferente según el ámbito en el que se produzca, pero no está en discusión que se trata de una contribución a las "relaciones civiles y políticas" y a los "avances permanentes de la sociedad".

En esto radica la doble perspectiva de la institución escuela: indudable arma de dominación en ciertos momentos, también contribuye a la construcción de una común identidad y perspectiva social que pueda resistir a la fragmentación impuesta por el poder dominante y por las condiciones materiales de la vida social (op. cit.: 58)

En un trabajo anterior, que compartió con Justa Ezpeleta (Ezpeleta y Rockwell, 1985), también desatacaban el papel que cumple el conocimiento escolar que, aun "enajenado, articulado y desarticulado, científico y folklórico", permite abrir "caminos para otras comprensio-

nes” y reelaboraciones “fuera ya del control escolar; posibilidad seguramente ligada al ritmo del movimiento social, a la formación histórica de clase.” (op. cit.: 196-97). Este es, justamente, uno de los puntos que cobra centralidad en nuestra tesis, el de las posibilidades históricas de esas reelaboraciones y su relación con el movimiento social y las formaciones de clase. Trataremos de mostrar la forma en que algunos movimientos sociales populares, como formaciones de clase dentro del movimiento social, construyen un proyecto de escolarización para las nuevas generaciones. Analizaremos, entonces, tanto su papel en la disputa política sobre la totalidad, como el sentido que tiene la apropiación de la escuela, dentro de esa disputa.

Así, en el marco de esta polémica comprometida se va conformando, desde la perspectiva crítica, una mirada historizada, concreta y en algunos casos excesivamente local, sobre la dinámica de la escuela. Podemos formularlo de este modo, la escuela, cada escuela particular, es una construcción social situada, en la que interactúan diversos procesos: reproducción de las relaciones sociales, producción y resignificación de conocimientos, resistencia o sumisión al poder. Es central, en este enfoque, entender que los sujetos no participan en forma pasiva en el proceso de hegemonía, sino que se “apropian” diversa y contradictoriamente de los discursos sociales. La noción de “apropiación”¹⁰³ coloca al sujeto –tanto docente como alumno o comunidad– como reproductor y productor de la historia. Esto requiere, tanto reconocer la función de la hegemonía, como de las diversas y, reiteramos históricas, formas de apropiación de contenidos que sirven a los intereses de las clases subalternas y de resistencia a la dominación (en algunos casos contra-hegemonía). Esta perspectiva teórica y metodológica trascendió los límites de la antropología y generó una vasta producción en investigación. Así, por ejemplo, para una socióloga de la educación como Landreani (1995), la escuela como construcción social, está atravesada por la presencia hegemónica del poder político, vehiculizada por la normativa de un sistema educativo “prescriptivo, jerárquico y calificador”, pero también está impregnada de las características del medio sociocultural inmediato. La articulación entre los diversos significados que la cruzan y la particular forma de apropiación que realizan sus actores, no está libre de contradicciones que se expresan de muy diversas formas: los problemas de disciplina, el malestar docente, la incomunicación institucional, el desinterés, los rituales, la fragmentación, los proyectos implícitos. A pesar de la normativa los conflictos irrumpen y alteran el orden deseado.

Otra postura que se incluyó, de alguna forma, en el debate en el contexto de la “vuelta a la democracia”, puso mayor énfasis en la pro-

blemática de la distribución del conocimiento y de la exclusión (ya sea por dificultades en el acceso o en la permanencia dentro de las escuelas). Quienes llevaron adelante esta posición, acentuaron el papel del Estado en la garantía "democrática" de una educación de igual calidad para todos y denunciaron su incumplimiento. Decimos "de alguna manera", porque su eje de discusión pasó más por la consolidación de la Escuela Pública, que por el análisis de los procesos que en ella se producen (reproducción-resistencia), salvo los vinculados directamente con el acceso y la retención.

Veamos ahora cómo sigue la polémica con algunos textos significativos que pueden ser una suerte de síntesis de las posiciones claramente enroladas en la teoría crítica. Fernández Enguita (1992) y Da Silva (1995) asumen la tarea de revisar las afirmaciones de la llamada "teoría de la resistencia". Ambos, se proponen recuperar la perspectiva marxista respecto de la reproducción. Fernández Enguita sostiene que, siendo fiel a la concepción de Marx, el proceso de producción capitalista tiene como producto la reproducción de los agentes sociales y de las relaciones de producción. Este proceso incluye la reproducción de la contradicción central del capitalismo: entre capital y trabajo, es decir, el trabajo alienado. Por lo tanto, sostiene que es falsa la oposición entre reproducción y contradicción, en tanto se reproducen las relaciones sociales que contienen su propia contradicción. Señala además que esa contradicción del capitalismo se expresa dentro de las escuelas como: 1. contradicción entre dos ideologías de clase, - la de estudiantes y parte de los docentes proletarizados, frente a la ideología dominante que debería transmitir la escuela-; 2. entre universalidad de la producción y unilateralidad del trabajo -la educación universalista frente a lo estrecho, unilateral, rutinario y no gratificante del trabajo-; 3. Escuela "situada en la esfera del Estado, organizada en torno de los derechos de la persona -democrática-, mientras que debe preparar a los alumnos para integrarse a la producción, organizada en torno a los derechos de la propiedad -totalitaria-" (Fernández Enguita, 1992: 43).

Este autor, por otra parte, entiende que el reconocimiento de la actividad humana es indiscutible dentro de la concepción de Marx. Advierte, frente a quienes enfrentan estructura y actividad humana suponiendo que a través de esta última se origina la alteración del orden, que hay actividad incluso en la reproducción de las relaciones sociales. Por lo tanto, no implica necesariamente resistencia, la actividad también es requerida para dar continuidad a las relaciones sociales.

Da Silva recorre un camino similar al de Fernández Enguita y, al igual que él, toma distancia de las llamadas "teorías de la resistencia"

(por su debilidad teórica en tanto describen y no explican la realidad)¹⁰⁴ y de las posturas que asocian el acceso, permanencia y éxito en la escuela con la democracia (por los supuestos liberales e iluministas que las sostienen).¹⁰⁵

Analiza detalladamente las diversas formas a través de las cuales la escuela, como “invención social”,¹⁰⁶ interviene en la producción y reproducción de las relaciones sociales las que podemos agrupar en dos grandes campos:

a) el conocimiento escolar que incluye la creación, selección, organización, distribución y validación. Este conocimiento suele ser en su totalidad curriculum explícito, si bien cuando se pone en circulación en el aula muestra diferencias con el curriculum prescripto. Se oculta, sin embargo, el proceso por el que llegó a constituirse en conocimiento escolar. Apple señala que ese conocimiento está “implicado (...) en el proceso de legitimación, acumulación y producción de conocimiento técnico, necesarios para el funcionamiento adecuado de la sociedad capitalista” (ibidem:122) a través de tres mecanismos: la transmisión de “conceptos” y “visiones” que procuran la aceptación del orden social y económico; la producción de las “personas” adecuadas para el trabajo dentro del capitalismo y la participación en la generación del conocimiento tanto científico como técnico requerido para el modo de producción.

b) las prácticas, muchas de las cuales constituyen lo que se denomina curriculum oculto, en la medida en que no se consideran explícitamente como medio de aprendizaje. Entre las prácticas, entonces, imbricadas en muchos casos con los contenidos escolares, con mayor o menor grado de explicitación (o de ocultamiento, si se prefiere), Da Silva considera: a) “rituales y prácticas” b) “las relaciones jerárquicas y de poder presentes en el ambiente educacional”; c) “reglas y procedimientos” vinculadas con el comportamiento d) “características físicas del ambiente escolar” en especial la utilización del espacio; e) “características de la naturaleza del agrupamiento humano que se reúne en el ambiente escolar”, por ejemplo, relaciones cuantitativas entre los niños y entre ellos y los adultos. Y, además, los vehículos del curriculum explícito (sobre todo del conocimiento escolar), que incluyen mensajes implícitos tanto en las prácticas docentes (por ejemplo gestuales) como en los textos escolares.

Cabe aclarar, siguiendo a Da Silva, que la asimilación de contenidos con curriculum explícito y prácticas con curriculum oculto es incorrecta. Lo que distingue los dos tipos de curriculum es la intencionalidad manifiesta, en el primero, y el proceso de ocultamiento, en el segundo. Así, tanto en los contenidos como en las prácticas, pueden

evidenciarse ambos tipos de currículum. Sin embargo, no cabe duda, que suele ser más explicitado el producto de la selección de contenidos, que las prácticas. Uno de los supuestos del currículum oculto es el de la mayor eficacia por tener ese carácter (aunque sea difícil precisar de quien se oculta o quién lo ocultó). Todo ello es más fácil de hacer en las prácticas, ya que suelen no estar prescriptas explícitamente, sino que forman parte de ciertas normas y costumbres tácitas o naturalizadas.

Tomar distancia de las posiciones excesivamente optimistas, no implica que Fernández Enguita y Da Silva¹⁰⁷ desconozcan las posibilidades de cambios en el orden social. La posibilidad de cambio está contenida en la actividad consciente de los sujetos frente a la contradicción central del capitalismo y sus diversas manifestaciones. Esta actividad consciente puede expresarse como resistencias al orden o producción de sentidos contrarios. Nuevamente se plantea ésta como la contradicción central.

Tamarit (2004)¹⁰⁸ reformula esta contradicción en términos de la diferenciación necesaria entre educación popular y educación pública.¹⁰⁹ Debate con quienes reaccionaron ante el reproductivismo y las “pedagogías de la liberación” en el momento de la “vuelta a la democracia”. Considera que se trata de una rémora de una “vieja disputa” entre Iglesia y Estado que “tiñó y desvió” el debate sobre la educación popular de “su eje principal: educación para la liberación o para la dependencia”. De esta forma, se entendió a la educación pública estatal como “neutra, igualitaria, universalista, democrática”. Esta identificación reunió a tres tipos de concepciones: las liberales, las “intermedias”¹¹⁰ y las “críticas”. Tamarit debate sobre todo con los que encuadrándose en las dos últimas y las que, aun reconociendo la función de reproducción que cumple la escuela, valoran la incorporación de las clases subalternas porque se ponen en contacto con “el saber elaborado” o “herramientas conceptuales socialmente válidas” (entrecomillado del autor, 2004: 37). Discute entonces los conceptos de “apropiación”¹¹¹ y de “capital cultural”,¹¹² utilizados frecuentemente por intelectuales del campo “crítico”. En efecto, estas nociones son las que utilizan quienes consideran que existe un “capital cultural” que, al ser creado por la humanidad, le pertenece a todos por igual, lo que los conduce a valorarlo y denunciar su desigual distribución. Así la escuela debía cumplir la función de distribución o socialización de ese saber. No es ya entendido como un arbitrario cultural que se impone sobre otras formas de conocimiento, sino un conocimiento de indiscutible validez universal. De esta forma, entiende Tamarit, se sobrevalora la transmisión de conocimientos y se le resta importancia

a lo ideológico que lo acompaña. Invita a recordar que las clases dominantes están interesadas en que las clases dominadas se “apropien” de los contenidos escolares que contribuyan a su sostenimiento.¹¹³

Cuanto más penetre el discurso hegemónico el sentido común de los sujetos (miembros de las clases dominadas), cuanto más sature sus visiones del mundo, de la moral y de la vida, más se incrementará el poder de las clases dominantes, las que de tal modo se consolidarán siempre como clases hegemónicas (Tamarit, 2004: 57).

En las posiciones que, por diferenciarse y oponerse al reproductivismo y a cierta desescolarización, asumen la defensa de la escuela como agencia privilegiada o única para la educación de las clases dominadas, subyace, según este autor, una noción positivista del conocimiento calificado como “elaborado”, “válido”, “acumulado”, lo que oculta su carácter de “saber dominante” con los componentes ideológicos que lo acompañan. Detrás de estas posturas están las del “Progreso” y la “validez universal” del conocimiento y del “iluminismo”¹¹⁴ (Tamarit: 1994).

Si bien el currículum explícito y el oculto contienen elementos del conocimiento científico, no es lo único que contienen, ni éste se encuentra en estado puro.¹¹⁵ Entre el conocimiento científico y el escolar existen múltiples y complejos procesos de transformación. Para Tamarit “en el discurso cotidiano de la escuela –es decir, el que recibe el alumno por vía del docente y de los textos– doxa y episteme se presentan como una unidad indiferenciada” (ibidem: 31).

Pero aún la episteme, el llamado conocimiento científico, merece ser analizado. Con ese objetivo se basa en Gramsci para advertir que no se trata de un conocimiento objetivo per-se, sino del “*humanamente objetivo*, lo cual puede corresponder en forma exacta a ‘*historicamente subjetivo*’. O sea, que objetivo significaría ‘*universalmente subjetivo*’” (Gramsci citado por Tamarit, 2003: 6 negritas nuestras). Sin embargo, para Gramsci no puede ser “universalmente subjetivo”, es decir, “unificación unitaria” mientras haya “*contradicciones internas que laceran a la sociedad humana*” (ibidem: 6).¹¹⁶ Según la interpretación de Tamarit, al menos para las ciencias sociales, no puede hablarse de conocimiento objetivo mientras existan tales contradicciones. Por otra parte, este conocimiento expresa un “punto de vista”, una “representación de la realidad”, “una concepción del mundo”, que además actúa performativamente sobre la misma sociedad en la medida en que orienta las conductas individuales y colectivas (Tamarit, 2003).

Tamarit (1994), apoyándose en Bourdieu (y en Foucault), prefiere no referirse a conocimiento científico sino a “conocimiento legitimado”, ya que el conocimiento considerado científico, es tal en tanto están

legitimadas las fuentes de su producción. El sistema escolar cumple un papel en este proceso de legitimación. “El conocimiento ‘científico’ de la realidad natural y social es legitimado por el hecho mismo de su producción en función de quienes lo producen. En este sentido, el conocimiento es legítimo o no es científico. La legitimidad (y por lo tanto la científicidad) del conocimiento es otorgada por ‘las fuentes’ (...) El sistema educativo con sus distintos niveles cubre un amplio espacio de esta escala legitimadora” (op cit.: 33- 34).

Frente a la idea, sostenida por varios autores, sobre la importancia del conocimiento que brinda la escuela para el poder de las clases subalternas, Tamarit recurre a la noción de poder de Poulantzas. Se trata entonces de la “la capacidad de una clase para realizar sus intereses objetivos. En consecuencia, su poder de clase depende de la capacidad del adversario, por lo tanto del poder del adversario’ (Poulantzas, N 136)” (ibidem:20). En este proceso de construcción de la capacidad de clase, no interviene “el ‘éxito’ o el ascenso social de unos pocos individuos” (ibidem: 40) porque ese poder es producto de la acción de las organizaciones de clase.¹¹⁷

Porque no se trata de preguntarse ‘... si una sólida formación general, basada en el saber dominante existente, no sería lo mejor que podría ofrecer la escuela a las clases populares’ (Mello, G. N. de op cit. 258); se trata de establecer cuánto de verdad encierra ese saber, en que medida ‘la realidad’ que nos transmite no se corresponde con la óptica particular de quienes, en definitiva, la controlan. Se trata de indagar cómo construir la escuela que deseamos, cuáles pueden ser los caminos que nos conduzcan a ella; una escuela que indague, interrogue y cuestione....La buena escuela será aquella que despierte o estimule la conciencia crítica, que no deforme la historia, que no ignore vastos espacios de la realidad social, que no oculte o descalifique el conflicto, en fin, que no reprima, que libere. (...) Apenas nos atrevemos a sugerir que tal propósito sólo podrá alcanzarse progresivamente, en una acción conjunta de docentes y padres, desde la escuela y desde ‘la calle’, con la activa participación de las organizaciones populares existentes y el surgimiento de otras en función del objetivo específico: construir la buena escuela que el pueblo necesita y merece ” (ibidem: 41) .

Como vemos en esta breve reseña sobre la producción académica, quedan planteados algunos temas fundamentales o algunas “certezas” y “dudas”, al decir de Da Silva (op. cit):

- Con diverso énfasis, todos los autores alineados en la teoría crítica afirman que la escuela cumple un papel en la reproducción de las relaciones sociales de producción, a la vez que existen en ellas diversas formas de resistencia, resignificación o de contra-hegemonía.
- Estos procesos se expresan en los contenidos escolares y en las prác-

ticas sean ellos curriculum explícito u oculto.

- El debate debería, entonces, orientarse hacia la identificación y valoración de los procesos que efectivamente se alinean con la hegemonía o con la contra-hegemonía o, si se prefiere, con los intereses de las clases dominantes o con los de las dominadas.
- Quedó abierta la polémica en relación con el arbitrario cultural de la escuela (en especial los contenidos), con los actores sociales que pueden producir cambios significativos en ella y con los ámbitos (escolar, no escolar) en los que la educación puede contribuir a los intereses de las clases subalternas.

Retomaremos luego estas cuestiones. Pasemos, por ahora, al segundo momento del debate.

3.2.2 Segundo momento: Escuela Pública vs. experiencias educativas alternativas

Hacia los inicios de los 90, la difusión-imposición de la política neoliberal en el mundo y, en particular en América Latina, plantó otro contexto a los debates.

Con el acceso (por la vía de elecciones) de gobiernos que sostenían esta política, se completó el proceso iniciado por las dictaduras en la década del 70, como parte de un nuevo modelo de acumulación-legitimación. Se completó la destrucción del “Estado Benefactor”, ése que había actuado como garante del pacto social entre capital y trabajo desde su papel central en la economía y en la regulación de las relaciones institucionales. Esta etapa había permitido a los trabajadores algunas mejoras en relación con su participación en la producción y la reproducción de la fuerza de trabajo (Grassi et al, 1994).¹¹⁸

En los noventa, la destrucción de ese Estado se denominó “ajuste estructural” (impuesto, por otro lado, por los organismos internacionales de crédito). Implicó una redefinición global de las relaciones sociales y del campo político-cultural y produjo profundas transformaciones: desempleo, precarización de las relaciones laborales, desprotección de los trabajadores y un aumento inédito de la pobreza.

A diferencia del Estado Benefactor de los países centrales, que extendió los derechos sociales a quienes se consideraran ciudadanos, en la Argentina esos derechos se ligaron a la constitución de otra categoría social: los trabajadores. Los trabajadores, antes protegidos por la legislación, se transformaron, a partir de la “crisis”, en “individuos” librados a su competencia dentro del mercado para lograr o conservar su integración o estar condenados a la exclusión. Los derechos que, por su extensión asociada a la condición de trabajador, eran percibidos como universales, desaparecieron ante la pérdida de la condición

anterior y se restringió abruptamente la concepción de ciudadanía. El riesgo de conflictos que esto suponía requirió que el Estado recurra tanto al asistencialismo como a la represión.

En efecto, el Estado neoliberal no podía abandonar totalmente la acción social, de hacerlo corría el riesgo de perder su fuente de legitimación o que los conflictos sociales lo lleven a la ingobernabilidad y como consecuencia a la represión tantas veces utilizada. La política social neoliberal se basó en tres principios: focalización, descentralización y “participación”. Focalización de las acciones en los grupos que se encuentran en condiciones extremas de carencia, para evitar “gastar” en quienes pueden pagar por los servicios. Descentralización, como solución para lo que se interpreta como concentración de poder, burocratización e ineficiencia del Estado central. “Participación”, para movilizar recursos locales y hacer que las decisiones se acoten a espacios reducidos.

La situación descripta se expresa claramente en la educación. Desde sus orígenes, el sistema educativo, al menos en el caso argentino, tuvo un carácter fundante de la ciudadanía y central en la construcción de la Nación; se constituyó así en el imaginario social, tanto en un derecho universal, como en una obligación del Estado y de la población (op cit). El Estado Benefactor lo confirmó al extender los servicios –a la par de otros como salud, vivienda, seguridad social– como “derecho universal”,¹¹⁹ es decir, para todos los ciudadanos en forma igualitaria y gratuita. Dentro de las políticas neoliberales, la educación pasó a ser una mercancía y los educandos y sus familias, consumidores (Grassi et al, op. cit.; Torres, op. cit.). Uno de los mecanismos centrales del ajuste en educación fue la descentralización del sistema educativo.

Es en el proceso de descentralización del sistema educativo, donde se manifiesta crudamente esta transformación del papel del Estado.¹²⁰ Amparado en el discurso del federalismo y de la participación, el Estado Nacional entregó las escuelas a las jurisdicciones en el marco de graves problemas de financiamiento. La educación quedó atravesada por un doble sentido de la crisis, la que surge del cuestionamiento a su utilidad social y la que la hace un sector pasible del ajuste estructural (Grassi et al, op. cit). La idea de descentralización se asoció a la de participación, pero en este contexto, era escaso el espacio para que la participación no se limite al sostenimiento económico de las instituciones.

Tal como lo señala Achilli (2000), el neoliberalismo produjo profundas transformaciones en: “las relaciones laborales”, “las relaciones Estado-sociedad civil” y “en los procesos de legitimación ideológica”. Se constituyó, así, en un importante contexto para la vida social en

general y para la vida escolar en particular, que, si bien no fue único ni absolutamente determinante, presentó rasgos muy marcados que pueden conceptuarse como “tendencia hegemónica estructural”.¹²¹

En parte como respuesta a ese contexto, con sus dimensiones material y simbólica, emergieron en este mismo período, en particular en América Latina, movimientos sociales populares de gran relevancia, como ya describimos con anterioridad. Movimientos que se enfrentaron al neoliberalismo (reclamando entre otras cosas por los derechos que el Estado “debía” garantizar) y se distanciaron de las formas “clásicas” o “tradicionales” de acción política. En éste último sentido, gestaron formas organizativas menos delegativas para el autogobierno, a la par que recortaron espacios de autogestión en campos vinculados con la producción y la reproducción. En ese mismo período, también se multiplicaron las llamadas ONGs, las que, por otra parte, tenían un papel que cumplir dentro de las políticas neoliberales. Muchas de ellas lograron a partir de esas políticas, su sostenimiento económico¹²² (Coraggio, 1996; Thompson, A., 1995; Cardarelli y Rosenfeld, 1995, entre otros muchos). Otras organizaciones sociales de alcance local, que pueden denominarse como “solidarias” o “comunitarias” (Di Matteo 2003; Di Matteo et al 2001), o que se extienden a lo regional por la conformación de redes (Forni, 2004), se fueron constituyendo también como respuesta a las “crisis”. Surgieron un sinnúmero de agrupaciones que procuraron satisfacer, con escasos recursos (algunos provenientes del mismo Estado), las necesidades urgentes de alimentación y educación de los más pobres. Estas últimas organizaciones no pueden ser encuadradas, a nuestro juicio, como movimientos sociales ni como ONGs, aunque haya algunos autores que así lo consideren. La heterogeneidad entre ellas es igual o mayor que la señalada para los otros dos tipos de agrupamientos.

Este fue el contexto histórico en el que se gestaron propuestas alternativas al o dentro del sistema de escolaridad estatal, a partir de la acción de estos tres heterogéneos, reiteramos, tipos de organizaciones sociales. No se trata, sin embargo, de una total novedad el hecho que organizaciones populares procuren mejorar la escolaridad de sus niños y jóvenes. Tomando tan sólo el siglo XX, podemos afirmar que gran parte de las organizaciones populares luchan o han luchado por escuela: unas reivindicaron la creación de escuelas para mejorar el acceso de sus hijos a la educación, otras buscaron alternativas a la permanencia con las viejas, y aún vigentes, opciones del tipo “apoyo escolar”, otras participaron de proyecto de cogestión (los CENS durante el peronismo de los 70) y algunas crearon proyectos “autónomos” de escuela (la mayoría de estas experiencias orientadas a los niños más

pequeños y en menor medida, a la alfabetización de adultos). Muy pocas llevaron o llevan adelante proyectos de escolarización paralelos al estatal. Así, el arco de experiencias de las organizaciones populares va desde la tramitación de servicios, la construcción de escuela, la compensación de sus deficiencias, algún reclamo sobre la calidad, hasta experiencias alternativas. El abanico es muy amplio. Lo novedoso sí fueron las nuevas estrategias planteadas por algunos movimientos sociales que buscaron no limitarse a la reivindicación del acceso, a la compensación de las falencias o segmentaciones de las ofertas o a la provisión de recursos para las escuelas estatales, sino que se orientaron a intervenir en, o a controlar, los procesos que se dan dentro de la escuela.¹²³ Estrategias que no pueden entenderse, al menos para los casos objeto de nuestro trabajo de tesis, por fuera de su acción política en todas las esferas. Volveremos sobre este tema cuando analicemos la relación entre escuela y organizaciones populares.

El neoliberalismo y la emergencia de experiencias de educación, por fuera del sistema público estatal (o dentro de él marcando diferencias con lo “universal”), reavivaron el debate entre escuela pública y alternativas. Así fueron muchos los trabajos que advirtieron sobre el riesgo de depositar la responsabilidad de la educación en la “sociedad civil”, desresponsabilizando al Estado por el cumplimiento de sus deberes, lo que, por otra parte, serviría para ahondar las diferencias sociales (tales como Follari, 2003; Vázquez y Di Pietro, 2004; Bordegaray y Novaro, 2004; Neufeld y Thisted, 2005). Se pueden agrupar en dos ejes: a) la oposición entre educación pública y no pública y b) tensión entre “universalidad” y diversidad/diferencia.

a) la oposición entre educación pública y experiencias alternativas

Nos remitiremos tan sólo al interesante y polémico trabajo de Follari (2003). Su preocupación se centra en el riesgo de adhesión a un discurso que en nombre del anti-estatismo favorezca a los intereses de grupos privados (el “gran capital”) dentro de la lógica del mercado. Es imprescindible, según este autor, preguntarse a qué sector social se le entrega el poder que le resta al Estado.¹²⁴ Nos interesa destacar alguno de sus argumentos.

Si bien reconoce en la tradición marxista de la emancipación su carácter anti-estatista, entiende que el Estado tiene y continuará teniendo un papel preponderante en el ejercicio del poder. Sin negar la dominación de clase que ejerce, afirma que necesita “disimularla” para sostenerse, hace “plausible y tolerable” la “*ficción jurídica* de la igualdad de los ciudadanos” (op. cit.: 53-54), y de esta forma, representar parcial y minoritariamente los intereses de los sectores sociales subordinados.

Sostiene que pretender liquidar al Estado “sin pasar por las etapas previas de cambio de carácter de clase de éste, llevaría a incrementar la hegemonía de las clases hoy dominantes, con lo cual para nada estaríamos eliminando la dominación” (Follari, op. cit: 57). En este sentido, incluso para que las organizaciones puedan ver respetada su especificidad, es necesario que el Estado no las “aplaste” y permita “los márgenes de autonomía y de respeto a los derechos que se hacen imprescindibles en la búsqueda de la autoorganización social.” (op. cit: 58).

Así, advierte que la oposición entre Estado como malo y la buena e incontaminada sociedad civil, olvida la lúcida comprensión que hace Gramsci de estas dos esferas. No son exteriores completamente una a la otra, de ahí su concepto de Estado Ampliado (que incluye a las instituciones de la sociedad civil). Esa sociedad civil, para el marxista italiano, era el espacio de construcción de hegemonía (contra-hegemonía o nueva hegemonía) para así mejorar las condiciones para la lucha por el poder del estado, lucha desarrollada en un escenario “no contaminado y míticamente ‘bueno’” y que no pierde de vista la lucha por el control del estado (Follari, op. cit.: 61). Llama la atención, también sobre el hecho de que algunas de esas propuestas que apelan a lo público no estatal, contradictoriamente reclaman, la financiación de ese mismo Estado al que vacía de las funciones que tienden a la igualdad de oportunidades.

Vázquez y Di Pietro (2004), coinciden en gran medida con lo que sostiene Follari, pero se proponen discutir las posibilidades de que en la escuela pueda desarrollarse la Educación Popular. Para eso, retoman las discusiones que reseñamos para el primer momento y deciden polemizar tan sólo con los que están comprendidos dentro del “campo popular”, es decir, que dejan fuera a quienes están ligados intencionalmente a la continuación del orden social. En este sentido vuelven a mirar lo que sucede dentro de la escuela y quedó, en alguna medida, ensombrecido por quienes prefirieron enfatizar el eje estatal-no estatal. Su preocupación central es la de contribuir a la conceptualización y a la práctica de educación popular en la escuela pública, lo que consideran estratégico para este momento histórico. Así recorren las definiciones de educación popular para llegar a sostener que la “educación popular” es una “concepción político-pedagógica en sí”, que pone el acento en su “carácter contra-hegemónico”, en tanto asuma la “disputa” en tres dimensiones de lo educativo: “los arbitrarios culturales” sobre los que se basan los contenidos; “la explicitación del proyecto político en el que se inscriben los fines educativos” y “las relaciones de poder que se condensan en el vínculo político-pedagógico” (op. cit.).

Asumen la defensa de la esfera pública, diferenciándose de las concepciones liberales y de algunas de las “progresistas”, tales como: las que llevan implícito un “retorno conservador al pasado”, las que se acercan a las críticas neoliberales al Estado y las que conciben un “espacio público” “incontaminado”, entre el estado y lo privado (ONG, Tercer Sector).

Se identifican con la perspectiva sobre el Estado propuesta por Poulantzas, que a juicio de ellas, debe encaminar a “la idea de construcción de otro Estado a partir de la lucha por el Estado existente.” (ibidem: 11).

El punto de llegada consiste en que, en ese cambio de correlación de fuerzas en el que estamos comprometidos, los sectores populares le impriman el carácter de clase a la educación en términos de la cultura y los significados que circulen y se produzcan en las escuelas, el tipo de vínculos que se favorezcan, los valores que se impulsen, las formas organizativas que se pongan en práctica, etc. La dirección a la que apunta el proyecto político (el “punto de llegada”, insistimos) es la constitución de la subjetividad de los sectores populares que los haga capaces de convertirse en una “fuerza social real” y no sólo potencial (ibidem:15-16)

Como vemos, la defensa de la escuela pública tiene una renovada preocupación por el acceso y la permanencia de las clases populares en la escuela y, para ello, interpelan o denuncian a quienes, a través del discurso o de prácticas “alternativas”, parecen retirarse de la arena política con horizonte en lo estatal. Coincidimos con Vázquez y Di Pietro, en que esta defensa no puede eludir la preocupación por el sentido político de esa escuela pública.

b) tensión entre “universalidad” y diversidad/diferencia

La Antropología de la Educación muestra una vasta producción referida a las prácticas y discursos escolares en relación con la diversidad social y cultural. A partir de ellos, es innegable que las escuelas concretas, como expresión de la institución histórica vinculada al capitalismo, difícilmente contemplan y respeten debidamente las formas culturales de los grupos minoritarios y de las clases subalternas en general. Su matriz histórica,¹²⁵ aunque desafiada permanentemente por los actores escolares, estuvo, al menos desde la extensión de los sistemas educativos obligatorios, atravesada por el mandato de construir la homogeneidad dentro de la forma cultural hegemónica.

Sin embargo, son profusas y significativas las producciones académicas que alertan sobre los riesgos que encierran ciertos discursos y proyectos que enfatizan el rescate de las diferencias culturales (y la multiculturalidad) en las escuelas (Neufeld et al: 2005; Sinisi, 2005;

Achilli, 2000; Bordegaray et al, 2004; Diez, 2004). Neufeld y su equipo de investigación estudian, entonces, los “usos” que se hacen de la diversidad en discursos y prácticas.

Ellos muestran cómo esos discursos y prácticas escolares sobre la diversidad suele sustentarse en un “relativismo cultural” a menudo “ingenuo” (Sinisi, op. cit). Las culturas son concebidas desde posiciones esencialistas o formalistas que asignan a los sujetos y grupos “atributos naturalizados casi inmodificables” (Neufeld y Thisted, op. cit.), que sirven, entre otras cosas, para explicar los rendimientos diferenciales de los estudiantes. Fundamentan, también, posiciones de un “optimismo” exagerado que atribuye a la escuela un papel central en la resolución de conflictos entre grupos sociales, desconociendo, tal como sostiene Diez (op. cit), que el respeto entre culturas no es independiente de las restantes condiciones sociales. En ambos casos, se oculta que el conflicto cultural o supuesto “choque de culturas”, se sostiene sobre relaciones de poder y de desigualdades sociales que atraviesan a los actores escolares y que se trata, en realidad, del conflicto entre las clases sociales que se han beneficiado y quienes padecen la consecuencias de la creciente desigualdad (Neufeld et al, op. cit.).

La preocupación por respetar la diversidad y las propuestas multi o interculturales pueden conducir a alternativas a la escolaridad homogénea que, sin desconocer las desigualdades sociales, tengan un potencial de transformación de las relaciones interculturales predominantes (Bordegaray y Novaro, op. Cit.; Diez, op cit) o, por el contrario, ahonden los circuitos de la diferencia social y educativa (Foley, 2004), la ghetización de ciertos grupos sociales (Sinisi, op. cit), en suma, que no constituyan una experiencia diferente a la actual (Bordegaray et al, op. cit.).

Estos riesgos no impiden que, los autores señalados, analicen lo que sucede en la escuela en torno a otros usos de la diversidad.¹²⁶

Pero también se da el descubrimiento, por parte de grupos reconocidos por marcas étnicas y simultáneamente subalternizados, de la posibilidad de incluir en sus estrategias justamente el diferenciarse por lo étnico. Surgen así otros usos de la diversidad sociocultural: las *manipulaciones subordinadas* –tendientes a efectivizar derechos (a la vivienda, a la tierra) que funcionan más a nivel de la supervivencia material y grupal que de las ventajas relativas entre grupos. En esta categoría incluimos las luchas y reivindicaciones de los grupos indios o campesinos, intentando recuperar derechos sobre la tierra de la que fueron despojados en la conquista. Al igual que en el caso de las ‘transacciones subordinadas’ a las que se refiere E. Menéndez (1988), es muy claro su carácter de disputa desde lugares desfavorecidos, el hecho de que son manipulaciones que se hacen desde un lugar donde lo que predomina se da al nivel de

paliar pérdidas antes que adquirir el dominio de situaciones (Neufeld y Thisted, op. cit.: 37).

De este recorrido por las polémicas en torno al papel de la escuela que recortamos, nos interesa resaltar tres cuestiones fundamentales que se vinculan con nuestro trabajo de tesis sobre experiencias educativas de movimientos sociales.

- la tensión entre universalidad y particularidad en experiencias de educación alternativas, expresada en discursos y prácticas sobre la diferencia cultural y en las vinculaciones con la educación pública.
- las dimensiones de la escuela sobre las que se disputa en esas experiencias: el arbitrario cultural (contenidos y prácticas); el proyecto político que las sostiene y su grado de explicitación; las relaciones de poder que se establecen dentro del vínculo pedagógico y en la organización y gobierno de las escuelas; la formación y selección de docentes.
- el carácter alternativo o contra-hegemónico de las experiencias de educación y su vinculación con la construcción de la organización.

Entendemos que de alguna forma dimos cuenta de estos aspectos en ese recorrido por la polémica, pero nos quedan por considerar una cuestión que entendemos fundamental: los actores escolares y no escolares que intervienen en la disputa señalada.

3.3 Los actores escolares y no escolares

El análisis sobre la oposición entre reproducción y resistencia, que no desconoce la dimensión de producción dentro de la escuela, fue dando indicios de cómo puede concebirse el papel que cumplen los actores directamente involucrados en la vida escolar. Nos referimos a los estudiantes, los docentes y en menor medida los padres. En este apartado trataremos de detenernos en dos actores, los docentes y las organizaciones populares a las que, en principio, consideramos no-escolares.

3.1.1 Los docentes

Retomemos brevemente lo ya planteado. Vimos posiciones que enfatizan la función reproductora de la escuela y otras que, por el contrario, destacan sus posibilidades de producción-resistencia. El papel de los docentes se concibe en relación con estas perspectivas. En el primer caso, se destacará su papel congruente (con diverso grado de actividad y de conciencia) con la intención reproductora de las clases dominantes y, como consecuencia de ello, las posibilidades de transformación estarían sólo dadas por un cambio en la orientación del Estado. En el segundo, sin desconocer el carácter reproductor de la

escuela, enfatizan que los docentes pueden intervenir en la producción y en la resistencia. Así, recordemos que Elsie Rockwell, al destacar la heterogeneidad e historicidad de las escuelas y la posibilidad de resistencia, pone el acento en que la acción de los docentes suele estar más influenciada por los procesos heterogéneos de su propia trayectoria, que por la acción de la burocracia educativa. Considera, entonces, que “es posible que algún sector de los docentes pueda construir una concepción contra-hegemónica”, si establece alianzas que le permitan superar lo local. A esta perspectiva podemos complementarla con otras que, compartiendo el objetivo de transformación de la escuela y la necesidad de acción de los docentes, encuentran límites, tanto subjetivos como objetivos, para que se produzcan cambios relevantes (Batallán, 2004¹²⁷; Tamarit, 1994 y 2002).

De Tamarit nos interesa especialmente el tratamiento que le da a la noción gramsciana de “ciudadano funcionario” que la extiende a los docentes. Para que la escuela dentro del capitalismo cumpla su función de “construcción y mantenimiento de la hegemonía”, debe formar “ciudadanos funcionarios”, en tanto que adhieran al proyecto hegemónico del Estado. Un papel clave en este proceso lo cumplen los docentes cuando actúan como “doblemente funcionarios”, en el sentido de empleado del Estado y de agente de la hegemonía. Sobre él operan tanto los mecanismos de control como los de hegemonía. Ambos elementos van construyendo el rol “en uso” del docente y, por tanto, sus márgenes de autonomía se encuentran muy restringidos.

La hegemonía actúa como condicionante subjetivo pero, a la vez, es reforzada constantemente en forma de condicionantes objetivos con “la presencia, presión, vigilancia y, aún, represión de sus propios compañeros” o de los padres y de las organizaciones para-escolares, en la medida que actúen como “ciudadanos funcionarios”. El docente también está sometido a formas de control de clase (sobre todo en el nivel primario), a través fundamentalmente del currículum oficial y de las normativas (permanentes o circunstanciales) que rigen dentro del sistema. En esta tarea cumplen un papel fundamental las estructuras de supervisión y, por fuera del sistema, todos quienes actúen como “ciudadanos funcionarios”. La efectividad de este control dependerá del grado de adhesión ideológica de los distintos actores al proyecto hegemónico.

Este docente coartado por las formas de control y con su sentido común “impregnado de hegemonía”, es quien realiza el último paso de procesamiento del conocimiento para hacerlo “conocimiento escolar”. Por la acción del control y de la hegemonía sobre los docentes, por la conformación de su sentido común de clase, plantea, entonces, que

el “currículum real” no necesariamente tiene un sentido diferente del currículum oficial (Tamarit, 1994).

Nuevamente, en la escuela se reproduce y se resiste y lo hacen los actores sociales directamente involucrados en los procesos escolares, en particular docentes y alumnos, en los que suele enfocarse la mirada. Sin embargo, la posibilidad de creación de contra-hegemonía o de hegemonía alternativa está, sin duda, atada a las posibilidades organizativas de los docentes pero, por sobre todo, al desarrollo del movimiento histórico del que los docentes forman parte.

Nuestra propuesta es profundizar sobre otro actor, con menor presencia física en aulas, pasillos, patios y oficinas, las familias de los estudiantes, los vecinos y las organizaciones de las clases subalternas. Entendemos que ellos tienen alguna presencia en los procesos de constitución de los sujetos directamente involucrados en la escuela. Esta presencia está vinculada por la forma en que el dispositivo escolar fue construyéndose históricamente. Veamos entonces algunas investigaciones que avanzaron en la comprensión del papel que juegan en la escuela los integrantes no escolares de las clases subalternas.

3.3.2 Los actores no escolares de las clases subalternas

En primer lugar, trataremos de ubicar históricamente la forma en que los padres, las clases subalternas y sus organizaciones fueron conformándose como actores extra-escolares en el largo proceso de construcción de la escuela como dispositivo y de la educación escolar obligatoria gestada por los estados desde la segunda mitad del siglo XIX. Cabe aclarar que recurrir a una perspectiva de la historia no supone considerar que en los orígenes está el destino, sino enfatizar su carácter histórico. En efecto, en esos primeros y largos momentos de construcción, podrían haberse tomado otras decisiones. Este recorrido que proponemos nos permite rescatar algunas cuestiones que la naturalización de la escuela, tal como la conocemos, ensombreció. Esto no significa que esta escuela no haya tenido modificaciones y algunas de ellas de peso, tales como el paulatino auto-reconocimiento de los docentes como trabajadores y agentes dentro de los procesos educativos o la valorización de la escuela por parte de los sujetos populares y de sus organizaciones. Sin embargo, en el proceso de naturalización del dispositivo y del sistema escolar obligatorio, se fueron oscureciendo otras alternativas, en la medida en que dejaron de considerarse debatibles.

En segundo lugar, tomaremos algunas investigaciones que nos permiten acercarnos a la forma actual de relación entre las escuelas, por un lado, y las clases subalternas con sus organizaciones, por otro. Va-

mos a ver cómo difícilmente la organización escolar y el mismo sistema de escolaridad consideren a las organizaciones sociales populares como actores que tengan alguna injerencia en los procesos educativos.

En tercer lugar, retomaremos el papel que las organizaciones populares y de clase (que disputan la totalidad social) fueron teniendo en la definición de la educación de las próximas generaciones. Para ello recurriremos tanto a investigaciones de corte histórico como a las que se acercan al análisis de experiencias actuales.

3.3.2.1 La construcción histórica de la escuela, de los sistemas de escolaridad obligatoria y de lo que quedaba fuera de ella o en sus márgenes

Varela y Álvarez Uría (1991) en su libro “Arqueología de la Escuela” desarrollan un estudio genealógico del dispositivo escolar en Europa y en particular en España. Identifican varios elementos que nacen en el siglo XVI y confluyen en la instauración de la escuela estatal obligatoria, hacia fines de siglo XIX y comienzos del XX: a) la construcción de la noción de infancia, b) emergencia de un dispositivo institucional como espacio cerrado, c) la formación de un cuerpo de especialistas (los docentes), d) la destrucción de otras formas de socialización y e) la institucionalización de la escuela obligatoria como forma de control social. En este proceso se fue construyendo el saber escolar, y en particular el destinado a los niños de las clases populares, como una suerte de temáticas desconectadas de la práctica de los sujetos y deslegitimador de todos los componentes de la cultura popular. La generalización de la escuela y sometimiento al aparato estatal, transformó también al cuerpo de especialistas en funcionarios públicos sostenidos por la 'ciencia pedagógica'.

Estos autores también destacan que la escuela obligatoria estatal, esa que llega con su accionar a los hijos de los trabajadores, no irrumpe en un territorio absolutamente vacante. Las organizaciones obreras no solo luchaban contra las formas de explotación, sino que generaban sus propias formas de educación, cosa intolerable para la burguesía. Sus programas de auto-instrucción atentaban contra las bases del capitalismo, se planteaban como polivalentes, unidas al trabajo y enmarcadas en un proyecto político de emancipación. Sin embargo, los diferentes grupos sociales y políticos, aun los que cuestionaban radicalmente al capitalismo y al Estado, coincidieron en una aparente paradoja: aceptar el dispositivo escolar (la escuela estatal o la escuela creada por ellos) como el más adecuado para la educación de los niños. Lo que puede tener, para estos autores, al menos dos explicaciones a nuestro entender muy relevantes: a) Junto con la obligatoriedad

escolar se toman medidas tutelares con la infancia y con las mujeres, entre las que se destaca la prohibición del trabajo infantil. Terminar con las condiciones de extrema explotación a la que eran sometidos los niños, favoreció la percepción de la escuela como una posibilidad de liberación y b) Además de las razones sociales y políticas, fundamentos "científicos" originarios del darwinismo y del positivismo justificaban, incluso para las organizaciones opositoras al orden, la "necesidad" del dispositivo escolar.

Los trabajos de Puiggrós (1990, 1991), De Luca (1991) y Carli (1991) muestran, en la Argentina de los inicios del sistema escolar obligatorio, un proceso llamativamente similar al que se le suman las particularidades de un país periférico: organizaciones de clase conformadas en su mayoría por los nuevos inmigrantes se comportaban en franca oposición al orden y la población criolla y aborigen no se integraba aún a la nueva conformación social. La escuela obligatoria estatal debía cumplir el papel de constituir una Nación dentro del molde del capitalismo internacional. Las últimas décadas del siglo 19 y las primeras del 20, fueron un momento en que el debate sobre el papel del Estado y de la sociedad en la educación fue muy intenso, según lo describe Adriana Puiggrós. Ese período se caracterizó por una destacada capacidad organizativa de la sociedad en relación con la educación, que no ha tenido una magnitud similar en otros períodos. Diversos tipos de asociaciones, articuladas de modo diferente con el Estado, se ocuparon de atender a los niños que no se beneficiaban con el "progreso argentino". De Luca analiza el debate en torno de la "participación de la comunidad" al nivel de escuela, barrio y pueblo y de la injerencia que debía tener el Estado en el sistema educativo. Triunfó –como en otros campos de lo político– el sector más conservador y se consolidó un modelo en el que se fueron apagando las organizaciones y la participación se encajonó en los lugares y con el papel asignado por ese Estado educador.

3.3.2.2 La escuela actual y los padres

Como vimos, las escuelas y el sistema de escolaridad obligatorio, fueron dejando fuera de las posibilidades de diálogo a las organizaciones populares y construyendo una relación limitada tan sólo con los padres de los alumnos. Algunas investigaciones etnográficas (Landreani, 1995; Neufeld, 1988, 1992; Cragolino, 2001) nos aproximan a las relaciones de las escuelas con los padres y la llamada comunidad. Tomaremos brevemente algunas de sus conclusiones:

a) Landreani entiende, que la relación escuela-comunidad es un contrasentido porque en el imaginario escolar esta relación es, ade-

más de necesaria, “naturalmente armoniosa”, pero el barrio real que rodea a la escuela, del que provienen sus alumnos, no se corresponde con esa imagen idílica, sobre todo si ese barrio es urbano marginal. En la escuela no está esa “comunidad” ideal, porque no existe –más allá del imaginario social y del discurso estatal–, pero si está el medio sociocultural real introduciéndose en la vida cotidiana. La práctica cotidiana contradice la ilusión de armonía –entre la escuela y “su comunidad”– y trae consigo malestar, insatisfacción y refuerzo de la autoridad como mecanismo de restauración del orden.

b) La función “civilizadora” de la escuela se extiende hacia esa “comunidad”, la que permanentemente le devuelve su fracaso, sobre todo si se trata de los barrios pobres. Los padres, por su parte, responden a los reclamos sobre la responsabilidad por la educación de los niños, con un “desinterés estratégico” que les permite mantener una relación de resguardo, de evitación de los conflictos en el contexto de una relación de subalternidad. La escuela como portadora de la “verdad” es la que decide qué se debe enseñar y la “comunidad” debe aceptar esta mandato, que el imaginario social confirma (Landreani, op. cit.).

c) Sin embargo -coincide Landreani con Rockwell y Neufeld- en las prácticas de muchos docentes se pueden descubrir saberes, estrategias y procedimientos que evidencian la aceptación de diferencias culturales que se fueron incorporando en la elaboración de significados compartidos con los alumnos, y que da una resolución a los conflictos en la medida que es una especie de puente entre la comunidad y la escuela. Pero difícilmente implique una reformulación significativa de las propuestas pedagógicas (Landreani, op. cit.).

d) Con una información incompleta sobre las normativas y el manejo institucional, a los padres les queda una función acotada de proveedores de recursos materiales y humanos (especialmente como miembros de la asociación cooperadora) para que la actividad pedagógica pueda desarrollarse. Así, la organización de los padres no logra autonomía ni constituirse en un actor colectivo dentro de la escuela de forma que puedan intervenir activamente en las decisiones fundamentales.

Incluso en los proyectos que procuran la democratización de la escuela y que suelen convocar a los padres a diversas formas de participación, que no se reducen a la habitual provisión de recursos, difícilmente se contemplen los núcleos duros de lo pedagógico y de la toma de decisiones institucionales (Fernández Enguita, 1995)

f) Esta limitada participación no se debe a que los padres no evalúen –aún con parámetros que podrían discutirse– la calidad de la enseñanza y el desempeño de docentes y directivos (Neufeld, 1992 a). Pero por estar dentro de una relación de subordinación, su expresión suele

ser silenciosa y en contadas oportunidades se hace manifiesta. “Más bien, estaremos ante reclamos, modos de confrontación indirectos, retiradas estratégicas, y presiones sobre los flancos más débiles del ‘otro’” (op. cit.: 62) y la creación de “circuitos de evitación”.

g) Para casi todos los padres es indiscutible la importancia de la escolaridad de sus hijos. Esto se hace evidente en dos cuestiones señaladas por las investigaciones: la relevancia que tienen dentro de las estrategias de reproducción social de las familias y las acciones de diversas organizaciones vecinales para la creación de escuelas.

En efecto, la escolaridad de sus hijos está inmersa en sus estrategias familiares de reproducción social, tal como lo analiza Cragolino en su estudio sobre familias de origen campesino del noreste cordobés. Estas estrategias, fuertemente asociadas al futuro que piensan para sus hijos, la migración y la incorporación a la vida urbana, contemplan: garantizar la escolaridad primaria que habilitaría para el acceso al empleo y la vida social; la decisión de la escolaridad secundaria y de su tipo, teniendo en cuenta el “sacrificio” que implica y los beneficios que redundaría en el mediano plazo; la inversión en los miembros de la familia que son “mano de obra ociosa de la unidad” o que “tendrían mejores oportunidades de aprovecharla”; el recurso a la educación informal (y en menor medida no formal) para aprendizajes que permitan la incorporación al trabajo.

La valoración de la escolaridad se evidencia también en el hecho que gran parte de las escuelas que atienden a los hijos de las clases subalternas hayan nacido por iniciativa, esfuerzo económico y trabajo concreto de los mismos pobladores. A tal punto que, como señala Neufeld (1992 b), la pretendida universalización de la educación se fue haciendo efectiva más como la respuesta a su reclamo que como extensión del acceso a ese derecho que se proclamaba universal. La gente de los barrios, de los pueblos, de las comunidades rurales edificó escuelas y demandó al Estado la presencia de los maestros que enseñen a sus hijos.

3.3.2.3 Experiencias alternativas de educación de algunas organizaciones populares

Algunas investigaciones históricas nos permiten identificar ciertas experiencias en las que las organizaciones populares intervinieron activamente en la educación, utilizando en algunos casos el dispositivo escolar. Decíamos que la escuela obligatoria no se construía en un espacio vacío. Las organizaciones de diversos grupos subalternos llevaban adelante proyectos educativos para con sus miembros adultos, construyeron sus propios dispositivos de formación y transmisión de

cultura, tal como podemos verlo en Inglaterra en el minucioso trabajo de Thompson (1989 a y b). En la Argentina, muchas de ellas, en especial las que reunían a inmigrantes, también se dedicaron a la educación infantil. Actividad que, en su mayor parte, fueron abandonando a medida que el sistema de educación obligatorio avanzaba y se consolidaba. Sin embargo, y vinculado estrechamente tanto a sus horizontes políticos y culturales como a su propio desarrollo en términos de resistencia/integración, nunca abandonaron la educación de los adultos para sus miembros o dirigida a algún grupo social que consideraban destinatario de su misión cultural. Nos referimos especialmente a organizaciones políticas, sindicales, sociales y culturales en el amplio campo del pensamiento socialista (incluyendo al comunismo ya entrado el siglo XX y ciertas organizaciones barriales desde su segunda década) (Romero, 1986, 1995; Barrancos, 1990; González, 1990; Suriano, 2001).

Entre las investigaciones señaladas, nos interesan especialmente las realizadas por Barrancos (op. cit.) y por Suriano (op. cit.) sobre el movimiento anarquista de fines del siglo 19 y primeras décadas del 20. Este interés radica en que su radicalizado enfrentamiento al orden social nos permite identificar, por un lado, la relevancia que tiene la educación, en sentido amplio, para una organización que busca transformaciones sociales y, por otro, ciertos núcleos que pudieron ser discutidos en el momento de creación del sistema escolar argentino, que fueron luego naturalizados en el modelo triunfante. El movimiento libertario desarrolló una intensa labor educativa y cultural desde sus organizaciones, que intentaba construir un espacio distinto, utópico, con una propuesta cultural integral que abarcaba la vida política y de sociabilidad de las familias y que procuraba alejarlos tanto de las actividades que intentaban su integración como de la cultura popular con rasgos indeseables. En la primera década del siglo 20, además, se inician las primeras escuelas anarquistas para los niños,¹²⁸ que buscaron ser alternativas en varios aspectos: los contenidos; la metodología; la disciplina; la concepción de universalidad; la relación educativa hacia los padres y fundamentalmente, la creación de un cuerpo propio de especialistas. El grupo de especialistas, surgido a partir de la creación de las escuelas, inicia un proceso de alejamiento de las organizaciones anarquistas y de acercamiento tanto al gremialismo docente y al sistema educativo oficial -a partir de su idea de gestar un proyecto educativo para la sociedad argentina transformando el sistema desde su interior-, como a los vecinos de las escuelas y a otros sectores progresistas -ante las reticencias en la colaboración con el proyecto del resto del anarquismo-.

Varios factores contribuyeron al fin de estas experiencias de escuelas racionalistas. Tal vez el determinante fue la valoración que iba teniendo la escuela pública entre las clases populares, a las que esas escuelas anarquistas no parecían ofrecerles una alternativa superadora. Por otra parte, a los factores internos de conflicto se le suman las dificultades de financiación, la falta e insuficiente preparación de los docentes y la dura represión ejercida por el Estado al movimiento, en general, y a las escuelas, en particular (Suriano op. cit.; Barrancos, op. cit.).

También nos interesa destacar el trabajo de Filmus (1992) en el que analiza el papel del movimiento obrero argentino en torno a la democratización de la educación y, en particular, sobre la experiencia de los sindicatos en relación con la escolarización: los Centros Educativos de Nivel Secundario y de Nivel Terciario (CENS y CENTS) en 1973. Los sindicatos tomaron el carácter de entidades “convenientes” con la Dirección Nacional de Educación de Adultos para llevar adelante esas experiencias. Destaca que su participación se limitó a la ‘prestación de servicios’ aportando a los Centros Educativos el espacio físico y los recursos materiales para el desarrollo de las actividades. DINEA, por su parte, aportó el personal docente y los planes de estudio previamente establecidos. A pesar de la original intención de gestar una experiencia cercana a la vida de las organizaciones gremiales, a poco de andar diversas decisiones políticas fueron consolidando una fuerte tendencia a la asimilación de estas escuelas al resto del sistema educativo (currículum, selección de docentes, organización del tiempo y del espacio). En cuanto a la participación de las organizaciones gremiales, destaca Filmus, no se generó ninguna instancia de planificación, dirección o evaluación en la cual pudieran jugar un rol más activo en la experiencia y asumir, por lo tanto, el “compromiso” más plenamente” (op. cit. 87).

Entre los estudios sobre organizaciones populares y educación es ineludible la referencia a la producción de María Teresa Sirvent (especialmente 1984; 2004, y con Brusilovsky, 1983). Su trabajo se dirigió especialmente a analizar, con perspectiva histórica, el carácter determinante de los procesos de “participación”¹²⁹ dentro de diversas asociaciones en la formación de los sujetos individuales y colectivos. Si bien no estudió experiencias de organizaciones que encararon proyectos de escolaridad, consideramos a su producción como un aporte significativo para comprender los procesos pedagógicos dentro de ellas.

El campo de referencia¹³⁰ se completa con los trabajos de Caldart (1997 y 2000) sobre la educación en el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que comprenden en términos generales los aspec-

tos señalados como centrales en nuestro trabajo de tesis y de los que partimos para nuestro abordaje de ese movimiento.¹³¹

Cabe señalar también que con este trabajo de tesis le damos continuidad a las investigaciones desarrolladas por los miembros del equipo docente del Seminario de Planificación y Metodología de la Animación Social y Cultural de la Universidad Nacional de Luján, del que formamos parte. Estas investigaciones se orientaron hacia: organizaciones populares comunitarias y sentido común (Di Matteo, 2003), procesos de aprendizaje de los adultos (Michi, 1998) y procesos de formación en organizaciones políticas y sociales (Michi, 1993, 1997, 2004).

De los trabajos brevemente descriptos, en los que nos apoyamos para analizar los proyectos de educación de los movimientos campesinos objeto de este trabajo de tesis, nos interesa destacar algunos núcleos problemáticos que nos permiten aproximarnos a los sentidos y prácticas puestos en juego en esas experiencias educativas:

- las características de la organización sobre todo en lo relativo a la deliberación y toma de decisiones y el reconocimiento de estos procesos como formativos.
- las continuidades y rupturas entre la dinámica cultural de la organización y la experiencia de educación en general y escolar en particular.
- la vinculación de los proyectos de escolaridad alternativos con el sistema público de enseñanza.
- los aspectos del dispositivo escolar y de la escolaridad pública sobre los que opera la experiencia alternativa.
- la relación que se establece entre conocimiento legitimado y el conocimiento popular.
- la existencia de un cuerpo de especialistas y su relación con la organización.
- la participación de los padres y de la comunidad en los procesos escolares.

Capítulo 2

Consideraciones metodológicas

En el capítulo anterior abordamos la cuestión teórica y nos aproximamos así a la construcción del problema de investigación sobre el que se basa este trabajo de tesis. En el presente, nos proponemos exponer las principales decisiones adoptadas en ese proceso de investigación, decisiones que están fuertemente ligadas al trabajo conceptual expuesto.

Describiremos brevemente la forma en que fuimos construyendo el problema de investigación y ajustando/complejizando el objeto de estudio; el enfoque y las decisiones metodológicas adoptadas. Nuestra intención es señalar ciertos nudos que caracterizan el proceso que encaramos, de modo que pueda comprenderse la forma en que construimos este trabajo.

1. Construcción del objeto de investigación y enfoque

El inicio del proceso lo constituyó la elaboración del proyecto de investigación presentado en 1998, cuya denominación -que sabíamos provisoria- era “relación escuela-comunidad”. En él nos proponíamos indagar en experiencias que alteren los patrones habituales de esa relación. A partir de varias investigaciones y de nuestra experiencia académica y profesional, observábamos que, en esa relación, la “comunidad” queda limitada, en la práctica cotidiana, a los padres de los alumnos; su intervención se reduce a la provisión de recursos materiales, quedando de este modo, excluida de las decisiones curriculares, organizativas y de formación o selección de los docentes y directivos. Concebíamos así que, esta forma de participación de la comunidad, podía conceptualizarse en los términos planteados por Sirvent (1994), de participación “simbólica”. Sosteníamos, por otra parte, que las escuelas concretas reproducen con los padres (aunque contradictoriamente) la relación de subordinación que ellas tienen con los

niveles superiores del sistema educativo. De esta forma, los saberes, las formas de ver y actuar en el mundo y los proyectos de las clases populares son desvalorizados quedando en manos de la escuela su antigua función “civilizadora” (Landreani, 1995) para con los padres e, indirectamente, para con el entorno social circundante.

En aquel momento, nos proponíamos investigar varias experiencias, gestadas por iniciativa de diversos actores sociales, que pudieran considerarse alternativas a esta relación habitual. Teníamos por objetivos en relación con estas experiencias:

a) “analizar las condiciones en que se originan y desarrollaron”: el contexto político general y las coyunturas particulares, las políticas educativas en las que se inscribían, los discursos y normativas presentes, la actuación de las instancias superiores. Pretendíamos, también, caracterizar a los actores que tuvieron la iniciativa de la experiencia y a los otros que fueron involucrándose, los obstáculos encontrados y las estrategias de solución implementadas.

b) identificar los aprendizajes sociales referidos a concepciones y prácticas generados en los sujetos y organizaciones a partir de esa experiencia. Suponíamos que estas experiencias intervenían en la conformación de la subjetividad, por lo que dábamos especial relevancia a las concepciones y prácticas originales y cambiantes referidas al papel del Estado, de la escuela, de la comunidad y a la participación social.

c) “encontrar indicios que nos aproximen a la comprensión de las posibilidades y límites de estas experiencias”, en tanto teníamos como propósito contribuir a: 1) el estudio de la vinculación entre escuela y comunidad y 2) la reflexión que acompañe a nuevas prácticas y sentidos en otros proyectos que procuren una participación más plena de la comunidad.

En aquel momento, definimos que, por las características del objeto de estudio y por los objetivos que nos proponíamos, era adecuado adoptar un enfoque cualitativo de investigación, que integrara tres instrumentos metodológicos: entrevistas, observación y análisis de documentos, en procura de lograr la triangulación metodológica y de datos.

A partir de estas definiciones, comenzamos en 1999 el trabajo de campo en el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Brasil, proceso que describiremos a continuación. En el marco del proyecto original, avanzamos sobre una segunda experiencia que tenía como protagonistas a docentes y directivos de una escuela rural¹³² y había logrado integrar a un significativo número de adultos de la “comunidad”, la mayor parte de ellos padres de alumnos o egresados de la escuela. A poco de andar, evaluamos que la diferencia de escala y la

dispersión de problemáticas a las que nos llevaba el proyecto original –en la medida que pretendía abarcar varias experiencias que tuvieran diverso tipo de protagonistas–, no iban a permitir la profundidad en el análisis que estábamos buscando.

Decidimos, entonces, reorientar la selección de experiencias hacia otro movimiento social, el Movimiento Campesino de Santiago del Estero perteneciente a Vía Campesina¹³³ que estaba iniciando la formulación de un proyecto de formación de maestros campesinos.¹³⁴ Podíamos avanzar así en la indagación sobre una experiencia que tenía muchos elementos en común con el MST –en cuanto a dimensiones de análisis– y que, sin abandonar el problema planteado inicialmente, nos permitía acotar, y a la vez profundizar, el estudio sobre un tipo particular de experiencias educativas. Ahora la “comunidad” estaba vinculada a una organización y la escuela se constituía en una de las formas de su acción pedagógica.

Abonaban esta decisión, además, razones de orden histórico y académico. Hacia fines del siglo XX, ya era evidente el crecimiento de movimientos sociales latinoamericanos, que encaraban con intensidad tareas pedagógicas a las que denominaban genéricamente como “formación”. Se renovaba al poco tiempo el interés de las Ciencias Sociales en el estudio de ese tipo de organizaciones.

En ese tiempo, también, ya eran manifiestos los efectos de las políticas neoliberales en el mundo, dentro de las que ocuparon un lugar relevante los proyectos enmarcados en la descentralización de los sistemas educativos y los discursos sobre participación y diversidad cultural. Como enunciamos en el capítulo anterior, las políticas neoliberales tuvieron significativas adhesiones políticas y generaron la emergencia de experiencias que se consideraban “alternativas”. Diversos académicos comenzaron a manifestar su preocupación (formulada con frecuencia como denuncia) sobre los efectos de esos discursos y experiencias sobre la escuela pública. El replanteo de la investigación nos permitía algo más: integrar más cabalmente a la investigación nuestra experiencia académica y profesional en relación con las prácticas educativas en organizaciones populares, realizada desde la perspectiva de Educación Popular de tradición latinoamericana.

De esta forma podríamos apoyarnos y referenciar los resultados de la indagación en las producciones de las ciencias sociales referidas a los movimientos sociales y, en particular, a los procesos de producción de cultura y de subjetividad. Podríamos también vincular más acabadamente lo material y lo simbólico (Menéndez, 2000). Los proyectos de escuela eran, entonces, una parte de los procesos de producción y transmisión cultural de movimientos sociales que disputaban polí-

ticamente dentro de la totalidad social. La opción teórica por el materialismo cultural y por la pedagogía crítica, tendría así una mejor expresión en lo metodológico.

Esta reorientación nos permitió desarrollar más acabadamente el enfoque de triangulación metodológica y de datos que nos propusimos en un inicio. Los movimientos que estudiaríamos contaban con un número significativo de fuentes escritas (sin duda mucho más profundas en el MST) y varios investigadores habían realizado trabajos sobre ellos.

Decíamos que se trataba de dos experiencias similares pero, también con importantes diferencias que implicaron un desafío metodológico y que, además, fueron abordadas de diversa forma. Más allá del alcance territorial de las experiencias, se trataba de formas de producción cultural diferentes que pasaron a tomar un lugar central en la indagación y en la reflexión teórica. El trabajo de campo en el MST permitió formular con mayor precisión preguntas y aproximarnos a respuestas que luego serían profundizadas, complejizadas y ampliadas en el MOCASE-VC.

En suma, quedaba así abierta la posibilidad de realizar algunas comparaciones pero, por sobre todo, que los resultados pudieran tener un universo de referencia más preciso, el de los procesos pedagógicos de movimientos campesinos territorializados. Quedaban excluidas de este universo experiencias “alternativas” gestadas por otro tipo de actores sociales. Se trataba de dos experiencias con similitudes y diferencias, ambas podían ser indagadas tomando como eje de análisis la producción cultural y su relación con sus acciones educativas, lo que nos permitían, a su vez, no dejarlas limitadas a lo escolar. Nos permitía también reafirmar y, en alguna medida profundizar, nuestro enfoque de investigación: vinculación entre lo material y lo simbólico en experiencias organizacionales que abarcaba amplias dimensiones de la vida de los sujetos involucrados y que, como movimientos sociales intervenían en la lucha por alguna forma de incidencia sobre la totalidad social. De esta forma, cobraba otra perspectiva la relación con el Estado, en la medida en que estas organizaciones sociales participan manifiestamente de la disputa política, social e ideológica. Se hacía necesario, entonces, entender esa disputa más allá del escenario del sistema oficial de enseñanza.

Nuestro enfoque de investigación, en gran medida tributario de la tradición de la etnografía y de los trabajos de Elsie Rockwell (1985, 1987 a y b, 1991, 2001 y el realizado con Ezpeleta, 1983), nos permitiría: la construcción del objeto de estudio sin escindir el trabajo empírico del teórico, con lo que nos alejábamos de la idea positivista de sepa-

ración entre contexto de descubrimiento y contexto de verificación, así como del “empirismo” inductivista y del “racionalismo” deductivista; la opción por no limitarnos a lo simbólico considerando su articulación con la dimensión material; la utilización de diversas técnicas, operaciones conceptuales, referencias temporales y espaciales articuladas con categorías de origen teórico o social referidas a distintos niveles de abstracción. (Rockwell, 1987b).

2. Selección de experiencias, escalas y niveles de análisis

Como decíamos, el estudio se inició en el Movimiento dos Trabajadores Rurais Sem Terra, a partir de cuya indagación identificamos dimensiones de análisis que orientaron el estudio del Movimiento Campesino de Santiago del Estero. Nuestro objeto de estudio lo constituyó la producción cultural de estos movimientos y su relación con las modalidades y dispositivos utilizados en los procesos educativos, entre los que se encuentran los proyectos de escolarización.

Nuestro referente empírico fueron dos organizaciones con escalas de acción geográficas diferentes: el MST es un movimiento que actúa en el plano nacional conformado por más de 350.000 familias asentadas (y cientos de miles acampadas) y el MOCASE VC que actúa en el provincial y reúne 8.500 familias aproximadamente.¹³⁵ En ambos casos se indagó en dos dimensiones: la organización y los proyectos de educación. En el primer caso, la dimensión organizacional fue estudiada en escalas crecientes. Partimos del trabajo de campo en la escuela de formación de técnicos y en un asentamiento, en el que estaba incluida la escuela, para aproximarnos después a otra escala, constituida por la acción del movimiento en general y del sector educación y, en menor medida, el sector formación. En el segundo caso, pudo abordarse la organización en todas sus escalas: provincial, zonal y local. Realizamos trabajo de campo en diversas instancias: en lo cotidiano de dos comunidades y de las centrales a las que pertenecen, en espacios de deliberación del movimiento provincial (secretariado y reuniones sobre diversos proyectos y), acciones de protesta (corte de ruta, marchas), actividades con estudiantes universitarios y profesionales de cooperación internacional.

En ambos, nos adentramos especialmente en las experiencias de formación en general y, especialmente, en las dirigidas a los jóvenes, en las de formación de docentes (en el MST ya en marcha, en el MOCASE VC en la fase de elaboración del proyecto) y en las de escuela para los niños (la escuela de un asentamiento del MST).

Como decíamos, en el tratamiento de los casos no se enfatizó la comparación, sino la complementación de datos. En efecto, si bien con-

sideramos similares dimensiones de análisis, no procuramos realizar comparaciones punto a punto. Nuestra intención fue analizar cada una de las experiencias, intentando respetar su forma particular de construcción. En las conclusiones de este trabajo de tesis planteamos, sin embargo, nuestra interpretación sobre las similitudes y diferencias entre ellas, considerando para ello la articulación y la posible lógica interna de composición de elementos que intervienen en la producción cultural de cada movimiento, para ver, luego, su vinculación con las acciones y proyectos de educación.

En cuanto a la temporalidad, partimos de lo actual para aproximarnos a la escala temporal que incluye la trayectoria de las áreas específicas vinculadas a la educación y de la organización en su totalidad. Consideramos, sin embargo, los contextos histórico-sociales que, entendíamos, eran significativos para comprender esas trayectorias y las situaciones actuales. En este sentido, contemplamos las dimensiones sincrónicas y diacrónicas, aunque no pretendimos realizar un abordaje histórico. Lo histórico social fue contemplado como diferentes escalas de contexto interactuantes, en general a partir de datos seleccionados y destacados por la misma organización. Sí nos detuvimos en la historia de la organización para identificar procesos, tendencias, hechos significativos que permitieran aproximarnos a los sentidos y prácticas de la producción cultural y de subjetividades.

Respecto de los contextos, tomamos la concepción enunciada por Achilli (2000): “configuraciones temporo-espaciales/social” delimitadas con la intención de contribuir a nuestra investigación. Así las escalas crecientes conforman contextos y, a la vez, se constituyeron en parte del objeto de investigación que fuimos construyendo, en tanto asumimos la perspectiva relacional entre las escalas en las que abarcamos las organizaciones. Cabe aclarar entonces que pusimos el eje en el objeto de estudio señalado, con sus nexos contextuales propios, y entendimos como estrictamente contextual los aspectos de la totalidad social, diacrónica y sincrónica, que interactúan como límites y presiones sobre la experiencia. Nos alejamos así de la idea de lo micro aislado de otras escalas. Procuramos analizar diversas escalas contextuales sin confundirlas con niveles de abstracción de las categorías utilizadas (Rockwell, 1987 b y Achilli, 2000).

3. Triangulación de datos y de métodos

La investigación contempló la triangulación de datos y de métodos (Denzin, 1988). Esto supuso la confrontación y articulación de los datos obtenidos a partir del trabajo de campo (entrevistas y observacio-

nes) con la información proveniente de documentos de las organizaciones y de investigaciones sobre ellas. Se procuró así la comprensión más completa del objeto estudiado, a partir de la integración de diversas perspectivas, la contrastación en busca de consistencia de los datos, la contextualización de los procesos y la complementación de los aportes de cada método.

El enfoque adoptado supuso un compromiso central con el trabajo de campo. Se trató, entonces, de la observación e interacción con los actores en su propio terreno, en el que se interpretan y construyen significados en el marco de estructuras sociales que las determinan, es decir, que le marcan los límites de lo posible (como lo entiende Williams, 1980). Con el trabajo de campo se buscó, entonces, reconocer la perspectiva del actor: el “universo de referencia compartido -no siempre verbalizable- que subyace y articula el conjunto de prácticas y nociones y sentidos organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales.”(Guber, 1991: 75), que, si bien no es idéntico para todos los sujetos, como no lo es tampoco la apropiación que ellos hacen, es el universo social culturalmente posible de los actores. Si bien tiene existencia empírica, su formulación, construcción e implicancias están definidas desde la teoría. En nuestro estudio, este universo de referencia compartido tiene como uno de sus componentes centrales la producción cultural de la misma organización en tensión permanente con la hegemonía.

Esto significó un intenso trabajo con los registros -de las entrevistas y de la observación- durante el período de trabajo de campo. A partir de esta tarea analítica se fue ampliando la mirada sobre el objeto de estudio, surgieron preguntas que orientaron las entrevistas, la observación y especialmente la indagación en documentos de las organizaciones.

En el trabajo de campo utilizamos como herramientas centrales la entrevista y la observación. Se trató de entrevistas dentro de una “muestra de oportunidad” en una primera instancia y, posteriormente, de una “muestra evaluada”, orientadas por los ejes de la investigación, que tuvieron mayor o menor grado de apertura según el actor, el momento y el mismo proceso de construcción del objeto, teniendo como marco de referencia a la entrevista etnográfica (Guber, 1991). Con respecto a la observación, se realizaron en situaciones que se recortaron como significativas para la indagación y en el proceso cotidiano de interacción con los diversos sujetos. Para la construcción de los datos y el ajuste del trabajo de campo, nos apoyamos en la noción de saturación¹³⁶ (Berteaux, 1988; Glasser y Strauss, 1967).

Para la selección de entrevistados, se procuró tomar en considera-

ción sujetos con perspectivas complementarias respecto de la experiencia. Sujetos que, por su trayectoria dentro de esos movimientos, podían proporcionarnos información más completa sobre los procesos de producción cultural que nos aproximarán a los significados que expresaran consensos y fuertes tendencias dentro del movimiento.

En el Movimiento Sin Tierra, se realizaron 16 entrevistas formales de diversa extensión y alrededor de 20 entrevistas informales, en 4 períodos de coresidencia de una semana cada uno, entre 1999 y 2001. En el MOCASE VC, se realizaron 18 entrevistas formales¹³⁷ y alrededor de 20 informales en 12 períodos de cohabitación en comunidades, reuniones extensas (de áreas y del movimiento) y acciones de protestas, entre 2003 y 2007.

Recurrimos a las fuentes escritas, como decíamos, a partir del trabajo de campo en busca de complementar, contextualizar y problematizar las preguntas que nos íbamos formulando. Para el MST, que se destaca por la profusa publicación de materiales diversos, orientamos la selección hacia los que se vinculaban de alguna forma con nuestro objeto de investigación. Estos materiales fueron de tres tipos: a) de discusión y de formación, dirigidos especialmente a los miembros del movimiento y utilizados también como forma de difusión hacia fuera de la organización; b) de análisis producidos por militantes del movimiento o investigadores con diversas vinculaciones orgánicas con él; c) investigaciones puramente académicas. Para el MOCASE VC, con una producción editada de menor envergadura, pudimos consultar gran parte de sus materiales destinados a la formación y a la difusión. También tuvimos acceso y analizamos: proyectos e informes elaborados para agencias de financiación; documentos del proyecto de formación de maestros campesinos; algunas producciones de análisis elaboradas por miembros del movimiento; memorias de reuniones de deliberación (secretariados) y algunos trabajos de investigación de académicos sin vinculación orgánica con este movimiento.

4. El proceso de análisis y escritura

Nos propusimos en el análisis y la escritura integrar la teoría y la descripción. Si bien no podemos decir que realizamos un trabajo etnográfico en sentido estricto, ni que la escritura responde cabalmente a esta tradición, sí nos apoyamos en ella para el trabajo de análisis. No es extraño, por lo tanto, que atravesáramos por un proceso que parecía “azaroso y desordenado” (Rockwell, op. cit) y que fue logrando momentos de orden inestable a medida que avanzábamos en el análisis integrador de lo conceptual y de lo empírico. Para ello, recurrimos a una sucesión de escritos de diverso tipo¹³⁸ que nos permitieron ir

objetivando la experiencia de trabajo de campo y avanzar en el reconocimiento y control epistemológico de la subjetividad del investigador, en la medida en que podíamos explicitarla. En este sentido, nos distanciamos de la pretensión de objetividad como un “a priori”, aunque no renegamos de la búsqueda de un tipo de análisis, siempre muy trabajoso, que nos aproxime a una mejor comprensión del objeto de estudio y, sobre todo, de la perspectiva de los actores, en este caso, colectivos. En este proceso de objetivación, cumplió un papel fundamental el trabajo con fuentes escritas.

En este trabajo de tesis optamos por una forma de exposición más clásica, cuya estructura no reproduce la forma en que fuimos construyendo el conocimiento, sino su resultado. Es así que la problematización teórica está contenida fundamentalmente en un capítulo y en otros se priorizó describir los resultados de esa problematización en relación con los datos construidos en diálogo con la empiria, sin llegar a constituir etnografías.¹³⁹ En efecto, los capítulos referidos a los movimientos estudiados, recorren el camino inverso al de la construcción del conocimiento que, en realidad, partió de lo que se expone al final. Pretendimos, de esta forma, mostrar las síntesis a las que arribamos desde el trabajo conceptual que fue ordenando crecientemente nuestro análisis. La escritura final fue en sí un momento de síntesis en el que los “cierres” en el plano conceptual se confrontaron con los materiales del trabajo de campo y de las fuentes escritas, desde nuevas interrogaciones que nos llevaron a su vez a reverlos y complejizarlos.

Capítulo 3

El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra como movimiento social territorializado

La reconstrucción de la historia de la problemática de la tierra y la descripción de la situación rural actual de Brasil son el punto de partida para el análisis del MST como movimiento social.¹⁴⁰ A partir de eso, identificaremos algunos hechos y procesos significativos de la construcción histórica de dicho movimiento y los objetivos centrales que orientan su acción política.

En este capítulo nos detendremos en los procesos que intervienen en la “recreación del campesinado”: la ocupación de tierra, el campamento y el asentamiento. Procesos que entendemos expresan la articulación de lo material y lo simbólico y que producen efectos en lo político, lo cultural y la producción de subjetividades. Destacamos así la forma particular de producción cultural del MST en el que cobran relevancia, a partir de las definiciones organizacionales mencionadas, la recreación de la vida como trabajadores rurales y la producción simbólica (denominada por el movimiento como “mística”) lo que nos aproxima a la dimensión pedagógica del movimiento, sobre la que profundizaremos en el siguiente capítulo.

1 Algunos datos sobre el contexto económico, político y social

1.1 Historia económica, política y social

Adoptamos para este apartado una perspectiva, la de recorrer brevemente la historia de Brasil desde la problemática de la tierra y de las luchas populares en relación con ella. Por esta razón no nos centraremos en los hechos que hacen a lo institucional estatal, sino que solamente haremos mención a ellos cuando tengan relación con la cuestión que hilvana esta parte de nuestro trabajo.

En 1500, a la llegada de los portugueses en el actual territorio de Brasil, según estimaciones de Darcy Ribeiro (Morisawa, 2001), vivían aproximadamente 5 millones de personas pertenecientes a diversas

etnias. La tierra era de uso comunitario sin demarcaciones ni formas de propiedad (Morissawa, op cit; Loch et al, 2000; Stedile, 1998).

Sobre el extenso territorio conquistado y sobre la población indígena que lo habitaba, con su forma propia de organización de la producción y reproducción, la corona portuguesa trasplantó dos modalidades del feudalismo europeo para la ocupación de la tierra (Cardim et al, 1998), conservando para sí la propiedad. La primera fue la de “*capitanías hereditarias*”, destinadas a nobles o personas que de alguna forma daban servicios a la corona. El territorio se dividió en 14 franjas desde el océano hasta la línea marcada por el Tratado de Tordesillas, a las que los “capitanes” debían explotar y proteger. La segunda modalidad, a cargo de los donatarios de las capitanías, fue la de “*sesmarías*” entregadas en grandes parcelas exclusivamente a blancos y católicos. Se trataba de posesión con el propósito de poblamiento y colonización para la producción, por la que debían pagar un diezmo. Quienes no cumplían con esta obligación debían devolver las tierras a la corona, lo que fue constituyendo las “tierras devueltas” (*devolutas*). Con el correr del tiempo se adoptó una tercera modalidad normada ya durante la colonia: la ocupación (o posesión¹⁴¹) de tierras. En este caso, quienes ocupaban la tierra podían acceder luego a la formalización de esa posesión, a diferencia de las *sesmarías* que eran legalizadas antes del inicio de la producción (Loch et al., op. cit).

La monarquía portuguesa, además del dominio sobre las tierras, ejercía el monopolio sobre las compras y las ventas de todos los productos e impedía el desarrollo de manufacturas para que fueran importadas. En el primer período de dominio lusitano, desde el siglo 16 al 18, predominaron las producciones forestal y de caña de azúcar destinadas principalmente a la exportación. En estas explotaciones se utilizó la fuerza de trabajo de los indígenas esclavizados.¹⁴² A partir del siglo 18, varios factores intervinieron para que se optara por esclavos africanos, entre las que se destacan las resistencias de los mismos indígenas y la intervención de los jesuitas que defendieron, para la población nativa, la modalidad de misiones. La forma de distribución de la tierra, el monocultivo y el trabajo esclavo desde la colonia marcaron el origen del latifundio¹⁴³ (Loch, op. cit; Morissawa, op. cit; Stédile, op. cit; Cardim et al, 1998).

Durante este período, si bien predominó el monocultivo (que incluyó también el algodón, el cacao, el tabaco y posteriormente el café), se desarrolló paralelamente una incipiente agricultura destinada al consumo interno, en las que además de los indígenas esclavizados había trabajadores libres (Loch, op. cit.), sobre todo en la zona de Minas Gerais a partir de la explotación de metales preciosos.

El proceso de entrega de tierras con la modalidad de *sesmarías* fue interrumpido en 1822 con la independencia,¹⁴⁴ lo que dio impulso a una etapa de múltiples ocupaciones. Así ese período es conocido como el “Imperio de las Posesiones” (Venturini: 1984, citado por Loch, traducción nuestra).

Como en otros países de América, durante el siglo 19, Brasil estimuló la inmigración de europeos pobres con la intención de que se incorporen a la producción como asalariados, aparceros, arrendatarios o colonos. Lo hicieron principalmente en la producción de café que había cobrado impulso en los tiempos en que comenzaban las restricciones a la llegada de africanos¹⁴⁵ (Morissawa, op. cit.; Stedile, op. cit.).

Stedile¹⁴⁶ señala cinco grandes momentos de la historia de Brasil en relación con la cuestión de la tierra después de la independencia:

1. En 1850 se dicta la primera Ley de Tierras. Si bien la esclavitud no fue eliminada hasta 1888, las presiones internas e internacionales hacían avizorar ese momento. Ya se había iniciado el proceso de inmigración de europeos. La tierra, por otra parte, estaba distribuida con las formas coloniales descritas y tomaba fuerza la producción cafetalera en la zona de San Pablo. Esta ley pretendió ordenar el escenario en pos de tres objetivos: a) prohibir toda forma de acceso a la tierra que no fuera por la compra (para eliminar el régimen de posesión); b) fijar un precio alto de la tierra para dificultar el acceso y c) utilizar el producto de las ventas para inversión en la inmigración de colonos para los cafetales (Guimaraes, 1981 citado por Loch). Con esta nueva norma del Imperio de Brasil, sólo podían ser propietarios los que legalizaran la propiedad en los registros y pagaran por ella. Así se impidió el acceso de los pobres, tanto a nueva tierra, como a la legalización de las que poseían y cristalizó los grandes latifundios. Para los esclavos de origen africano que conquistaban su libertad, quedaban entonces dos caminos: el de asalariados rurales y el de pobres urbanos. Los inmigrantes, por su parte, irían a ocupar lugares subalternos en la producción, sobre todo cafetalera, como asalariados, arrendatarios o colonos de pequeñas parcelas que debían pagar con el trabajo de muchos años.

El fin del imperio y la instauración de la República en 1889, a través de una asonada militar producto de negociaciones entre cafetaleros paulistas y el ejército, no produjo modificaciones en la estructura agraria. Crecieron como consecuencia las movilizaciones en las zonas rurales. El MST¹⁴⁷ caracteriza a estas movilizaciones como de dos tipos. En un primer período, entre el fin de la esclavitud en 1888 y la década de 1930, las llamadas “luchas mesiánicas”, así consideradas

por el papel del líder como mediador entre dios y el pueblo. Las más destacadas fueron: Canudos (1893-1897) con Antonio Conselheiro y Contestado (1912-1916) con “Monge” José Maria. Ambos reprimidos por la fuerza pública del ejército y la policía (Morissawa, op. cit.).

Para un segundo período, que abarca desde 1930 a 1964, destacan las categorizadas como “luchas radicales localizadas y espontáneas¹⁴⁸”. Éstas se caracterizaron por enfrentamientos violentos diversos: entre los poseedores de tierra y quienes decían tener la propiedad (*grileiros*¹⁴⁹) apoyados por la policía; los que expresan los reclamos de arrendatarios inmigrantes y los protagonizados por trabajadores en reclamo de mejores salarios o el pago de deudas salariales.

2. En 1946 se realiza una Asamblea Constituyente, elegida por primera vez en forma democrática. Este órgano colegiado estuvo conformado por una mayoría “conservadora” y un grupo de 12 miembros del Partido Comunista. Luís Carlos Prestes¹⁵⁰ presentó, en nombre de esta última bancada, la necesidad de la reforma agraria, la concepción de uso social de la producción y el precepto de desapropiación de la tierra improductiva para que el Estado la entregue a quienes quisieran producir. Si bien las iniciativas de ese sector no fueron aprobadas, se introdujo la posibilidad de desapropiación de tierras cuando se justificara por razones de interés social.

Las movilizaciones y conflictos por tierras de los poseedores continuaron, muchos de ellos en forma violenta. Se formaron Ligas Campesinas en Goiás, Río de Janeiro, y San Pablo, al tiempo que campesinos pobres de las zonas superpobladas migraron hacia las zonas de colonización para ocupar tierras con la esperanza de obtenerlas en propiedad por la posesión, según la ley de tierras de 1850.

3. En los inicios de la década del 60, se intensifican las luchas de los movimientos campesinos por la reforma agraria conformando un tercer tipo, las categorizadas por el MST como de “carácter ideológico y de alcance nacional” entre 1954 y 1964 (Morissawa, op. cit.). En los 60, a las Ligas Campesinas¹⁵¹ se le suman dos grandes organizaciones que también luchaban por reforma agraria: ULTAB (Unión de labradores y Trabajadores Agrícolas del Brasil), promovidas por el Partido Comunista de Brasil (PCB) y el Master (Movimiento de los Agricultores Sin Tierra, de Río Grande do Sul) conducido por el Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) de Leonel Brizola. En ese período también crecieron los sindicatos de trabajadores rurales. Se generaron asimismo organizaciones progresistas dentro de la iglesia, tales como el Movimiento de Educación de Base y la Juventud Agraria Católica, y, paralelamente, otras contrarias a los movimientos campesinos (Stedile, 1998).

Los debates académicos y políticos de la época sostenían cuatro lí-

neas de pensamiento respecto del carácter que debía asumir la reforma agraria:

- a. antifeudal, propuesta por intelectuales del PCB
- b. como instrumento para desarrollar el mercado interno y la economía nacional, sostenida por la CEPAL y por Celso Furtado quien era Ministro de Planeamiento del Presidente Joao Goulart
- c. como viabilización de la idea cristiana de justicia social y de la pequeña propiedad, basada en la doctrina social de la iglesia, encíclicas y Concilio Vaticano II. Similar a la de sectores del Partido Socialista Brasileño
- d. anticapitalista, ya que en Brasil no había feudalismo -aunque sí predominaran formas feudales-. Esta tesis era sostenida por distintos intelectuales de izquierda tales como Caio Prado Júnior (ex miembro del Partido Comunista Brasileño), Rui Mauro Marini y André Gunder Frank.

El gobierno creó en 1962 la Superintendencia de Reforma Agraria como forma de encaminarse hacia la distribución de las tierras. En marzo de 1964, el presidente Goulard anunció que presentaría una ley de reforma agraria para desapropiar latifundios improductivos. A fin de marzo de ese año fue derrocado por un golpe militar (ibidem).

4. Dictadura 1964-1984. Durante ese período, los movimientos sociales fueron perseguidos y los debates silenciados. Se impulsó un modelo de desarrollo rural capitalista apoyado en el latifundio y en las inversiones de las multinacionales relacionadas con la industrialización en las ciudades. Para los pobres del campo quedaban solamente dos salidas: las ciudades como mano de obra barata y las regiones alejadas acompañando la construcción de nuevas rutas.

Por influencia de la Alianza para el Progreso, se gestó una reforma agraria con el fin de disminuir el conflicto social y prevenir revoluciones. Así elaboraron leyes que fueron reunidas en el Estatuto de la Tierra y se creó el Instituto Nacional de Desarrollo Agrario, transformado luego Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA). En la práctica, según Stedile (op. cit) esta supuesta “reforma agraria” representó tan solo una forma de colonización de zonas despobladas.

Desde la década del '60, las nuevas tecnologías dieron por resultado el incremento extraordinario de la productividad agrícola y ganadera, el traspaso de extensas propiedades improductivas hacia grandes empresas capitalistas y la consiguiente eliminación de las pequeñas y medianas unidades de producción. Esta “modernización conservadora” no cambió la estructura de propiedad de la tierra, sino que sirvió a la modernización de los latifundios para adecuarse a los requerimien-

tos de calidad de una producción dependiente de agroquímicos y de la mecanización.¹⁵² Dentro de este modelo de desarrollo rural no había lugar para la pequeña y mediana propiedad (Cardim et al, 1998).

5. De 1984 a la actualidad: Hacia fines de la dictadura resurgieron las luchas por la tierra y los debates sobre la reforma agraria intensificados por las movilizaciones crecientes que procuraban la recuperación de la democracia (Stedile, op. cit.). En 1984 se constituye el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, lo que veremos en las siguientes páginas.

1.2 Algunos datos sobre la situación actual

Sobre un territorio de 850 millones de hectáreas y una población de aproximadamente 190 millones de personas, Brasil se fue conformando en uno de los países con más injusta distribución de la riqueza, en general, y de la tierra, en particular. El coeficiente de Gini, que mide la desigualdad social¹⁵³ de países y regiones muestra, según el PNUD (en su medición de 1999-2000), que éste es el país con mayor desigualdad de América Latina (alrededor de 0,65, Argentina 0,54 y Uruguay, el más bajo de la región con 0,44) (Información Foro sobre “Estrategias de Desarrollo Humano en América Latina”, s.f.). Este coeficiente aplicado a la tierra¹⁵⁴ alcanzaba en 1990 para Brasil a 0,86 (Stedile, 1998), en este caso, similar al de Argentina.

Si bien en el territorio nacional hay importantes diferencias regionales en cuanto al proceso de ocupación de la tierra, estructura de propiedad, tipo de producción y de población -e incluso proporción cubierta por los catastros y censos agropecuarios- (Cardim et al, op. cit., 1998), la injusta distribución de bienes e ingresos es un dato sobre el que hay un enorme consenso.

Veamos algunos datos más destacados por el MST. En cuanto a la estructura de propiedad de la tierra, el censo agropecuario de 1985¹⁵⁵ muestra que las unidades productivas con menos de 10 ha. representan el 53% del total de los establecimientos (alrededor de 3 millones), ocupando solamente el 3 % de las tierras. Las 50 mil grandes propiedades con más de 1000 ha. (0,83% de los establecimientos) poseen el 43,5% de las tierras cultivables. Esta concentración de la tierra evidencia una tendencia creciente. Así lo revelan los datos del INCRA de 1992 en los que se eleva el porcentaje de tierra correspondientes a propiedades de más de 1000 hectáreas de 45% -en 1966- a 55,2% -en 1992- y reducen la de menos de 100 de 20,4 % a 15,4%, respectivamente (Stedile, op. cit.).¹⁵⁶

Según Stedile, los propietarios de las mayores extensiones de tierra pueden clasificarse en tres grupos: a) “oligarquías rurales” que en mu-

chos casos vienen de explotaciones desde la colonia e incrementaron la superficie desde la ley de 1850, b) grupos económicos que invirtieron en tierra como reserva de valor y como forma de evasión impositiva. En 1987, el Ministerio de Reforma Agraria y Desarrollo estimó que 46 grandes grupos económicos tienen 22 millones de ha; c) empresas multinacionales o personas físicas extranjeras, que según apreciaciones de “algunos analistas” tienen la propiedad de 36 millones de ha, lo que representa una superficie mayor que algunos estados de Brasil como el de Sao Paulo.

La necesidad de la reforma agraria, que reivindica el MST, es fundamentada por Stedile (*ibidem*), a partir de estos datos y de otros que agrega: a) el estudio de los datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IGBE), les permite concluir que las unidades rurales más productivas en el Brasil son las que se encuentran entre 30 a 1000 hectáreas; b) de las tierras ociosas, el 88,7% son latifundios; c) la población de Brasil fue mayoritariamente rural hasta mediados de la década de 1960, momento a partir del cual la migración a las ciudades fue de alrededor de 30 millones de personas.¹⁵⁷ Sin embargo, por razones diversas, una parte importante de esa población considerada urbana trabaja en actividades rurales.

En base a estos análisis, el MST considera como trabajadores rurales que necesitan tierra y, por tanto, deberían ser destinatarios de la reforma agraria, a las siguientes categorías:

- “los arrendatarios, medieros y parceros que pagan renta por la tierra de otros propietarios;
- los pequeños poseedores y ocupantes de áreas con menos de 5 hectáreas;
- los minifundistas que son propietarios de menos de 5 hectáreas y, por tanto, no consiguen obtener lo suficiente para el sustento de sus familias, necesitando ampliar sus áreas;
- los hijos adultos de los pequeños propietarios, que no poseen condiciones de reproducirse como agricultores familiares;
- los trabajadores rurales que viven como asalariados, trabajando en las haciendas o ingenios, y todavía desean trabajar en tierra propia” (*ibidem*: 28, traducción nuestra) Los que según una investigación de 1990 de la Confederación Nacional de la Agricultura, en un 65% quisieran asentarse en tierras distribuidas por la reforma agraria.

En diversos textos afirman, a partir de los datos aplicados a estos criterios de identificación de los sin-tierra, que existen alrededor de 4,8 millones de familias en esas condiciones que podrían beneficiarse con la reforma agraria.¹⁵⁸

Entienden también que una reforma agraria que abarque a estas familias puede realizarse con la legislación vigente y distribuyendo solamente la tierra improductiva privada. Sostienen que la tierra a distribuir no debería ser la pública por dos razones: su ubicación (ya que se concentra mayoritariamente en la zona amazónica) y porque, de distribuir estas tierras, no se estaría alterando la injusta estructura de propiedad fundiaria.

2. El MST como movimiento social popular territorializado

2.1 Algunos hitos históricos de la construcción del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

2.1.1 La constitución del MST

Para Joao Pedro Stedile,¹⁵⁹ en la entrevista que le hiciera Bernardo Mançano Fernandes en 1998 (2005) fueron tres los factores que intervinieron en la gestación del MST.¹⁶⁰

En primer lugar, los “socioeconómicos” entre los que destaca las transformaciones producidas en la agricultura brasileña en la década de los 70, que José Graciano da Silva categoriza como “*modernización dolorosa*”. En efecto, tal como reseñamos anteriormente, la mecanización y la introducción de formas de producción “más capitalistas”, provocaron la emigración (que Stedile entiende como “expulsión”) de un número importante de la población rural hacia las zonas de colonización en procura de tierra para producir¹⁶¹ y hacia las ciudades con la esperanza de encontrar mejores condiciones de vida en el trabajo industrial. La comprobación de que el supuesto “*milagro brasileño*” no alcanzaba a los pobres, llevó también a muchos campesinos a la convicción de la necesidad de la resistencia en el campo.¹⁶²

El segundo factor, que considera Stedile, es el “ideológico”, dentro del que enfatiza el trabajo pastoral realizado por la iglesia católica y la luterana. En 1975 se crea la Comisión Pastoral de la Tierra como una iniciativa de la iglesia católica ante la violencia contra los poseedores en las regiones norte y centro oeste. En este órgano de pastoral se conjugaron dos elementos que, a su juicio, influyeron en la constitución del MST. En primer lugar, la intención de llevar a la práctica los preceptos del Concilio Vaticano II y de la Teología de la Liberación, orientando su tarea hacia el impulso a la organización campesina. En segundo lugar, su “vocación ecuménica”, lo que facilitó que los grupos gestados por los luteranos se incorporaran a un único movimiento de carácter nacional. A partir de las iniciativas de la CPT, las acciones y organizaciones aisladas que reivindicaban tierra y que habían recobrado impulso en los últimos años de dictadura, comenzaron a potenciarse y articularse (Stedile y Fernandes, 2005; MST, 2006a).

El tercer factor, estuvo constituido por el contexto de luchas crecientes por la democratización de Brasil, las que fueron teniendo diversas expresiones de unidad entre la población del campo y de la ciudad. Para este dirigente del MST, la marcha a Encruzilhada Natalino en 1981, que reunió 30.000 personas, fue un ejemplo de esta unidad y de la adhesión popular a las luchas campesinas, en la medida en que junto al reclamo por la democracia se manifestaron en contra de la represión del gobierno a ese campamento. Una adhesión que Stedile no entiende como solidaridad hacia los campesinos o el MST, sino como la manifestación de la lucha unificada y que contribuyó a la constitución del movimiento:

la sociedad ayudó a construir el MST, porque si no hubiera promovido la defensa del campamento de la Encruzilhada Natalino la derrota política que habríamos sufrido habría pospuesto la construcción del MST o el Movimiento habría nacido con otro sentido, con otro carácter (Stedile y Fernandes, op. cit.: 22).

El Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se crea en enero de 1984 en Cascavel (Estado de Paraná) en el I Encuentro Nacional del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, al que asistieron 80 representantes de 13 estados a partir de la convocatoria de la Comisión de Pastoral de Tierra. En este encuentro, que sucedió a otros también convocados por esa organización pastoral, se tomaron las definiciones fundamentales sobre principios, formas de organización, reivindicaciones, estructura y formas de lucha del naciente movimiento. Quedó también definido que: a) no sería un movimiento sindical ni eclesial sino de masas, que opta por la lucha de masas; b) sería un movimiento autónomo de toda organización (aunque estimulara la participación de sus miembros en el movimiento sindical y en los partidos políticos) y c) su propuesta de reforma agraria estaría dirigida especialmente a la desapropiación de tierras de las multinacionales, mostrando de este modo su carácter “antiimperialista”. En ese encuentro también se debatió sobre el nombre adoptando la categoría de “trabajadores”, como asunción del carácter clasista que querían sostener, y “sin-tierra”, porque era la forma en que por influencia de la prensa eran conocidos por la sociedad¹⁶³ (Stedile y Fernandez, op.cit.).

La historia de las diversas formas de resistencia de los trabajadores rurales constituye para Stedile y el MST, una referencia que contribuyó a tomar las primeras definiciones que marcaron al movimiento. Sin duda el MST se presenta como un movimiento atravesado por la historicidad, la inmediata recientemente descrita y la de las luchas de tiempos anteriores. Esto puede verse muy claramente en dos dimensiones de la consolidación de la conciencia de clase en formas cul-

turales del movimiento, las que por momentos son difíciles de distinguir. Por un lado, la construcción de sus tradiciones, que se significan como “herencias” y se expresan fundamentalmente en lo simbólico y, por otro, en las decisiones sobre aspectos fundamentales de la organización basados en análisis, debates y argumentaciones, significados como “aprendizajes”.

Entonces, si bien en la construcción simbólica suelen ocupar un lugar destacado las luchas que son categorizadas por el movimiento como “mesiánicas” o “radicales espontáneas y localizadas”,¹⁶⁴ en el diálogo entre Stedile y Fernandes se toma como objeto de análisis las del período iniciado en la década del 50. En efecto, el dirigente del movimiento aclara que se consideran “herederos” de las Ligas Campesinas del Nordeste porque, aunque fueron duramente reprimidas y “liquidadas”, lograron mantener su autonomía. En cambio, las otras organizaciones nacidas en el sur, a las que Fernandes y otros analistas consideran antecedentes del MST, no superaron la dependencia de partidos, como el MASTER respecto del PTB o se orientaron a la formación de sindicatos, es decir, que se limitaron a lo reivindicativo, como la ULTRAB. El MST, en cambio, tiene una importante influencia de las iglesias católica y luterana, que le dio una forma de acción muy diferente a la de los partidos con “ideólogos y dirigentes políticos”.¹⁶⁵ Vemos aquí dos rasgos que este dirigente enfatiza: la autonomía y las marcas organizativas que dejaron las iglesias a diferencia de las formas típicas de los partidos políticos y los sindicatos.

Un tercer elemento de afirmación de una identidad historizada, de búsqueda de continuidades y rupturas con luchas de los trabajadores rurales, gira en torno de la definición del nombre del movimiento. En efecto, el término “campesino”, con existencia en el espacio académico y en otros países de América Latina, con más larga tradición de campesinado, no tenía arraigo entre los trabajadores del campo.¹⁶⁶ Además estaba asociada a movimientos que tenían una lucha limitada a lo corporativo, rasgo que desde su nacimiento el MST buscó superar para avanzar sobre otros objetivos como la reforma agraria y la transformación de la sociedad. El nombre, como vimos antes, constituye una síntesis cuidadosa que muestra esa tensión buscada por el movimiento entre continuidades, tanto de las luchas históricas, como los sentidos sociales presentes, y la afirmación de sus particularidades, producto de la selección de la experiencia social, que constituyen sus orientaciones fundamentales para la identidad, la lucha y la organización.

La categoría aprendizaje,¹⁶⁷ como decíamos, es la adoptada para significar esta tensión entre continuidades y particularidades respecto

de la experiencia social de diversos movimientos. Así Stedile reseña varios aprendizajes: a) la necesidad de principios organizativos, tales como la dirección colectiva, la división de tareas (como forma de respetar la diversidad de aptitudes y habilidades), la disciplina (que tienen que aceptarse voluntariamente), b) el estudio para mejorar la lucha¹⁶⁸ y la formación de sus propios cuadros “técnicos, políticos, organizativos, profesionales en todas las esferas” (ibidem:44); c) la necesidad de que la lucha sea de masas para el logro de la tierra y la reforma agraria porque “el derecho establecido en la ley no garantiza ninguna conquista para el pueblo. Sólo se le presta atención cuando existe una presión popular” (ibidem: 45) y se evita, además, caer en el riesgo de la cooptación de grupos y dirigentes, ya que ésta es la “primera arma que la burguesía utiliza contra la organización de los trabajadores. Sólo después utiliza la represión” (ibidem :45); d) el vínculo permanente con la base para lo que “es preciso crear mecanismos para oír, consultar, beber de la fuerza y la determinación del pueblo. Todos erramos, menos cuando oímos al pueblo” (ibidem:45).

En otro texto, editado por el movimiento bajo la autoría de Frei Sergio y Stedile (s.f cuya primera edición en portugués es de 1993)¹⁶⁹ definen al movimiento buscando la afirmación de esas peculiaridades construidas en la historicidad y que lo distancian de las simples clasificaciones utilizadas en la teoría social.

El MST se considera un movimiento social de masas cuya principal base social son los campesinos sin tierra, que tienen un carácter, al mismo tiempo, sindical (porque lucha por la tierra para resolver el problema económico de las familias), popular (porque es amplio, participan diferentes categorías y porque lucha también por reivindicaciones populares, especialmente en los asentamientos) y político (no en el sentido partidario sino en el sentido que quiere contribuir a los cambios sociales). La dificultad en entender su carácter es porque no se encuadra en las formas tradicionales de clasificar a los movimientos sociales, reuniendo en un solo movimiento tres características complementarias: sindical, popular y político (op. cit.: 22-23).

Es sindical, es decir corporativo, en la medida en que lucha por reivindicaciones concretas sobre tierra y acceso al crédito. Pero la lucha no termina en la reivindicación inmediata, sino que va más lejos, en tanto las familias que logran la tierra no se desvinculan de la organización de alcance nacional. Esas familias se integran a la lucha por la reforma agraria dentro de un movimiento, que une los intereses particulares con los de la clase, y adquiere así su carácter político¹⁷⁰ (Stedile y Fernandes, op. cit.).

Es también un movimiento popular, por dos rasgos: la participación de toda la familia y la integración como iguales de sujetos de origen

campesino y no campesino. El MST distingue entre “manos callosas” (quienes realizan las tareas más rudas vinculadas con el trabajo rural) y “manos suaves” (que desarrollan otros trabajos pero se suman al movimiento). Stédile entiende que:

fue esa generosidad o esa amplitud la que facilitó al Movimiento crear sus cuadros orgánicos. Si se hubiera encerrado en los límites típicamente campesinos, sólo abiertos a los de “*manos callosas*”, habría caído fácilmente en el corporativismo, en los intereses individuales. Este carácter popular que lo llevó a abrirse a otras profesiones, sin discriminar, pero al mismo tiempo sin perder las características de un movimiento de trabajadores rurales, acabó por brindarle una consistencia que contribuyó a formar un movimiento con organicidad y con una interpretación política más amplia de la sociedad (ibidem: 36, cursiva en el original).

Desde los inicios, tal como señalamos, definieron los objetivos fundamentales que expresan también las características señaladas:

1. Ocupar tierra para producir con el propósito de resolver el problema económico y de supervivencia de las familias de agricultores, familias que sin poder hacerlo desean seguir trabajando en el campo.
2. la Reforma Agraria, como objetivo amplio, entendido como un conjunto de medidas estatales en relación con la estructura de tenencia de la tierra y otras de carácter social, que beneficiarían no sólo a los trabajadores rurales sino también a los urbanos.¹⁷¹
3. una sociedad más justa, ya que esa Reforma Agraria amplia sólo será factible “con un cambio en el actual poder político, con importantes cambios sociales. Una reforma agraria depende, esencialmente, de la voluntad y la fuerza política por parte del gobierno. Y, seguramente, sólo será realizada por un gobierno claramente identificado con los intereses de las clases populares, especialmente los trabajadores rurales y urbanos” (ibidem: 22).

Esta definición de objetivos tiene como horizonte la sociedad a la que aspiran y que no puede alcanzarse en corto tiempo. El logro de tierra es un éxito respecto del primer objetivo, pero la lucha no termina. Entienden que el camino es largo y difícil, pero que la única forma de recorrerlo es con persistencia y con articulaciones dentro del campo de los dominados y explotados. La sociedad que conciben se basa en “valores humanistas y socialistas” (MST, 1999 c), se trata de una real “democracia popular” que es objetivo último, pero que, a la vez, se desarrolla en cada territorio (geográfico, político, institucional o ideológico) conquistado.

2.1.2 Los Congresos del MST

Para avanzar en la historia del MST tomaremos como una de las referencias a los congresos que se realizan aproximadamente cada 5 años. Éstos y otros encuentros del MST tienen un carácter masivo, en el que no se ponen en juego elecciones internas sino que se caracterizan por ser reuniones de “gran confraternización cultural y festiva” de militantes de todo el país. (Stedile y Fernandes, op cit). Del análisis de sus conclusiones y de las reflexiones que miembros del movimiento hacen sobre estos encuentros, se hace evidente que constituyen, tanto una síntesis de las discusiones y de la praxis política desarrollada en el periodo anterior, como hitos en la construcción de la etapa siguiente. En este recorrido podremos ver la forma en que el MST se fue posicionando frente a los diversos gobiernos y dentro de la lucha de clases.

El Primer Congreso se realizó en 1985 en Curitiba (Paraná) y tuvo como consigna “Ocupación es la única solución”.¹⁷² Stedile (op.cit) señala que en ese congreso, que había reunido 1600 delegados, una de las decisiones más importantes que tomaron fue no dar demasiado crédito a la llamada “Nueva República”, lo que sí estaban haciendo varios partidos de izquierda y parte de la iglesia. El Movimiento consideró que era imprescindible seguir con la movilización y continuaron con grandes ocupaciones -que tan sólo en Santa Catarina involucraron a 5000 familias en 40 municipios-. Sarney en el gobierno aprobó el Plan Nacional de Reforma Agraria que proponía asentar 1,4 millones de familias utilizando para ello el Estatuto de la Tierra de la dictadura. En sus 5 años de gobierno no llegó a asentar 90 mil (MST, 2007a).

En la segunda mitad de la década del 80 se crea la Unión Democrática Ruralista (UDR), una organización de los grupos rurales vinculados con los intereses del latifundio. Esta agrupación adoptó tres frentes de acción: la armada, una bancada en el parlamento y los medios de comunicación como aliados. Así, además de incrementar la violencia contra los sin tierra, lograron que la Constitución de 1988 tenga algunos puntos más conservadores que el Estatuto de la Tierra de la dictadura. Pero no lograron impedir que esa constitución tuviera algunos avances referidos a la función social de la tierra (cuando esta función fuera violada se debería desapropiar) (MST, 2007b).

El MST durante ese periodo avanzó en su “autonomía”, en la construcción de sus símbolos más importantes y en la conformación de los distintos sectores de la organización.

En el 89, con la elección de Fernando Collor de Melo,¹⁷³ un abierto opositor a la reforma agraria, se reprimió fuertemente al movimiento y se produjo un claro “retroceso en la lucha por la tierra” (ibidem).

En este contexto, se realizó en 1990 el 2do Congreso, esta vez y en

adelante en Brasilia, con la consigna de “Ocupar, resistir y producir”. Stédile (2005) recuerda que frente a ese gobierno tan adverso se aferraron al “resistir” por las enormes dificultades para lograr conquistas. Así se abocaron especialmente a la organización interna, al crecimiento en el plano nacional, al fortalecimiento de asentamientos y campamentos, a los mecanismos para consolidar la autonomía política y financiera y a la propuesta organizativa para el sector producción¹⁷⁴ (MST, 2007b).

El 3er congreso se realizó en 1995, también en Brasilia, con 5000 delegados. Desde el año anterior estaba en el gobierno (y continuó hasta el 2003) Fernando Henrique Cardoso, llevando adelante su proyecto neoliberal que priorizaba la agroexportación en desmedro de la producción de alimentos para el consumo interno. El lema de este congreso fue “Reforma Agraria, una lucha de todos” que surge como síntesis de las definiciones estratégicas que orientaban la acción a articularse con las luchas de las ciudades, lo se fue expresando en jornadas nacionales conjuntas, ocupaciones de tierras y organismos públicos, marchas. Dentro de esta definición estratégica en 1997 se realiza la “Marcha Nacional por Empleo, Justicia y Reforma Agraria” que llega a Brasilia el 17 de abril a un año de la masacre de Eldorado dos Carajás en la que habían sido asesinados 21 Sin Tierra¹⁷⁵ (MST, 2006a).

El gobierno neoliberal de Cardoso intensificó la “modernización” de la agricultura capitalista aumentando la “explotación de los trabajadores”, la eliminación de “unidades productivas campesinas” e incrementó la migración hacia las ciudades y la semi proletarización de la población rural, como forma que utilizaron muchas familias de obtener ingresos que, combinados con la producción familiar, pudieran permitir subsistir en el campo (MST, 2007d). El neoliberalismo afectaba tanto a la población rural como a la creciente población urbana.

El 4to Congreso se realiza en Brasilia en el 2000, con el modelo neoliberal de Cardoso legitimado en la reelección y las diversas formas de represión para controlar las luchas populares (MST, 2007d). El lema de este congreso fue “Por un Brasil sin latifundio”. Los desafíos principales que definió el congreso para la siguiente etapa fueron: a) la oposición al modelo neoliberal y a la criminalización de las acciones de lucha; b) el crecimiento de las relaciones internacionales especialmente dentro de la CLOC y de Vía Campesina; c) la intensificación de las articulaciones organizativas y de debate teórico con otras organizaciones sociales de Brasil, (el MST participó en la creación del Movimiento Consulta Popular, a partir de 1997) y d) la disputa contra el “proyecto de agricultura de las elites” (MST, 2007d).

En 2003 fue electo presidente Jose Inacio Lula Da Silva, un viejo miembro del PT, con el que el MST mantenía importantes vínculos. Desde el inicio de su gobierno sostuvieron una posición independiente reafirmando la necesidad de luchar contra el latifundio y, coherente con ella, realizan la siguiente evaluación de su gestión: “representó una victoria del pueblo brasileño y la derrota de las elites y de su proyecto”, pero no “generó cambios significativos en la estructura fundiaria ni en el modelo agrícola” (MST, 2006 a, traducción nuestra).¹⁷⁶

El siguiente Congreso no se hizo a los 5 años sino a los 7, en junio de 2007. En este encuentro, realizado en Brasilia con la asistencia de 17.500 Sin Tierra y 181 delegados de 21 organizaciones campesinas de distintos países, la consigna fue: “Reforma Agraria: ¡Por Justicia Social y Soberanía Popular!”. La carta que sintetiza el trabajo realizado se plantea en términos de compromisos que asumen los participantes como una síntesis de las acciones y reflexiones y como orientaciones para una nueva etapa en la que aspiran a “seguir ayudando en la organización del pueblo, para que luche por sus derechos y contra la desigualdad y las injusticias sociales” (traducción nuestra). Los 18 items que recoge esa carta pueden agruparse en:

- La definición de sus enemigos, en primer lugar y como fue desde sus inicios, el latifundio (que debería ser desapropiado y en especial el de capital extranjero y de los bancos), pero también, el neoliberalismo, el imperialismo y “las causas estructurales de los problemas que afectan al pueblo brasileño”, “las empresas transnacionales que quieren controlar las semillas, la producción y el comercio agrícola brasileño”, el “trabajo esclavo y de la superexplotación del trabajo” (para lo que exigen desapropiación sin indemnización de los latifundios que lo utilizan), “toda forma de violencia en el campo, así como contra la criminalización de los Movimientos Sociales” (y castigo a los autores materiales e intelectuales de asesinatos).
- El fortalecimiento de articulaciones con organizaciones nacionales (creación de asambleas de movimientos en el nivel local y de los que pertenecen a Vía Campesina) e internacionales (en especial esa organización internacional de campesinos y la integración popular en el ALBA). Se comprometen también a “ejercer la solidaridad internacional con los Pueblos que sufren las agresiones del imperio, en especial, con el pueblo de Cuba, Haití, Irak y Palestina”.
- La defensa de los derechos de los Sin-Tierra, de los indígenas, de los remanentes de los quilombos y de los que padecen el trabajo esclavo. La defensa del patrimonio público (contra las privatizaciones y por la re-estatización de empresas) y se manifiestan por la limitación del tamaño de las propiedades rurales.

- La preservación del ambiente y la lucha contra su depredación, en forma de tala y quema de bosques para los latifundios, de uso de agrotóxicos, de “monocultivo en gran escala”, y por el control de los trabajadores rurales y campesinos sobre la producción de los agrocombustibles; la defensa de las semillas nativas y criollas (contra las transgénicas), de las “prácticas de agroecología y técnicas agrícolas en equilibrio con el medioambiente”; de todas “las nacientes, fuentes y reservorios de agua dulce”; de los bosques y por la siembra de árboles nativos y frutícolas.
- La lucha por una educación “pública, gratuita y de calidad” para “la clase trabajadora” en todos los niveles; por campañas de alfabetización “para eliminar el analfabetismo en el medio rural y en la ciudad, con una orientación pedagógica transformadora” y porque todos los asentamientos y comunidades tengan sus propios medios de comunicación.

Finaliza la carta con una convocatoria al “pueblo brasileño para que se organice y luche por una sociedad justa e igualitaria, que solamente será posible con la movilización de todo el pueblo. Las grandes transformaciones son siempre obra del pueblo organizado. Y, nosotros del MST, nos comprometemos a nunca desfallecer y a luchar siempre” (MST, 2007 e, traducción nuestra).

Vemos en este congreso las marcas de una historia y la profundización de las reflexiones en relación, tanto con la acción de sus adversarios, como en sus articulaciones en pos de un proyecto popular que, si bien se ancla en el mundo rural, lo trasciende.

2.2 Las estrategias de lucha por la tierra. La ocupación y el campamento

2.2.1 Los sentidos de la ocupación

La estrategia central de lucha del MST es la ocupación de tierras. La ocupación entendida en dos sentidos: como acción política para exigir la reforma agraria y transformaciones en la estructura fundiaria de Brasil y como acción concreta de grupos de familias en pos de tierra para trabajar e iniciar su integración a una organización de carácter nacional.

El primero de los sentidos marca la identidad del movimiento desde sus inicios y es el producto de la apropiación de la historia de luchas campesinas en Brasil y América Latina. A partir de esa apropiación, es también la afirmación de la identidad como movimiento masivo que articula lo estrictamente reivindicativo con lo político, que identifica un enemigo de clase y a partir de eso reclama al Estado. De esta forma, se diferencia de prácticas que se limitan a la mera resistencia

conservadora, al asistencialismo o a las acciones exclusivamente corporativistas.

El sentido político de la ocupación, como opción que vertebra al MST, tiene además el carácter de denuncia de la no efectivización de la reforma agraria¹⁷⁷ a la vez de conquista en la lucha por la tierra. En efecto, si bien existe suficiente legislación y superficie de tierra como para asentar a todas las familias que necesitan de ella, la reforma agraria integral y abarcativa sigue sin concretarse y, muy por el contrario, se acentúa la concentración fundiaria y la expulsión de trabajadores rurales.¹⁷⁸

Stédile (2005) entiende que las ocupaciones tienen tres características: a) son una forma contundente que obliga a todos a tomar partido; b) se realizan reuniendo familias y no a partir de listados y de gestiones ante las autoridades como hacen otras organizaciones c) desenmascara el incumplimiento de las leyes que, a pesar de estar del lado de los sin-tierra, no son respetadas. Entiende que, si bien las victorias dependen de muchos factores que intervienen en la correlación de fuerzas en juego, son las ocupaciones las que permiten a los campesinos avanzar para conquistar la reforma agraria, es decir, tierra para trabajar y condiciones de vida dignas.

La ocupación es, asimismo, según entiende Bernardo M. Fernandes (2002), una de las formas de recreación del campesinado. Se enmarca dentro del proceso contradictorio en el que el capital excluye e incluye, excluye campesinos de un lugar y genera campesinos en otro, los transforma en asalariados y vuelve a excluirlos. De esta forma el capital constantemente crea, destruye y recrea las condiciones para la existencia del campesinado, “destruye y recrea relaciones no capitalistas y también se desarrolla a partir de su contrario, o sea, a partir de relaciones no capitalistas”. Relaciones no capitalistas que, sin embargo, están selladas por la subsunción real a la lógica del capital. Todo ello dentro de un proceso que es desigual también en sus proporciones, ya que el avance de la expropiación es más rápido e intenso que el de recreación de las relaciones campesinas de producción y de vida. Sin embargo, estas condiciones de exclusión/inclusión, como expropiación o como explotación, crean también las condiciones para la “lucha contra el capital” por medio de la ocupación de tierras que les permite a los sujetos salir del destino marcado. Para ello, es preciso que se organicen políticamente para recuperar la tierra, lo cual, por otro lado, da la posibilidad de iniciar un camino de afirmación, de resocialización y de resistencia a la expropiación y la explotación dentro de un movimiento socioterritorial que supera los límites de las luchas aisladas.

Decíamos que la ocupación es también un proceso a través del cual las familias sin-tierra inician la lucha y su incorporación al movimiento. Proceso que marca fuertemente el desarrollo de su conciencia. Allí se enhebran el enfrentamiento con el enemigo de clase y sus aliados con la comprensión creciente de los condicionamientos sociales generados por el capitalismo

La lucha por la tierra se transforma en lucha por la reforma agraria y, en consecuencia, en un proyecto político de los trabajadores si éstos, en su lucha, adquieren conciencia social de que es necesario transformar la sociedad. Y para cambiar la sociedad tienen que cambiar el Estado. Esa conciencia no es un simple doctrinarismo. Es preciso que los problemas concretos que sufren las personas, como el analfabetismo, la enfermedad de un hijo, el dolor de barriga de un niño, no ocurren sólo porque no tienen tierra. (...) Existe un problema social que crea a los pobres y que les impide tener una vida digna. Esto es lo que crea la conciencia social. Si generamos un movimiento corporativo que no propicie la conciencia política y social, será un movimiento efímero (Stedile y Fernandes, op. cit.: 123).

2.2.2 Los sujetos de la ocupación

El MST convoca para las ocupaciones y campamentos a familias de trabajadores pobres, que pueden categorizarse (al menos en una porción importante) como descampesinizados: arrendatarios, asalariados, medieros, expulsados del campo para la ciudad y quieren tener tierra para trabajar y mejores condiciones de vida para sus hijos (Sampaio, 2007). Con ellos, el Frente de Masas del movimiento inicia un “trabajo de base” en diversos espacios sociales rurales o urbanos.¹⁷⁹ Un trabajo que, a través de diversas reuniones y diálogos, prioriza el conocerse y la definición de los objetivos y que puede tener duración diversa de acuerdo con la coyuntura.¹⁸⁰ Se trata de la creación de un “espacio comunicativo” motivado, tanto por “la necesidad y el interés”, como por “la revuelta y la indignación”, que en el diálogo generado van dando a los coordinadores indicios del momento de la ocupación (Fernandes, op. cit). En este espacio-momento, esos coordinadores son una importante referencia, tanto para avanzar en incorporación a un proyecto abarcativo, como para convencer y para animar a los indecisos. Para ello, utilizan recursos como la visita a campamentos y asentamientos y convocan a dar testimonio a asentados. Es preciso que estas familias se vayan asumiendo como constructores de su propio destino.

Desde el punto de vista de los sujetos involucrados, las “necesidades y expectativas” (Fernandes, 2001) se enlaza con una organización que fue consolidando su conciencia e identidad en prácticas significadas que suponen reconocimiento de adversarios en una disputa por la

totalidad y que se propone la recreación de las relaciones interpersonales.

El MST identifica como enemigo al poder económico y político de los latifundistas, y entiende que para avanzar es necesario presionar al gobierno federal y a los estatales para que haga efectiva la Reforma Agraria. Como decíamos, la más fuerte de las formas de lucha que encara es la ocupación de tierras privadas o estatales. La solución para las familias que hacen la ocupación puede no estar en esas tierras sino en otras; pero el objetivo es que la opinión pública y los gobernantes no puedan ignorar esta necesidad y la existencia de tierras improductivas, que por derecho deberían adjudicarse a quienes estén dispuestos a trabajarlas. Este es un momento difícil en el que los propietarios recurren a formas institucionales (policía, la justicia) o ilegales (grupos armados o “pistoleros”) para lograr el desalojo. A pesar de la normativa sobre Reforma Agraria, la ocupación es un acto ilegal desde el punto de vista de las leyes que protegen la propiedad privada.¹⁸¹ Así, la intervención de la justicia por pedido de los propietarios conduce, a los sin-tierra que deciden resistir, a formas de desobediencia civil. Ante las diferentes formas de represión, el MST se defiende sólo con sus herramientas de trabajo. Resistencia que, frente a la violencia de la represión, fue gestando adhesiones desde diversos sectores de la población hacia la lucha por la tierra (Frei Sergio y Stedile, op.cit) y también cambios en la legislación que, en los últimos años, despenalizó las ocupaciones realizadas por movimientos sociales (Stedile y Fernandes, op. cit.).

A pesar de la resistencia de los campesinos y de las negociaciones simultáneas, es frecuente que no pueda evitarse el desalojo. Pero estas familias no vuelven atrás, trasladan su campamento a otro campo o al costado de la ruta. El movimiento no acepta una derrota, sólo tiene que replantear la lucha hasta el logro de su primer objetivo: la tierra para trabajar. El mismo proceso de lucha es un proceso muy profundo de formación de los sin-tierra como parte del Movimiento Sem-terra.¹⁸²

Roseli Caldart (2000),¹⁸³ quien ahonda en la dimensión educativa de los procesos vividos dentro del movimiento, entiende –apoyándose en los análisis citados de sus dirigentes, Frei Sergio y Stédile– que la ocupación es la “esencia del MST”. En ese momento se inicia la organización y la formación de los campesinos sin-tierra en la lucha. La ocupación es “la matriz organizativa del MST” y a la vez su “matriz educativa”. Es necesario que cada sin-tierra construya el concepto de “ocupar en oposición al de invadir”, ya que se trata de una forma de rebeldía ante su situación social, y que comience a asumir una nueva

identidad que lo sacará del anonimato.

del punto de vista pedagógico, la ocupación de tierras es, de las vivencias aquí analizadas, tal vez la más rica en significados socioculturales que forman al sujeto Sem-terra y proyectan *cambios lentos y profundos* en el modo que las personas se posicionan delante de la realidad, del mundo. Al provocar una *ruptura* fundamental con determinados patrones culturales hegemónicos, prepara el *terreno* para los aprendizajes desdoblados de las demás vivencias. Tal vez por esto sea también la forma de lucha más polémica y la más combatida por los que defienden el *actual estado de cosas*, hoy como en otros momentos de la historia de la humanidad. (op. cit.: 108) (cursiva en el original, traducción nuestra).

Cada uno de los sin tierra, tal vez por primera vez, realizan el acto cuestionado en su legitimidad (a pesar de las modificaciones en la penalización) de ocupar alguna propiedad privada y en ese acto disputan culturalmente esa legitimidad. Al cruzar esta frontera toma un lugar central la lucha por los sentidos sociales. Mientras la prensa denuncia una “invasión”, el MST sostiene que se trata de una “ocupación”. Hacerla y significarla de esa forma, inicia al sin-tierra en la lucha, tanto en el terreno de las prácticas, como en el de los sentidos sociales. Tal como dicen reiteradamente los militantes del movimiento, “su vida no será igual después de la ocupación”.

Caldart identifica tres dimensiones centrales de este proceso: a) “*formación para la contestación social o para la rebeldía organizada*”; b) “*formación para la conciencia de clase, a partir de la vivencia directa del enfrentamiento*” y c) El “*reencuentro con la vida*” a partir del recuperación de la tierra de la que fue despojado (op cit.:110-113, cursiva en el original, traducción nuestra).

2.2.3 El campamento

Las ocupaciones, como decíamos, suelen ser la primera acción a la que se incorporan los sin-tierra y a partir de ella se organiza el *campamento permanente*.¹⁸⁴ Se puede localizar en diferentes lugares, según haya sido el resultado de la lucha por la ocupación de un campo. Se instalará en el mismo campo ocupado, en alguno cedido por el gobierno o algún propietario solidario, o tal vez en el costado de una ruta. Durante meses o incluso años, cientos o miles de familias vivirán en carpas (“*barracas*”) forradas en plástico en un campamento que puede trasladarse en función de la lucha, pero que no se disuelve hasta que todas las familias reciban sus tierras, es decir que logren asentarse (Frei Sergio y Stédile, op. cit.).

Este campamento materializa dos dimensiones: la de la lucha por la tierra y la de incorporación de los sujetos a una organización de carác-

ter nacional. Durante este tiempo, el trabajo del MST es intenso, tanto con los acampados, como con los gobernantes y la opinión pública.

El proceso organizativo del mismo campamento inscrito en las acciones de lucha vertebra la formación de las familias. La organización es imprescindible tanto para la subsistencia,¹⁸⁵ la información, el crecimiento colectivo y personal, como para la continuación de la lucha. En ese poblado de familias bajo coberturas de plástico se ubican siempre la escuela, la farmacia y en sus cercanías se organizan algunos sembrados que ayudan a la alimentación. Los acampados también aportan a la subsistencia el producto de su trabajo como jornaleros rurales, como asalariados o compartiendo la producción en algún asentamiento cercano.

Todas las familias se reúnen en núcleos de base con tareas específicas, cuyos responsables evalúan y planean en forma conjunta. La coordinación general, elegida por los acampados, tiene bajo su responsabilidad la unidad de los trabajos de los diferentes equipos, encaminar la lucha, la negociación con el gobierno y la relación con la sociedad. El órgano máximo de decisión es la Asamblea General de todos los acampados, que se reúne periódicamente. "Los principios que orientan a la organización son la democracia, la participación de todos en el proceso de toma de decisiones, la división de tareas y la dirección colectiva." (Frei Sergio y Stédile, op. cit. 39). En el campamento todos los miembros de las familias se introducen en una práctica organizativa que es común a todos los espacios del Movimiento. La democracia ascendente y descendente que se expresa en todas instancias de la organización desde los asentamientos, escuelas para niños, adolescentes y adultos, hasta los colectivos regionales, estatales y nacionales.

El campamento es un espacio de transición para sus participantes hacia la conformación de una nueva vida. Es, a la vez, una estrategia de lucha fundamental en la medida en que está enlazado con los procesos de ocupaciones y de reclamos a las instituciones por el acceso a la tierra. A diferencia de otras organizaciones que reivindican solamente la entrega de tierra para asentarse, el MST procura que los sujetos pasen por el proceso de lucha territorial y de organización en un campamento. El campamento es fundamental como proceso de consolidación de la conciencia en prácticas culturales de la organización y como proceso de construcción de sujetos.¹⁸⁶

2.2.4 Otras formas de lucha

La lucha por la tierra de los acampados (en las que participan según las circunstancias también los asentados) incluye una variedad de acciones que tienen siempre una modalidad colectiva y responden a

tres propósitos: la propia formación de los Sem-terra, la presión a las autoridades y la adhesión de la opinión pública. Algunas de las más características son:

- Audiencias públicas con las autoridades en el campamento¹⁸⁷
- Caminatas o marchas, muchas de ellas masivas y atravesando grandes extensiones, en las que además de la forma expresiva de la demanda se aprovecha para hacer actos públicos en los pueblos por los que pasan.
- Ayuno público y huelgas de hambre. Como forma de mostrar la “actitud pacífica de los sin tierra, su disposición al diálogo, demostrando a la opinión pública la falsedad de las acusaciones de ser guerrilleros, o de querer la lucha armada” (ibidem: 36)¹⁸⁸
- Ocupación de edificios públicos
- Acampadas en plazas y otros lugares públicos¹⁸⁹

2.2.5 El sentido pedagógico de la lucha por la tierra y la incorporación al movimiento

Nuevamente Caldart (2000) propone enfocar la mirada en el sentido pedagógico de lo que sucede en el campamento, en el cotidiano de esas duras condiciones de vida bajo las carpas armadas con palo y cubiertas por plástico, con escasez de comida, de agua, de trabajo. La “colectividad” es imprescindible para satisfacer las necesidades elementales y para la continuación de la lucha (negociaciones, marchas, ocupaciones).

El campesino acampado irá pasando por los intensos aprendizajes identificados por esta autora, que lo marcarán hondamente y que irán definiendo su identidad como Sem-Terra:

- Pasaje de “*una ética del individuo a una ética comunitaria*, que después podrá llegar a desdoblarse en una *ética del colectivo*, a medida que consoliden estos valores en la experiencia posterior de asentamiento, o de participación en el conjunto de las instancias del MST” (op. cit. 116). La organización colectiva es, tanto una necesidad de los sujetos, como una experiencia de la valorización de cada uno como persona, tal vez por primera vez en su vida.
- Pasaje de un sujeto que por lo general estaba sometido a un patrón, a un sujeto que de pronto se ve enfrentado a responsabilidades propias en su núcleo, en un equipo de trabajo y, tal vez, en alguna tarea dentro del Movimiento.

- La posibilidades de vivir la experiencia de “*construir nuevas relaciones interpersonales*”, lo que para muchos es una real “*revolución cultural*”
- Empezará a comprender que “*forma parte de la historia*”, que su vida se asemeja a las de los otros acampados, que el MST es heredero de luchas populares anteriores y que él tiene un papel en la historia.
- Podrá experimentar “*la vida en movimiento*”, tan diferente de la lógica de la estabilidad y de la sujeción a un tiempo y lugar de su vida anterior (ibidem, cursiva en el original, traducción nuestra).

La formación durante el campamento se realiza básicamente en dos formas: a) las reuniones encuadradas bajo el concepto de “formación”, en las que predomina la transmisión de información sobre la realidad rural, sobre la historia y sobre el MST y b) la experiencia de organización en la vida cotidiana. Aunque esta última, sea menos identificada como acción pedagógica por sus protagonistas.

Sin duda, el campamento es un momento prolongado de formación de luchadores de una organización social, un momento de decisiones muy fuertes que no todos están dispuestos a hacer y que lleva en algunos casos a desistir. Quienes escogen continuar en la lucha dentro del colectivo, participan de una experiencia formativa determinante y trascendente.

Como la mayor parte de las formas de acción llevadas adelante, la ocupación y el campamento se asientan sobre un colectivo numeroso, que muestran fuerza y eficacia por su agregación en pos de un objetivo común. Ir para la ocupación y el campamento subsiguiente, proceso que en el plano colectivo no tiene retorno, supone un quiebre marcado con la vida anterior. Estas familias abandonan su lugar y su cotidiano para sumarse a una organización que exige empezar a actuar como un colectivo, que requiere que armen su vida en condiciones precarias durante un período de tiempo prolongado, que se desplaza en el espacio según las necesidades de la lucha, y, por sobre todas las cosas, que les exige arriesgar el cuerpo para ocupar tierras, resistir a la represión, y enfrentar el temor. En este proceso de lucha conformado por las ocupaciones y el campamento se define dramáticamente quien continúa en el movimiento, quien está decidido a asumir la lucha. Es un tiempo que el Movimiento considera fundante de la identidad de cada uno y del devenir de ese grupo como parte de la organización. Es un tiempo en que los sujetos ocupan otro lugar en la sociedad, dejan de ser personas anónimas inmersos en las relaciones de producción para constituirse en parte de una organización que disputa tierra y poder.

El sufrimiento corporal, por escasa comida y por las condiciones materiales adversas, la inquietud por el riesgo de vida, la necesidad de

acuerdo constante con los otros y el mismo acto de ocupar tierra son las experiencias más recordadas por los que pasaron por el campamento. Experiencia que, sin duda, los marca ya que exigió de ellos una acción deliberada en lo personal y debatida en el colectivo, a la vez que está sostenida en la existencia de otros sujetos de la misma clase. Quienes compartieron el riesgo y el enfrentamiento están ligados por lazos diferentes a otros, así lo expresan los asentados cuando se refieren a quienes estuvieron en el mismo campamento. El coraje para enfrentar la represión (o tan sólo el peligro), y para tolerar las privaciones, se basa en la presencia cercana de otros sujetos participes de la misma experiencia y de los mismos objetivos. Sin duda en esto intervienen la vivencia de que gran parte del éxito depende de la actitud decidida y del número de personas, tanto para el resultado del enfrentamiento corporal como para la influencia sobre la “opinión pública”.

En los testimonios de dirigentes el acento está puesto en la tarea de formación política pero, en quienes vivieron el proceso como acampados, el recuerdo enhebra el sufrimiento con el placer de la vida colectiva, de los momentos de lucha y de victorias. En el siguiente fragmento de entrevista de un Sin-Tierra podemos ver como se conjugan la propia experiencia de campamento con su experiencia de acción dentro del Frente de Masas.

Tres años y tres meses de acampamento, del día 25 de mayo de 1985 hasta el 24 de junio de 1988. La vida es tan cruel que muchas veces las personas están así disgustadas y saliendo del campamento; la política del gobierno es no hacer las cosas en forma rápida. Una política de desgaste, de hambre, miseria, malos tratos, hay que tener mucha firmeza para estar en campamentos. Pero si analizo mi familia, debo decir que yo me quedé porque mi familia quedó. Si mi familia no tuviera conciencia de quedarse con o sin sufrimiento yo no me quedaba en campamento y tal vez hoy estaría en la extrema miseria. El campamento es sufrido, acampar es lo extremo, pero si no se hace esto, no se podría hacer la reforma agraria. Y no se podría hacer porque el gobierno brasileño no tiene interés de que se haga; no sólo el gobierno brasileño sino en toda América Latina es así. Si analizas la cara de Brasil, Paraguay, Argentina, Chile, México, es lo mismo; la política neo-liberal que garantiza al 20 o 25% de los dominantes y los restantes que están para servir a esa burguesía. Y también sirvió para que la gente entienda al MST en contraposición a los diarios y TV que reflejaron a la sociedad lo que estaba pasando con la reforma agraria, pero de manera mentirosa. En Santa Catarina, por ejemplo, están asentadas 40 familias en un año y la prensa divulgó 2000 familias asentadas.(...) La sociedad y todos los Movimientos a través de la lucha, movilizaciones, profesores, y otros sectores que saben que la reforma agraria si no es un aval de presión, ocupación, la movilización no funciona. Si los sectores no se mueven, no se contraponen al gobierno saben que mañana pueden

ser futuros "sin tierra". La lucha y movilización garantizan al movimiento (Neudir, 2000).

En la experiencia de lucha, marcada por el sufrimiento y la toma de difíciles decisiones, la participación de la familia ocupa un lugar fundamental. Prácticas intensas que son acompañada por informaciones y significaciones que van ampliando la comprensión política, tanto de los condicionamientos estructurales, incluso más allá de las fronteras, como de la acción sobre la sociedad para aumentar la capacidad de la organización en la lucha de clases.

2.3 La recreación de la vida como trabajadores rurales. El asentamiento y la participación en el MST

2.3.1 La producción en los asentamientos

El proceso de lucha por la tierra que encararon las familias tiene como uno de sus propósitos iniciales que el INCRA les adjudique formalmente un campo en el cuál construir el asentamiento. Este instituto, responsable de llevar adelante la "reforma agraria", interviene en el proceso de desapropiación de tierras improductivas y en la asignación a cada familia de una parcela, cuya superficie varía según las condiciones de productividad de la zona. Las familias llegan desde el campamento en el que ya estuvieron debatiendo sobre la forma de organización del asentamiento. En el momento de adjudicación, tienen que realizar una primera opción entre la producción colectiva y la "individual". Si bien el movimiento promueve desde un inicio la organización cooperativa de la producción y de la reproducción de las familias, muchas de ellas optan por recibir su parcela para encarar la producción (y reproducción) en forma familiar. A partir de este momento, la tarea se centra en hacer posible la subsistencia de los asentados y promover el "desarrollo económico y social" de las familias que conquistaron la tierra.

Según los materiales elaborados por el movimiento y testimonios de los asentados, en un tiempo relativamente corto se logra la cobertura alimentaria con productos de buena calidad, sin agro-tóxicos.¹⁹⁰ El excedente se vende en las ciudades, lo que permite invertir en el asentamiento y mejorar la calidad de vida de las familias. Los resultados son: ninguno pasa hambre, todos los asentamientos producen mucho más de lo que producía la misma tierra antes, siendo la media de producción superior a la de esa zona (Frei Sergio y Stédile, op. cit.).¹⁹¹

El Movimiento, como venimos viendo, no tiene por objetivo único el acceso a la tierra sino que éste es un paso para la mejora de las condiciones de vida, en el marco de su concepción de reforma agraria y de la sociedad a la que aspiran. En este sentido, una de sus preocupacio-

nes fundamentales es que los asentamientos sean viables económicamente y estén orientados por los valores que el movimiento sustenta. Stédile en su entrevista con Fernández hace un detallado relato de los debates que se dieron dentro del movimiento en relación con la producción y la organización de los asentamientos. Debates que se basaron, tanto en las experiencias de otras organizaciones rurales, como en las diversas posiciones teóricas sobre el devenir del campesinado. Así se fue construyendo una perspectiva conceptual y práctica que procura ser una síntesis superadora del “modelo campesino típico” (“chayanovista”) y del destino de integración capitalista.

En efecto, este importante referente de los Sin Tierra entiende que es fundamental superar la “memoria técnico- productiva del pueblo” que está asociada a la producción familiar sin mecanización ni crédito ni división del trabajo. Entre 1986 y 1990, con la ayuda de diversos técnicos, debatieron sobre la cooperación agrícola. “Estudiaron” y “aprendieron” de la teoría y de la experiencia en Brasil y otros países de América Latina. Accedieron a “conocimiento científico” que les permitió ir arribando a la conclusión que

“sólo la cooperación agrícola va a permitir desarrollar mejor la producción, introducir la división del trabajo y, lograr el acceso al crédito y a las nuevas tecnologías, alcanzar y mantener la cohesión social mayor en los asentamientos, crear condiciones o facilidades para instalar la energía eléctrica, el agua corriente, ubicar la escuela cerca de las viviendas” (Stedile y Fernández, 2005: 104, cursiva en el original) si las casas se agrupan en “agrovillas”.

Cooperación agrícola que no es un modelo único, sino una concepción en el plano ideológico que permite abarcar distintas formas de asociación, que van desde la ayuda mutua, presente en la “tradición campesina”, hasta agroindustrias como la forma más desarrollada dentro del asentamiento. Entenderlo en forma flexible implica

tener en cuenta las condiciones objetivas y subjetivas de la comunidad que va a aplicarlas. Las condiciones objetivas son el nivel de acumulación del capital existente, el tipo de producto que es posible producir, las condiciones naturales del ambiente. (...) las condiciones subjetivas son el grado de conciencia política y la historia de participación de una determinada comunidad, adquiridos en la lucha por la conquista de la tierra (Ibidem: 105-106).

De esta manera, la forma que adoptará esta concepción no debe estar determinada por el movimiento, sino por los mismos asentados.

Unos años después, cuando durante el gobierno de Collor de Melo se redujo fuertemente el crédito y la asistencia técnica, tuvieron que encarar otra etapa (entre el 90 y el 91) de estudio y de consultas. Si bien

desistieron de conformar cooperativas de crédito, en 1992 resolvieron crear la CONCRAB (Confederación de las Cooperativas de Reforma Agraria del Brasil), como forma superior de cooperación. Esta organización de segundo grado se combina con el Sistema Cooperativo de los Asentados (SCA).

La denominación de cooperativista del SCA es más que todo una indicación ideológica. Tiene como meta articular a todos los asentados y seguir debatiendo cuál es el futuro del desarrollo rural, de la producción de los asentamientos; en fin, mover el debate económico relacionado con todos los asentamientos (ibidem:108-109).

Las reflexiones, el estudio y los debates continuaron y los condujeron a tomar otras decisiones: producir alimentos para el consumo popular y no para el consumo de unos pocos; iniciar la formación de Técnicos en Administración de Cooperativas (TAC) y avanzar en la formación de los cuadros internos de la CONCRAB. En ese tiempo también produjeron y pusieron en circulación textos (como “A vez dos valores”¹⁹²) con el propósito de que las bases comprendieran mejor los objetivos de la lucha. En efecto, que estos no se reducían a la conquista de un pedazo de tierra, sino que se orientaban a la formación integral y a la “emancipación” de los Sin-Tierra; a la construcción de “comunidades bonitas, donde imperen las relaciones sociales, basadas en la amistad, en la solidaridad. En fin, comunidades desarrolladas en el sentido pleno de la palabra” (ibidem.: 110); a que adopten la solidaridad con otros de su medio como un valor.

Es en este sentido que la cooperación agrícola es entendida como la superación¹⁹³ de los paradigmas clásicos que explican y predicen el destino del campesinado: el del campesino típico y el de la integración al capitalismo:

estamos creando un sistema mixto. No en el sentido que sea una mezcla de ambos, sino en el que es superior a ambos. Nuestro objetivo, que está en el programa agrario, una etapa superior a los modelos campesino típico y capitalista que asimilamos del capitalismo es la división del trabajo, pero no con objetivos capitalistas. El capitalismo utiliza la división del trabajo para explotar a las personas. La división del trabajo nació con el proceso de desarrollo de las fuerzas productivas (ibidem: 112-113).¹⁹⁴

Estas reflexiones y debates los llevaron también a construir el concepto de “trabajador rural” por sobre otros utilizados en la sociología. Este concepto incluye a “todas las personas, independientemente de su profesión –veterinario, agrónomo, economista, conductor de vehículos de una cooperativa, pequeño agricultor- trabajan en el medio rural, y si el resultado del trabajo de cada uno de ellos se distribuye entre todos, todos son trabajadores rurales” (ibidem: 114). Concepto

que es superador del que lo limita a quien trabaja en la tierra y que incluye a quienes lo hacen en la ciudad “en beneficio de la comunidad rural”. Así, al presagio descampesinista, Stedile le responde que podrá desaparecer el trabajador de “azada” pero no el “trabajador rural”.

Además, sostienen una idea de desarrollo regional con agroindustrias, es decir, no limitado a los asentamientos, como alternativa a las concepciones que ven el desarrollo en la urbanización y que asocian lo rural con el “atraso”.

2.3.2 El sentido pedagógico de la vida en el asentamiento

Los asentamientos existentes en ese período de estudio y debates fueron participando de diverso modo en estas construcciones. Los sin tierra que fueron incorporándose como acampados o asentados, ya los encuentran consolidados en prácticas, materiales escritos, diversas modalidades de capacitación y de discusión. Sin embargo, son los asentados quienes deciden sobre el curso a seguir: su producción, la organización económica y social, la distribución en el espacio, las asignaciones de tareas, la búsqueda de recursos, etc.

De esta forma, la elección de la modalidad productiva es prioritaria en la etapa de organización del asentamiento. Cada familia, inmersa en ese “*movimiento sociocultural*” (Caldart, op. cit., cursiva en el original, traducción nuestra) desde que se incorporó al MST, tendrá que escoger entre la producción individual y la cooperativa. El Movimiento promueve esta última modalidad y su experiencia demuestra su viabilidad, conveniencia para el desarrollo y coherencia con sus principios sociales y políticos. Sin embargo, sigue predominando la opción por la producción familiar.¹⁹⁵

El asentamiento es para Caldart (ibidem) “un lugar en movimiento”. No existen dos asentamientos iguales, pero fácilmente pueden reconocerse en ellos regularidades, que muestran la pertenencia al MST y la función orientadora de los principios elaborados a través de su historia.¹⁹⁶ Los procesos de formación, sobre todo en el primer tiempo del asentamiento, tienen eje en las elecciones que deben hacer, en las contradicciones y conflictos a enfrentar:

cuando los sin-tierra llegan al asentamiento son presionados a escoger entre buscar que lo ‘*extraordinario*’, o aquellos *instantes de cambio* vividos en el *tiempo de la ocupación o del campamento*, se torne su *cotidiano* (más estable) *de vida de campo*, o intentar volver a tener aquel *modo campesino de vida* que tenía (o soñaba tener) antes de la entrada al MST (ibidem: 123, cursivas en el original, traducción nuestra).

Contradicción que se expresa también entre el “*deseo de estabilidad y la necesidad de movimiento permanente*” (ibidem: 124), entre la

conformidad por los logros y la “*convicción política*” de que aún queda mucho por pelear para construir una sociedad justa. Esta última opción es la que conduce a asumir realmente, para Caldart, la identidad de Sem Terra.

Otra opción hecha por el Movimiento y propuesta a los nuevos asentados, es la construcción de las viviendas en “agrovillas”. Se trata de la agrupación de las casas y de los espacios comunes como forma de facilitar el acceso a servicios (electricidad, agua, etc.) y a la práctica organizativa cotidiana.

La resolución de los conflictos y las decisiones que se vayan tomando constituyen amplios y profundos procesos de formación. Las elecciones no son producto de voluntades aisladas sino de sujetos inmersos en ese “movimiento sociocultural”.

De un lado, las tentativas de los sin-tierra remueven tradiciones arraigadas en un determinado modo de producción agrícola, y acaban representando la posibilidad de la llamada *modernización de la agricultura*. De otro, cuestionan, y en cierta medida resignifican esta modernidad junto con su gran mito que es el mercado y su supremacía sobre todas las relaciones humanas. Precisan romper con determinadas tradiciones campesinas para poder realizar las formas más complejas de producción que tornarían más viable su sobrevivencia en el campo. Pero, al mismo tiempo, precisan recuperar otras tantas para no sucumbir a una lógica económica que no defienden, y que pondría en riesgo su propia identidad de luchador del pueblo. La realidad que entonces producen acaba siendo una nueva síntesis o, por lo menos, una nueva mezcla de relaciones entre tiempos de historia, de culturas, de posiciones políticas (ibidem: 127, cursiva en el original, traducción nuestra).

En los asentamientos¹⁹⁷ se hace evidente una vida austera pero plena y con una producción que dista bastante de limitarse a la satisfacción de necesidades biológicas primordiales. Impresionan la belleza de los campos cultivados, de los jardines de las casas, de la cuidada ornamentación de los espacios comunes, de los árboles tanto o más jóvenes que el asentamiento. En ellos es fácil encontrar alguien con quien hablar y que responda con solvencia a todas las preguntas: hombres y mujeres de pie, con sueños, planes y convicciones; jóvenes con proyectos, comprometidos con el movimiento y su comunidad y chicos curiosos, inquietos, informados, sanos, alegres y libres, dueños del espacio, de sus cuerpos y de sus saberes, de su asentamiento y de su escuela.

2.3.3 El autogobierno del asentamiento dentro del movimiento

La forma de organización política del asentamiento responde a los principios organizativos del movimiento de “democracia ascendente y

descendente”. Estos principios a la vez que orientan efectivamente las prácticas, estimulan la creación y recreación de la experiencia y son una forma de no atarse a fórmulas rígidas.¹⁹⁸ Algunos de ellos estructuran la organización interna de la totalidad del Movimiento (MST; 1999 c):

- instancias de poder desempeñadas siempre por colectivos, por comisiones y nunca de carácter individual, en función de la coherencia con los objetivos y evitar el riesgo que supondría los efectos de la represión sobre dirigentes singulares.
- la división de tareas para implicar al mayor número posible de personas en todas las actividades del Movimiento; la descentralización administrativa, o al menos alejada de la burocracia, y la autonomía política de quienes están movilizados o luchando en los diferentes frentes.
- la disciplina como un valor, entendida tanto como respeto a los objetivos y a las decisiones del conjunto como una responsabilidad de todos los militantes con el estudio y la formación en general
- la necesidad de que todos los líderes y dirigentes estén en permanente vinculación con su base social. “Trabajo de base entendido como la metodología de reunir en pequeños grupos a todas las personas que forman parte y realizar con ellas un proceso continuo de democratización de las informaciones, de concientización, de deliberación de las cuestiones fundamentales que afecten la organización de la lucha” (op cit: 41).

Los asentamientos entonces tienen la organización social y política que atraviesa a todo el movimiento. Núcleos de base conformados por varias familias vecinas que debaten (por su propia iniciativa o a partir de lo que se promueve en otras instancias del movimiento, que suele estar vehiculizada por algún material escrito) y llevan sus conclusiones a la asamblea quincenal del asentamiento. En esta instancia de decisión, las conclusiones de los núcleos son votadas. En caso de que la diferencia de votos sea escasa, suele decidirse que el tema vuelva a debatirse en los núcleos. Esta modalidad de debate se continúa en las Secretarías Regionales, Estaduales y Nacionales.

En el asentamiento “Conquista na Fronteira”, uno de los pocos cuyas familias optaron en su totalidad por la organización cooperativa de la producción, se combina esta forma del movimiento (que también contiene sectores de trabajo sobre temáticas específicas) con la propia del trabajo dentro de la cooperativa.

La cooperativa tiene un Consejo Directivo con 5 miembros que cumple

la función de hacer un planeamiento estratégico, y además administrar la cooperativa del asentamiento, la Cooperuniao. Y el planeamiento es sobre

la producción: ¿cuántas producciones de maíz? ¿Cuántas de pescado? Es ahí que se hace el acompañamiento para ver lo que se haya cumplido (...) [además existe un] Consejo Social-Político que tiene la función de tomar decisiones políticas, organizativas; si se precisa una manifestación se discute ahí, o si se precisa mano de obra, o un curso también” (Valdir, 2000, traducción nuestra).

Este último consejo está formado por 9 personas y el área de producción por 8 miembros (7 coordinadores de los equipos de trabajo acompañados por un miembro del Consejo Directivo de la Cooperativa)

El área de producción

se presenta cada 15 días para planear la mano de obra; administra la mano de obra de todos sus miembros, se coordina también el vínculo entre un equipo y otro a través de sus coordinadores. Ahí también se trabaja; por ejemplo, tal día podemos hacer una prioridad sobre el maíz; en este caso los coordinadores tienen que comunicarse para el planeamiento (Valdir, 2000, traducción nuestra).

También existen los sectores de costos, de control de producción, de finanzas, de comercio. Los coordinadores de los sectores (salud, educación y recreación) y de los 6 núcleos de base conforman el Consejo Político mencionado anteriormente.

De esta forma, los miembros de las familias asentadas, desde que se incorporan a la producción, participan en las decisiones sobre esa problemática y, desde los 12 años, en las de la vida política de la comunidad. Por tanto, todos ellos tienen al menos dos instancias de participación en las que suelen permanecer 3 años, al cabo de los cuales pueden optar por cambiar. La elección sobre las tareas que se quieren asumir, junto con el principio de rotación, contribuye a la dinámica de la organización, a su no burocratización y a la circulación del conocimiento y la información.

La participación en otras instancias del movimiento o de la vida política local, estadual o nacional, es decidida en los espacios de deliberación. Así un asentado puede acceder a la condición de “liberado”, es decir, seguir siendo parte de asentamiento en lo político y productivo, lo que supone que la familia sigue recibiendo los ingresos como si participara en la producción. En el caso de recibir alguna renta por su trabajo fuera del asentamiento (por ejemplo cargos políticos o estatales) éste ingresa parcial o totalmente al fondo de distribución.

La actividad política no se limita a la participación dentro del movimiento, se extiende en el nivel local hacia los espacios del gobierno municipal y hacia organizaciones diversas, tales como sindicatos de productores rurales, vecinales e incluso hacia la sociabilidad (participación en festejos, campeonatos de fútbol, etc.)

Formar parte del movimiento también permite trascender los límites de lo nacional, en tanto partícipes de organizaciones internacionales como la CLOC y Vía Campesina. Así, muchos de los Sin Tierra representan al movimiento en diversos encuentros o son invitados por instituciones y organizaciones.

2.3.4 El sentido pedagógico de formar parte del movimiento

Según Caldart (2000) formar parte de este movimiento es una experiencia sociocultural que trasciende los límites de los campamentos y asentamientos al tiempo que los atraviesa. Ser de esta organización en permanente movimiento, que se recrea, que debate y que lucha, forma a los sujetos en ella involucrados. Así, dos dimensiones contribuyen a la comprensión de esos procesos de formación:

- a) la vivencia personal en una organización colectiva, con claros principios y objetivos de largo alcance, con una cultura propia (heredera y generadora de nuevas herencias históricas) y que posibilita el desarrollo integral de todos los aspectos de la vida.
- b) la experiencia de cultivo de la mística y de la pedagogía de la auto-representación cultural que la acompaña. La mística procura consolidar la formación de *“los valores humanos que sustentan la elección de continuar en la lucha”*, el *“cultivo de la historia o de la memoria del pueblo”* y la *“experiencia de producción cultural (...) como auto-representación a través de los símbolos, del arte, de la imagen pública del sentido de ser Sin-Tierra, ser del MST”* (ibidem:136, cursiva en el original, traducción nuestra).

2.4 La producción simbólica dentro del MST

Hasta aquí estuvimos adentrándonos en el MST como movimiento popular territorializado en sus dos dimensiones: la de la disputa en el campo de lo público y la de los espacios de autogobierno y autogestión. Nos aproximamos, además, a su posicionamiento frente a la problemática de la tierra dentro del capitalismo y a su enfoque respecto del campesinado.

Si entendemos que la cultura abarca todo un modo de vida, en tanto sistema significativo realizado que enlaza lo material y lo simbólico, así como la producción y la reproducción, no hemos dejado en ningún momento de referirnos a la cultura. En particular, nos referimos a la producción cultural que busca constituirse en contracultura alternativa o, mejor aún, nueva cultura de una clase que pretende el dominio sobre la totalidad.

El MST, decíamos, se define como una organización sindical, popular y política que se propone básicamente tres objetivos: “la tierra

para trabajar”, “la reforma agraria” y “una sociedad justa” de acuerdo con “valores humanistas y socialistas” (Stédile y Frei Sergio, op. Cit). Con el correr de su historia, fueron construyendo una experiencia en relación con el proyecto de la sociedad a la que aspiran, tanto en lo productivo, como en lo organizativo y en lo cultural. A esto último nos referiremos aunque, como se verá, los tres aspectos son inseparables.

Este campo abarca los “procesos socioculturales”, como entiende Caldart, que comprende tanto lo vivido por los Sin tierra dentro de la organización como la “mística” y la “autorepresentación”, ambas interrelacionadas con los valores que sustentan sus opciones, con el lugar que ocupa la historia y la memoria y con la producción cultural para esa auto-representación (símbolos, arte, imagen pública).

Respecto del proceso vivido, que hemos reseñado páginas antes, nos interesa destacar cómo la participación en una organización en lucha constituye determinados sujetos que, para la autora, se manifiestan en el tránsito entre un campesino sin tierra hasta la identidad de Sin-Tierra. En este apartado avanzaremos sobre la dimensión simbólica de la producción cultural del MST.

2.4.1 La noción de mística para el MST

Todo contacto con miembros del MST, fuera de sus territorios o dentro de ellos, está claramente marcado por la presencia de símbolos de identidad: en las conferencias realizadas por diversos integrantes del movimiento suele tener un lugar destacado la bandera del movimiento; esa bandera, las gorras y remeras, así como la forma ordenada de marchar, son características de sus manifestaciones; sus espacios propios están llenos de estos objetos simbólicos y en ellos también es frecuente la realización de lo que denominan como “místicas” en sentido restringido (sobre lo que nos detendremos más adelante). El movimiento suele englobar estas expresiones dentro de la categoría “mística”. La noción de mística hace referencia a la dimensión simbólica que interviene para reforzar los sentidos que pretenden darle a la lucha y a la organización. Si bien recurren a la etimología y al origen religioso del término en tanto “misterio” o su relación con lo “divino o espiritual”, (Morissawa, op. cit) claramente lo remiten a la dimensión simbólica de la producción cultural del MST. (Stedile y Fernandes, op. cit.; Bogo, op. cit, MST, 1998e).

Para profundizar en lo referido a la mística nos serviremos del texto publicado por el MST denominado “Mística. Uma necessidade no trabalho popular e organizativo” (1998 e). En él se reúnen tres artículos de “compañeros, pensadores, elaboradores teóricos, que aportaran sus reflexiones sobre la mística a partir, también, de una larga tra-

yectoria práctica” (ibidem: 6)¹⁹⁹, tal como son presentados en la introducción. Tomaremos algunos párrafos que estimamos muestran los sentidos construidos por el MST en este campo.

Las convicciones que animan la vida de los militantes exigen también una metodología. Una reunión, un acto, una actividad festiva pueden y deben estar llenas de momentos que tornen presentes las razones por las cuales luchamos y los motivos que nos hacen compañeros. Por eso, la belleza del ambiente, el clima de confianza, la alegría, la música, la poesía, las artes, los símbolos, los gritos de guerra, todo debe expresar los valores y las certezas que animan nuestra caminata (ibidem: 10, traducción nuestra).

Esa energía vital puede expresarse de forma simple y solemne, de manera individual y colectiva, pero siempre es una experiencia marcante que traduce una convicción profunda con la finalidad de reforzar la lucha y atraer a nuevos combatientes (...).

Este ánimo interior torna a las personas combativas y cariñosas, abiertas y perseverantes, pero, sobre todo, compañeras y es la afirmación y el alimento de nuestra esperanza, en cualquier coyuntura (ibidem:14, traducción nuestra)

Para que la mística tenga sentido, debe estar en esta causa, en esta voluntad superior de triunfar. Por eso, teniendo clara cuál es esta causa es que se colocan los elementos que ‘materializan’ la mística (ibidem.:15, traducción nuestra)

Como puede observarse el acento de estos “militantes” está puesto en el fortalecimiento del ánimo de quienes luchan, lo que requiere que se recuerde permanentemente cuáles son los objetivos y reaviven su convicción en el triunfo. Los rituales y símbolos tienen una clara preeminencia del “polo ideológico”, es decir, de los valores que se quieren destacar, de los sentidos que permiten comprender la realidad, de la memoria que se procura conservar, por sobre el “polo sensorial” que le sirve de soporte (Turner: 1999). Se jerarquiza de este modo el sentido social o “las creencias”, al decir de Durkheim²⁰⁰ (1993). El polo sensorial apunta a la generación de emociones²⁰¹ pero, según Stedile, no pueden surgir por obligación sino que deben estar orientadas por los ideales. “Nadie se emociona porque recibe la orden de emocionarse; se emociona porque está motivado en función de algo” (Stedile y Fernandes, op. cit.:132).

2.4.2 La afirmación de sus valores

En los primeros tiempos del movimiento se crearon sus símbolos más importantes, la bandera entre 1986 y 1987 y el himno en 1989, ambos a partir de propuestas que fueron debatidas en diversas instancias de la organización. Pero fue en el período de retracción de las luchas

durante la década del '90, en el que enfatizaron el “resistir”, que cobró relevancia el desarrollo de la “mística”. Recordemos que también en ese período de fortalecimiento interno se trabajó intensamente para la elaboración del Sistema de Cooperación de los Asentamientos y se inició la formación, tanto de técnicos, como de cuadros para ese sistema. En efecto, esa vuelta hacia sí para desarrollar la capacidad de la organización, se apoyó tanto en lo material como en lo simbólico.²⁰² A la práctica de nuevas relaciones y su andamiaje organizativo, se le suma la producción simbólica que tiene como propósito contribuir a la construcción y sostenimiento de los sentidos construidos en los sujetos pertenecientes a un colectivo.

En 1998, la Secretaría Nacional del Movimiento edita, difunde y promueve el debate en todos los espacios del movimiento²⁰³ del texto escrito por Ademar Bogo “A vez dos valores” (como uno de los Cuaderno de Formación). Ese cuerpo colegiado de conducción lo presentó como un material que contribuye a la formación de “dirigentes, cuadros políticos, luchadores”. Incluyéndose, invitan a la lectura porque “principalmente es una convocatoria para rehacernos” y volcarlos en la acción en pos de “recuperar la dignidad de la vida, mejorar nuestro ambiente, propagandizar los valores de la solidaridad”. Enfatizan que es el momento de trabajar sobre los valores para “la vida” y de “una sociedad socialista” (pag.: 4, traducción nuestra)

El texto de Bogo parte de ubicar al MST en dos campos: a) el de la historia, ya que el movimiento es “la proyección histórica de nuestros antepasados” y es también responsables de “definir ‘en qué futuro’ vivirán nuestros descendientes. Ellos serán nuestros continuadores” (ibidem: 5, traducción nuestra) y b) el escenario de la disputa social de ese momento en el que identifica como adversario a “los ricos (quienes) temen más nuestras virtudes que nuestra fuerza orgánica. Pues estas mueven conciencias y corazones para plantar utopías en el escenario social” (ibidem. :6, traducción nuestra).

Así el texto recorre 7 valores (que “nosotros” debemos sostener) y que reafirman la disputa cultural con los “poderosos”, la “burguesía”, la “clase dominante”, el “imperialismo”. “Ellos” sostienen otros valores atados a la lógica del mercado y con su imposición al pueblo han “adormecido” algunos de sus valores o han impedido que se desarrollen otros. Es interesante destacar que las continuidades planteadas dicen menos de la relación con contenidos presentes en los grupos populares actuales y más con lo que viene construyendo el movimiento o con el ejemplo dado por luchadores sociales que forman parte de la herencia que quieren conservar.

Los valores²⁰⁴ que sostiene son:

1. la solidaridad contra la lógica del mercado de los poderosos que “adormecer en nuestra conciencia” y “nos hace crecer que todo se puede comprar”. Una “lógica (que) embrutece a las personas y las transforma en objetos descartables” (ibidem:7, traducción nuestra), Solidaridad que devuelva la recibida y que también sirva para “educarnos nuestra propia conciencia”. Solidaridad que se debe expresar donando productos y trabajo para embellecer la ciudad, construir casas y también como

solidaridad organizativa con otros sectores sociales y categorías de trabajadores, que deben organizarse para hacer valer sus derechos (...) De esta forma estaremos demostrando que no estamos queriendo cambiar sólo el sistema explotador de la sociedad capitalista. Queremos, encima de todo, cambiar al ser humano (ibidem: 8, traducción nuestra).

2. La belleza como uno de los signos de bienestar ya que “Dios colocó al ser humano en un jardín” (ibidem:9). Belleza del asentamiento y de las personas que se inicie pronto y que le muestre a los hijos la convicción en que de a poco las cosas pueden cambiar.

3. Valorizar la vida a diferencia de “la clase dominante (que) no tiene respeto por la vida” de los trabajadores. Por eso es necesario producir “preservando la naturaleza”, sin agrotóxicos, y tener en cuenta a las personas en todas las tareas incluso desde los gobiernos.²⁰⁵

4. El gusto por los símbolos que representan las “utopías” y son “el medio de comunicación más eficiente entre las personas que hacen parte de una organización y garantizan la unidad política entre ellas.” (ibidem:13, traducción nuestra). Los símbolos representan la identidad y deben estar presentes en la vestimenta, en los espacios propios del movimiento y en los envases de sus productos.

Señala a continuación que los símbolos “existen porque antes de ellos existen las personas que son los verdaderos símbolos de la humanidad de todos los tiempos” (ibidem:14) A partir de esta afirmación, analiza tres razones por las que el movimiento ganó el “respeto de la sociedad”: a) la capacidad de dar respuestas simples (y rápidas) para grandes problemas -como el hambre, el analfabetismo, chicos abandonados en las calles, la prostitución infantil- a las que la “sociedad moderna” regida por el “mercado” no da respuestas a pesar de los conocimientos y tecnologías (de las que el MST no reniega); b) el respeto a los sentimientos de las personas (“hábitos, valores, supersticiones, religión, etc”) como “primer paso para quien quiere construir una sociedad socialista”. Así entiende que “la conciencia política debe ser formada a partir de la propia existencia social” y c) Respeto a la historia ya que se consideran herederos de

todas las luchas que existieron por la conquista de la tierra en el Brasil

(...) Quien consigue contar la historia de sus antepasados, tiene memoria y condiciones de dar continuidad, en otro tiempo, a los mismos ideales bloqueados por condiciones desfavorables (...) [y también] alimentar esta unidad entre todos los brasileños (ibidem.: 17-18, traducción nuestra).

5. El gusto de ser pueblo es decir, orgullo por ser brasileño en contra de la ideología impuesta por el imperialismo que lleva a desvalorizar lo propio. Así Bogo considera que debe enarbolarse la bandera de Brasil junto con la del MST y participar de todas las “manifestaciones populares” en las que se expresa la “conciencia popular”. “De esta forma, nosotros estaremos cada vez más integrados a la sociedad de la cual los ricos tratan de excluirnos. Esta es la sociedad del pueblo pobre que debe tener orgullo de honrar su nacionalidad y su patria.” (ibidem.: 19, traducción nuestra)

6. Defensa del trabajo y del estudio ya que el trabajo es humano y el desempleo deshumaniza. Por eso es necesario buscar la forma de que todos, teniendo en cuenta sus condiciones de edad, puedan trabajar para producir lo que consumen y que todos estudien dentro o fuera de la escuela, promover la alfabetización y la educación con los principios pedagógicos del movimiento. “Pero tenemos que ir más allá. Transformar toda área de los asentamientos en una verdadera aula y, al poco tiempo, esta gran aula debe abarcar todo el Brasil.” (ibidem.:20, traducción nuestra) Es necesario saber más para dejar mejores condiciones a los hijos y nietos; desarrollar el amor al estudio, para mejorar el tiempo actual; investigar para que haya progreso y desarrollo humanos.²⁰⁶

7. La capacidad de indignarse ante las injusticias, que trata de anular “la ideología burguesa”.²⁰⁷ Una ideología que responde a sus intereses. “Un ser humano no tiene el derecho de vivir a las costas de la fuerza de trabajo de otro ser humano y condenarlo a vivir sin esperanzas, como si no tuviese sentimientos y, tampoco, voluntad.” (ibidem.:24, traducción nuestra)

Finaliza el texto con una apelación a la esperanza y a la acción

Cuanto más hagamos ahora, más material tendremos acumulado para construir la gran muralla de solidaridad. De esta vez, cercando a los ricos en su egoísmo y libertando todos los pobres en esta gran alianza de nuestros continentes oprimidos.

El nacionalismo y el internacionalismo proletario continúan vigentes como principios básicos para rescatar la dignidad, la solidaridad y la soberanía de las naciones. Llegará el tiempo en que cada pueblo será una fraterna nación, pues el imperialismo no es eterno y ya se van lejos sus días de gloria (ibidem.:25, traducción nuestra).

Junto con los valores, como uno de los contenidos fundamentales

enlazados en la mística (polo ideológico), se encuentra el tratamiento de la historia al que nos referiremos muy brevemente. Como vimos anteriormente, la historia de las organizaciones que lucharon por la tierra ha sido un importante referente para las definiciones fundamentales del MST. Pero también ocupa un lugar como tradición (Williams), en tanto se consideran “herederos” de muchas de esas organizaciones. La historia se estudia y se mantiene la memoria de las luchas de otros y las propias que forman parte de la tradición que fueron construyendo. Una tradición que se consolida y transmite en consignas, canciones, imágenes, textos, celebraciones, efemérides, calendarios, es decir, en la producción simbólica.

2.4.3 Los símbolos

Los valores y la tradición se enlazan como contenido de los símbolos y de lo que en el habla cotidiana denominan “místicas”.

Veamos primero el sentido que le atribuyen a los símbolos:

Los símbolos desempeñan el papel de ‘guías’ que en el caminar representan la razón de todo el esfuerzo colectivo. Por eso los símbolos no son mitos, son reales en primera instancia, acrecentados por aspectos espirituales emanados por la conciencia. Por eso, el hecho de cantar el himno con los puños cerrados no es un simple gesto, sino que representa la desobediencia a nuestro orden establecido; es el porte real, mas queremos establecer y edificar nuestro orden y la parte espiritual (MST, 1998e).

Los símbolos fundamentales son: la bandera, el himno, las consignas, las herramientas, los frutos del trabajo, la gorra, los brazaletes, las canciones, el periódico. La utilización de símbolos es, según Stedile, uno de los “aprendizajes” de la iglesia católica²⁰⁸ (y confirmada en la práctica) para construir la unidad de un colectivo. En esa unidad intervienen, tanto una ideología en común, como la identidad alrededor de los símbolos que “materializan el ideal, esa unidad invisible” (Stedile y Fernandes, op. cit.: 133) Muchos de estos símbolos se asocian más que a la tradición religiosa, a la de izquierda, a la popular nacional brasileña y a la latinoamericana. Nos referimos especialmente al color rojo, a las íconos de “luchadores” como el Che, o educadores como Paulo Freire; al uso de la bandera de Brasil, a la pareja que está en la bandera que fue inspirada en una imagen de la Revolución Sandinista.

2.4.4 La auto-representación

Pero los símbolos y prácticas que vehiculizan los sentidos recreados por la organización, no tienen sólo como destinatarios a los miembros del movimiento, también constituyen lo que Roselí Cal-

dart denomina auto-representación. Así entienden en el Movimiento que es necesario que estos símbolos estén en los productos que comercializan para que la sociedad no vea solamente las ocupaciones.

Entendemos que la auto-representación tiene varios destinatarios: 1) los propios miembros de la organización, como forma de estimular para continuar adhiriendo al movimiento, sus principios y sus objetivos; 2) el antagonico (los latifundistas, el poder económico en general y el gobierno) y 3) lo que llaman la “opinión pública” que reúne tanto a quienes podrían sumarse al movimiento, los que pueden articularse con él en un proyecto mayor y los que aún no se han definido sobre el campo político al que adhieren.

La auto-representación se inscribe así en la tríada de amigo-enemigo- campo de disputa. A los tres, aparentemente, se les muestra lo mismo, pero supone un mensaje diferente. A los amigos se les muestra un “ánimo” que se pretende contagioso; a los enemigos la fuerza de un colectivo numeroso dispuesto al enfrentamiento y a la “opinión pública” un movimiento que en su acción es “disciplinado” y “ordenado”, como elementos indispensables para lograr sus objetivos de cambiar “el orden social” que espera más adhesiones.

Representar al MST se percibe como una preocupación permanente tanto en los niños²⁰⁹ como en los adultos. Es recurrente la referencia a que tienen que comportarse de determinada forma porque si no “qué van a pensar del MST!”. Esta responsabilidad opera sin duda como un límite a la acción espontánea y también está inscrita en los cuerpos. Y los límites están marcados por una moral sustentada en valores explícitos y en otros que los sujetos asocian a ellos, por ejemplo los de la familia y sexualidad cristianas.

2.4.5 Una “mística”

Veamos ahora la otra construcción simbólica que mencionamos: las “místicas”²¹⁰ y para ello recurriremos a nuestro trabajo de campo en el asentamiento *Conquista na Fronteira*.²¹¹

Al cumplirse 12 años del asentamiento, la comunidad-cooperativa resolvió hacer una celebración con contenido religioso. Invitaron para esta ocasión a un sacerdote católico de la región, con quien existía cierta afinidad ideológica, y con quien esperaban recuperar algunos vínculos, que habían ido diluyéndose con el paso del tiempo.

En conversaciones informales, varios de los que tienen funciones de dirigentes del asentamiento, relataron su activa militancia en grupos de pastoral (especialmente de la Tierra) de la Iglesia Católica antes de ingresar al MST. Éste es el origen más frecuente de los asentados y en especial de los dirigentes. La celebración de una “misa” (tal como

ellos la denominaban) despertaba mi curiosidad investigativa por lo que dirigí mis preguntas a su significado. Mis habituales interlocutores, quienes suelen atender a los visitantes, se mostraban alejados de las prácticas religiosas regulares. Sin entrar en detalles, lo explicaban como un crecimiento en el conocimiento social que los ponía en una posición más crítica respecto de la institución Iglesia y de sus dogmas.

En la preparación del salón, el día anterior a la ceremonia, participaban activamente personas que, si bien había visto en otras oportunidades y había intercambiado alguna conversación, no pertenecían a ese grupo con los cuales los visitantes tienen mayor contacto. Había muchos jóvenes que no conocía (una hipótesis que podría explicarlo es que se trataba de un sábado y en días hábiles ellos estudian), tres varones adultos y una mujer. Ella era quien preparaba los elementos de la “mística” y los jóvenes la ornamentación del salón con consignas del movimiento.

La preparación de la “mística” consistía en la colocación de dos largos papeles de rollo extendidos desde las puertas hasta la mesa que oficiaría de altar en la “misa”. Desde las puertas hacia el interior se colocaron materiales en el siguiente orden: espinas, piedras, varas, ramas verdes y tierra, de forma que el camino trazado estuviera todo cubierto.

Uno de los varones adultos se ocupaba, al mismo tiempo, de la preparación de los elementos necesarios para lo específico de la celebración religiosa.

Al día siguiente, prácticamente todos los asentados participaron de la celebración vestidos cuidadosamente para la ocasión, entre ellos se destacaban los dos bebés que iban a ser bautizados, los padrinos y sus familias.

Comenzó la ceremonia con una fogata en el exterior del salón, ya que la fecha coincidía con San Juan y continuó con la celebración dentro. Los presentes nos ubicamos en los bancos en abanico respecto del altar, el sacerdote y quienes colaboraban en el frente.

Por ambas puertas fueron entrando varias personas de diferentes edades con comida preparada como para una fiesta. Atravesaban el camino de papel cubierto de objetos y llevaban su carga hacia una mesa contigua al altar.

Esta parte de la ceremonia se hizo en silencio y luego se inició la celebración religiosa siguiendo con la liturgia prevista. El sacerdote retomó la “mística” inicial y la relacionó con la experiencia vivida por los presentes.

La “misa”, casi imperceptiblemente, concluyó con la invitación a comer lo que había sido traído para compartir. No hubo “consagración”, sino el inicio de una fiesta que se hizo compartiendo esa comida

“ofrendada” y continuó con música y baile. Por esta razón hemos encomillado el término *misa* ya que, según pude informarme, si no hay consagración y luego comunión, no se trata de esa ceremonia religiosa sino de una celebración.

De esta celebración tomaremos sólo lo que se refiere a la llamada “mística”. En ella pueden verse algunos símbolos y rituales que aparecen con recurrencia en diversas ocasiones en las que esta práctica se realiza: la rememoración del pasaje de la condición de sin tierra a la de asentado del MST, los productos de la tierra y su transformación en comida, las herramientas de trabajo, la propuesta de un mundo diferente en el que no haya hambre ni falta de tierra para trabajar y el recuerdo de antiguas luchas. Con diferente peso y combinando expresiones diversas (dramatizaciones en base a la expresión de los cuerpos, palabras o frases breves, poesía, documentos breves, canciones, incorporación de elementos reales o iconografía) los aspectos puestos en juego son similares. Posiblemente, la ocasión o el marco del sector de la organización, hagan que se acentúen algunos aspectos más que otros. En el asentamiento se estaba celebrando un aniversario de la entrada a la tierra,²¹² en la escuela de formación de técnicos y docentes pude observar mayores referencias a luchas de organizaciones populares y logros en el plano nacional e internacional.

Para analizar esta actividad recurriremos a algunos aportes conceptuales. Sin duda, uno de sus precursores en el estudio de lo religioso desde las ciencias sociales fue Emile Durkheim (1993), quien, consecuente con su colectivismo metodológico, pone el acento en la función de cohesión social de la religión. En este sentido, las representaciones religiosas se corresponden con representaciones colectivas, aquellas que son la expresión de la misma realidad compartida. Así, los rituales como actos tienen por tarea suscitar, mantener o renovar ciertos estados mentales de esos grupos.

Funda este análisis en la naturaleza doble del hombre: ser individual, con su base biológica a la par que ser social conformador de la sociedad. Esta doble condición impide que puedan interpretarse sus actos como limitados estrictamente a lo práctico y a su experiencia individual. Como partícipe de la sociedad supera la mera individualidad, tanto en su pensamiento, como en su accionar.

La función de la religión, en este encuadre conceptual, es entonces expresar y explicar lo regular y constante y no lo excepcional y anormal, con lo que niega la idea de misterio, reservándolo para algunos casos de experiencias religiosas.

Según el viejo sociólogo, las prácticas religiosas surgen históricamente cuando la vida en sociedad se intensifica:

porque determina un estado de eferescencia que cambia las condiciones de la actividad psíquica. Las energías vitales están sobreexcitadas, las pasiones más vivas y las sensaciones más fuertes, e incluso algunas de ellas sólo se producen en tales momentos. El hombre no se reconoce a sí mismo; se siente transformado, y, por consiguiente, transforma el medio que lo rodea. Para que la sociedad pueda tomar conciencia de sí y mantener esa conciencia en el necesario grado de intensidad, tiene que reunirse y concentrarse. Pero esa concentración determina una exaltación de la vida moral que se traduce en un conjunto de concepciones ideales, en las que se describe la nueva vida así suscitada, y que corresponden a ese aflujo de fuerzas físicas, que se sobreañaden a aquellas de las que disponemos para las tareas cotidianas de la existencia (Durkheim, 1993: 660).

Durkheim afirma, entonces, que lo religioso lejos de ser algo innato se forma, por el contrario, en las relaciones sociales.²¹³

A esta forma de concebir lo religioso, e incluso ciertas prácticas laicas²¹⁴ que tienen por función explicar lo social y lograr la cohesión, Bourdieu (1993), analizando los rituales de iniciación o de pasaje, propone una interpretación en alguna medida complementaria.

Como sociólogo también enfatiza la función social de cohesión de un determinado grupo o sector social que, perteneciendo a una sociedad desigual, logra a través de ciertos rituales institucionalizar esas diferencias. Dice al respecto:

Podemos preguntarnos, en efecto, si al hacer hincapié en el paso temporal –de la infancia a la edad adulta, por ejemplo– esta teoría no oculta uno de los efectos esenciales del rito, es decir, el de separar a aquellos que lo han experimentado, no de los que no lo han experimentado todavía, sino de aquellos que no lo experimentarán de ninguna manera, y el de instituir, así, una diferencia duradera entre aquellos a los que atañe este rito y a los que no les atañe. Es por esto por lo que, más que de ritos de paso, yo hablaría de buena gana de ritos de consagración, o ritos de legitimación o, simplemente, de ritos de institución (Bourdieu, 1993: 113).

Para ahondar en el análisis, trataremos de precisar algunos términos que tal vez, por no tener una única definición, podrían ser mal interpretados.

Los fenómenos religiosos contienen dos elementos entrelazados: las creencias y los ritos.

Las primeras son estados de opinión y consisten en representaciones; los segundos son determinados modos de acción (...). Los ritos sólo pueden ser definidos y distinguidos de otras prácticas humanas, sobre todo de las prácticas morales, por la naturaleza especial de su objeto. (...) Es, pues, el objeto del rito lo que habría que caracterizar para poder caracterizar el rito mismo. Pero es la creencia dónde se expresa la naturaleza especial de ese objeto. Luego no se puede definir el rito hasta haber definido la creencia. (Durkheim, op. cit: 82).

Si la “mística” descripta pudiera entenderse estrictamente dentro del campo ritual²¹⁵ (lo que luego discutiremos) no puede desvincularse de la creencia, es decir la cosmovisión compartida y transmitida por el MST.

Nos interesa también tomar una importante precisión de Turner (op. cit.) en el sentido de diferenciar claramente entre rito y ceremonia:

considero que el término ‘rito’ resulta mucho más adecuado cuando se aplica a formas de la conducta religiosa que se hallan asociadas a transiciones sociales, mientras que el término ‘ceremonia’ tiene un sentido más ajustado a aquellas conductas religiosas asociadas a estados sociales, y en las que las instituciones político-legales tienen una mayor importancia. El ritual es transformatorio, la ceremonia confirmatoria (ibidem: 105).

Tal vez es un tanto aventurado referirnos a la mística descripta que, reiteramos, es recurrente en sus contenidos y en lo simbólico (el polo ideológico y el sensorial), como una ceremonia que se ajusta a estados sociales y que hace referencia al proceso vivido por los Sin Tierra desde el momento que parten de sus casas hasta el que llegan a ocupar legal y efectivamente la tierra. Pero este riesgo es asumido.

Este periodo, evidentemente, no puede entenderse como un rito de pasaje, al menos no parece ajustarse totalmente a esta categoría, pero sí cumple la función transformatoria señalada por Turner. Podríamos referirnos entonces a un proceso de pasaje que se asemeja a ese tipo de ritos.²¹⁶

Si tomamos el análisis de Van Gennep que recoge Turner podemos coincidir en que

todos los ritos de paso incluyen tres fases: separación, margen (o limen) y agregación. La primera fase de separación supone una conducta simbólica que signifique la separación del grupo o el individuo de su anterior situación dentro de la estructura social o de un conjunto de condiciones culturales (o ‘estado’), durante el periodo siguiente, o período liminar, el estado del sujeto del rito (o ‘pasajero’) es ambiguo, atravesando por un espacio en el que encuentra muy pocos o ningún atributo, tanto del estado pasado como del venidero (ibidem: 104).

En el proceso de incorporación al movimiento pueden reconocerse estas tres fases:

- a) Separación de su hábitat cotidiano y de las prácticas sociales acostumbradas, aunque en familia. La familia deja su casa, su forma de sustento, a todos sus vecinos o una parte de ellos y otros familiares, para sumarse a un colectivo que inicia la lucha por tierra. Esta situación lleva implícita la asunción de formas, en cierta medida, ilegales (como la toma de tierras o el corte de rutas) pero que se enmarcan en la legalidad de la Reforma Agraria. Se debe asumir en ese

momento la situación contradictoria entre la legalidad y la legitimidad, a la par de incluirse en una organización que tiene una fuerte identidad en sus objetivos y en sus formas de acción. El Movimiento disputa cultural y políticamente la legitimidad cuidando de no usar la categoría “invasión” (como lo hace el gobierno y la prensa) para referirse exclusivamente a “ocupación” (Stedile y Frei Sergio, op. cit.; Caldart, op. cit.). Comprometerse corporal, intelectual y afectivamente en la primera ocupación de tierras, configura el momento en el que, las familias y los sujetos que la componen, atraviesan el límite. A tal punto este momento es singular que, es costumbre del MST, guardar el alicate con el que se cortó el alambre que le permitió a los ocupantes entrar en la tierra que reivindican.

- b) El margen o limen, estaría conformado, a nuestro entender, por el campamento que se organiza a partir de la ocupación. En general, durante el prolongado período de campamento (que puede extenderse entre algunos meses y varios años) el campamento se traslada a diversos espacios, como una forma más de resistencia o de ofensiva frente a la dilación del gobierno para entregar las tierras. Se trata de una de las formas de llamar la atención a las autoridades y a la “opinión pública” sobre la necesidad de tierra para ese colectivo.

Durante el campamento se produce un intenso proceso de formación²¹⁷ de los noveles sin tierra. Desde la construcción de las carpas (que tienen todas las mismas características), la organización por equipos de trabajo, las reuniones de formación, las asambleas diarias, los desplazamientos frecuentes, el contacto con otros miembros más experimentados de la organización, hasta la asunción creciente de responsabilidades de las diferentes personas. Se genera así un proceso de profundos cambios y de pasaje de la situación, a veces descrito como de asistencializados urbanos adaptados a la sobrevivencia competitiva, a la de campesinos en lucha. Se trata, sin duda, de un momento de gran ambigüedad, son personas que no tienen tierra, pero que aún no han completado su identidad de miembros del MST,²¹⁸ son sin tierra, pero aún no llegaron a la identidad de los Sin-Tierra, como dice Cadart (op. cit.).

La situación liminar de quienes se deciden a incorporarse al movimiento, a través de este proceso casi inevitable, supone tanto permisos como grandes obligaciones: fundamentalmente la de participar responsablemente en el colectivo y estar dispuesto a participar de acciones de enfrentamiento y de resistencia a las fuerzas legales e ilegales de represión. También el sufrimiento corporal es parte de ese proceso: intemperie, hambre, incomodidades.

- c) La agregación la constituye, entonces el momento de la legaliza-

ción y efectivización como asentado de la Reforma Agraria dentro del MST. En esta fase no concluye el proceso de los Sin Tierra, pero es una etapa en la que la estabilidad legal para uso de la tierra, les permite iniciar un proyecto de vida que puede o no acercarse a lo que soñaron un tiempo antes. En adelante no será todo fácil, pero al fin se llegó a la “tierra prometida”.

De la evocación de este proceso de pasaje se tratan, justamente, las ceremonias como la descripta. En ellas se recuerda el tránsito del sufrimiento anterior, con lucha y sacrificio y la llegada a la tierra para trabajar e iniciar una vida mejor dentro de una organización. En sus documentos, el Movimiento destaca que quienes ya están asentados, siguen manteniendo la identidad de Sin Tierra, porque aún hay muchos que no accedieron a ella, por lo que uno de sus primeros objetivos no se ha cumplido y requiere de la lucha de todos.

Es casi transparente la analogía con el mito judeocristiano del éxodo y de la tierra prometida. Un pueblo que parte de la esclavitud, que recibe enseñanzas, que transita por 40 años en el desierto y finalmente llega a su destino definitivo, el que Dios les había prometido. Aunque esta analogía no es expresa en los textos consultados,²¹⁹ es frecuente encontrarla en los testimonios de los asentados.

Así, los símbolos y signos utilizados durante las celebraciones giran en torno de la tierra, el trabajo, los sufrimientos, la lucha y la conformación de un actor social mayor.

Es en este sentido que entendemos este proceso como semejante a un rito de pasaje y a las místicas que lo evocan como ceremonias. Se recuerda permanentemente el pasaje, presentándolo como una apelación racional a la confirmación de valores que, aunque incluye la emoción, evita conferirle un carácter sagrado u oculto de otros rituales (Giobellina, 1997).

Ellos entienden que la transformación cultural a la que aspiran tiene sus tiempos y no termina en este proceso inicial, así que es necesario un permanente trabajo de inculcación y de recordación de los sentidos.

Según sostiene Bourdieu, frente a la tentación de degradación de lo instituido, la estrategia adoptada “universalmente” es convertir la diferencia en una “segunda naturaleza” por medio de la educación cotidiana, “construir una segunda naturaleza por medio de la inculcación y la incorporación en forma de costumbre” (op. cit: 119) Ciertamente, el proceso de inculcación a través de la formación técnica, social y política de los miembros del movimiento, se completa con la denominada “mística” en sentido amplio.

Volviendo al rito o proceso de pasaje, es interesante avanzar con el

análisis propuesto por Bourdieu. Entiende que este tipo de rituales deberían considerarse como de “consagración”, “legitimación” o “institución”, más que de “pasaje” o de “iniciación”. Instituir supone “consagrar”, “sancionar” y “santificar”, “un orden establecido”. La institución implica una identidad (positiva o negativa), lo que trae como consecuencia, tanto el logro de derechos, como la asunción de obligaciones. Al instituir se prescribe un determinado comportamiento y también se imponen límites.

El verdadero milagro que producen los actos de institución radica sin ninguna duda en el hecho de que consiguen hacer creer a los individuos que son consagrados que su existencia está justificada, que su existencia sirve para algo. Pero, debido a una especie de maldición, la naturaleza esencialmente diacrítica, diferencial, distintiva, del poder simbólico, hace que el acceso de la clase distinguida al Ser tenga como contrapartida inevitable la caída de la clase complementaria en la nada o en el ser menor (ibidem: 123).

En este sentido destaca la “eficacia simbólica” de esos ritos, en tanto que desde su actuación sobre la representación de lo real, producen efecto sobre lo real, por lo que más allá de explicar lo que logra es institucionalizar un determinado orden. En alguna medida, se acerca a Durkheim en su acento en la función explicativa de la organización colectiva y de logro de cohesión, pero marca una clara diferencia. El rito de institución legitima la separación entre los que pertenecen, los que podrían pertenecer y los que nunca lo harán. ¿Qué es entonces lo legitimado y quiénes pueden pasar por este proceso de institución y quiénes quedan fuera?

Lo que se institucionaliza o legitima es la forma en que los campesinos luchan en el límite de la legalidad para que se cumpla la ley de Reforma Agraria. En el momento de la ocupación se condensa esta situación de contradicción entre un orden y otro, la que conduce, desde su perspectiva, a la continuidad de una organización que se considera protagonista de cambios sociales a través de la confrontación y de la creación de formas diferentes de vida. No es el orden social el que se pretende legitimar, sino la posibilidad de cambiarlo en el sentido que ellos sostienen en nombre de los campesinos.

Así, pertenecen los que pasaron por el proceso de transformación y legitimación, podrían hacerlo quienes, por su origen de clase o por su convicción ideológica, adhieran a los objetivos y formas del movimiento. Pero los que nunca pertenecerán son los que consideran su enemigo: la clase dominante.

Sin embargo, por tratarse de una organización política, hay un amplio territorio social de disputa entre ellos y sus enemigos, por lo que

la simple pertenencia a una clase no termina de resolver. Esta disputa política se evidencia en la caracterización que hacen de los diferentes sectores sociales de Brasil y en su evidente preocupación por la “opinión pública”, como forma de presión frente al estado y espacio de conquista de potenciales miembros o adherentes al movimiento. El corte de clase puede ejemplificarse con el himno del movimiento. En él se afirma su propósito de construir una “patria libre obrera y campesina”.

En este marco, y como permanente renovación de lo vivido en el proceso de pasaje o de institución, toman relevancia las marcas corporales, a las que se hizo referencia.

Todos los grupos confían al cuerpo, tratado como una memoria, sus depósitos más preciados. Y la utilización que hacen los ritos de iniciación en toda sociedad del sufrimiento infligido al cuerpo se comprende si se sabe que, como han demostrado numerosos experimentos psicológicos, la gente adhiere con más fuerza a una institución cuanto más severos y más dolorosos han sido los ritos de iniciación que ésta les ha impuesto. La labor de inculcación, a través de la cual se realiza la imposición permanente del límite arbitrario, puede tender a hacer naturales las rupturas decisorias que constituyen una arbitrariedad cultural (...) en la forma del sentido de los límites que inclina a unos a mantener su puesto y a guardar las distancias y a otros a mantenerse en su lugar y a contentarse con lo que son, a ser lo que han de ser, privándoles así de la privación misma (ibidem: 119-120).

Las huellas del sufrimiento corporal de ese proceso están presentes en la mayor parte de las celebraciones. Se reitera en los relatos de los asentados sobre el campamento vivido (miedo, hambre, frío, falta de comodidades elementales, enfrentamientos con la policía y pistoleiros, marchas). Pero en las celebraciones (en nuestro caso la “mística”) también se reviven las marcas corporales del placer por haber logrado muchos objetivos y tener ahora una vida diferente.

El otro aspecto, señalado por diversos autores sobre el carácter oculto de lo sagrado como sobrenatural, que lleva a jerarquizaciones de roles y saberes, o separación entre cultura erudita y popular (Giobellina, op. cit.; Rodrigues Brandao, 1980²²⁰), no parece estar presente en estos actos ni en los símbolos. Muy por el contrario, los textos que se refieren a la mística se encaminan hacia la explicitación de los objetivos y formas para la asunción consciente y racional de la dimensión simbólica. Sin embargo, podría caberles algún tipo de mitologización de los orígenes en las ceremonias que evocan el pasaje, en tanto no estuvo necesariamente protagonizada por todos los destinatarios, en especial cuando éstos, por su juventud, no pasaron por la etapa de ocupaciones y campamento.

Si se tratara de un mito, cuyo efecto sobre los sujetos es el de estructurar su realidad dentro de esa construcción, en nuestro caso remitiría a la conformación de un colectivo heredero de luchas anteriores (una tradición dirían Hobsbawn y Williams) y conformado por cientos de miles de sujetos que pertenecen a una misma comunidad, quienes sin tener la posibilidad de conocerse, actúan ajustadamente en pos de objetivos comunes (una comunidad imaginaria, según Benedict Anderson). Ambos rasgos de este posible mito serían eficaces en la medida que alientan a continuar en el camino de pretender cambiar el curso de la historia.

Si en ello radica lo oculto de este supuesto discurso mítico, no podemos más que hipotetizarlo. Sin embargo, es difícil evitar la tentación de asociar el mito de la tierra prometida con la del pueblo elegido por Dios y las huellas dejadas por la Iglesia Católica.

* * *

En este capítulo nos aproximamos al Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tratando de mostrar la relación, difícil de escindir, entre la construcción de una organización, en su dimensión de disputa pública y en los espacios de la autogestión y el autogobierno y la producción de cultura. Esas dimensiones de la organización son experiencia para los sujetos y, en la medida en que tienen la intencionalidad de construcción de subjetividades, son concebidas como parte del proceso pedagógico del movimiento.

Para el MST lo pedagógico tiene, por tanto, un lugar central. La construcción de un movimiento que lucha con eficacia por tierra, reforma agraria y transformación de la sociedad hacia el socialismo, va conformando una práctica significada en todos sus espacios, va consolidando la conciencia en diversas expresiones y, a la vez, va contribuyendo a la construcción de una determinada subjetividad. Estos procesos de producción cultural y de subjetividades, indisolublemente ligados, articulan varias cuestiones. Parten de un análisis histórico de las condiciones de vida, de la conciencia y de las prácticas de lucha y de organización de la población rural. Con ellos trazan algunas continuidades, pero también afirman novedades.

Busca producir transformaciones en la subjetividad de quienes se incorporan como su base social; sean ellos campesinos –con sus rasgos conservadores de un orden social productivo y cultural cuestionado desde la cultura construida por el MST–, o sujetos que fueron descampesinizados, ya sea por la migración o el asalariamiento –y que están sometidos a diversas formas de explotación y de opresión que moldeó su conciencia. Estos sujetos se incorporan a un movimiento

que disputa lo material y lo simbólico dentro de una totalidad que le pone límites y ejerce presiones en forma permanente. Asumir esta tensión y actuar para sostener las posiciones logradas en lo material y en lo simbólico, supone una acción permanente de reafirmación que contrarreste la acción de la hegemonía.

Una estrategia fundamental en la disputa cultural radica en la procura de aumento de su autonomía relativa en los territorios conquistados, en el marco de un movimiento territorializado. En ellos busca crear relaciones de producción no capitalistas, aun dentro del capitalismo, al que se vinculan a través de relaciones mercantiles. Dentro del mercado, sin embargo, hacen varias opciones orientadas por el modelo de desarrollo que sustentan y por el horizonte socialista. Nos referimos especialmente a la producción de alimentos de calidad destinados al consumo popular en el marco de la lucha por la Soberanía Alimentaria; a las relaciones de producción no fundadas en la explotación sino en la cooperación y al establecimiento de formas de autogobierno basadas en colectivos. Buscan que la misma organización conforme espacios de socialismo (“islas socialistas” como dicen muchos de sus miembros) en espacios propios pero deciden no estar aislados porque se conciben como un movimiento popular que se articula con otras organizaciones en la lucha de clases.

Entendemos que se trata del proceso de construcción y de consolidación de una “nueva cultura”, más que contrahegemonía o hegemonía alternativa (en esto nos detendremos en las conclusiones), que requiere de una acción pedagógica muy enfática. Esta acción se funda en la evaluación que realizan, tanto de la distancia que existe entre la base social que se incorpora al movimiento y el sujeto histórico de la transformación social, como de los límites y presiones que produce el capitalismo sobre el colectivo y los sujetos.

Se trata de una experiencia que no puede entenderse por fuera de la lucha de clases. Pretenden contribuir al incremento de la capacidad de la organización dentro de esa confrontación social. Desde esta perspectiva establecen la relación con el Estado al que conciben como expresión de la relación de fuerzas entre las clases que pugnan por el control de la totalidad.

Capítulo 4

El MST y la educación

En el capítulo anterior procuramos aproximarnos a una de las dimensiones de acción pedagógica del MST, si la entendemos, como ellos, en sentido amplio. Nos detuvimos en los procesos socioculturales de la vida del movimiento (Caldart, 2000) en los que se evidencia la intencionalidad de producir cambios en la subjetividad a partir de la inmersión en esa experiencia.

En éste, procuraremos adentrarnos en algunos núcleos que nos permiten ampliar la comprensión de la acción formadora de sujetos que asume el MST. Partiremos de la concepción de educación que expresa el Movimiento para luego analizar las prácticas y sentidos puestos en juego en la formación “sistemática” en el campo de la formación política y la destinada a técnicos y a docentes. Para completar el análisis de la utilización del dispositivo escolar, examinamos la escuela primaria del asentamiento estudiado.

Nos basamos para ello en los datos construidos en el trabajo de campo pero, por sobre todo, en algunos textos escritos por militantes e intelectuales vinculados orgánicamente al movimiento.²²¹ Estos escritos nos interesan especialmente porque muestran un rasgo destacado de este movimiento: la búsqueda de su propia producción de conocimientos y la conformación de un cuerpo de intelectuales que actúan con diversas formas de vinculación orgánica al Movimiento. En ellos, se recogen formulaciones que tienen la apariencia de productos acabados, tales como algunas enumeraciones de principios. En realidad, son una síntesis de la construcción hecha desde la praxis colectiva de la organización, en tanto práctica conciente, que tiene la intención de transformación de la realidad y de los sujetos.

Este recorrido tiene por objetivo aproximarnos a núcleos que consideramos significativos para nuestro trabajo de tesis: a) los sentidos puestos en juego en estas experiencias, b) las continuidades y

rupturas entre la experiencia del movimiento como un todo, las de formación en general y las que utilizan el dispositivo escolar; c) las dimensiones de lo escolar sobre las que interviene el movimiento d) la conformación de cuerpos de especialistas en lo pedagógico y su inserción dentro del movimiento; e) la relación con el sistema público de educación y con sus docentes.

1. La importancia de la educación para el MST

Entendemos que la novedad no es el valor fundamental de la propuesta educativa del MST, si se lo mira desde sus componentes aislados. Lo nuevo del MST radica en la singular forma en que sintetiza en su praxis, tanto en la organización de las experiencias educativas, como en la forma que enlaza los conocimientos de diversos orígenes con su práctica, los valores que sustenta y el proyecto político que construye. En este proceso se apropia de la experiencia de luchas populares y de la pedagogía contestataria. Precisamente, se conciben dentro de la historicidad como herederos de anteriores luchadores y generadores de nuevas construcciones culturales como expresión de la conciencia de clase. De esta forma lo expresa Caldart (2000), miembro destacada del colectivo nacional de educación:

un movimiento social que se traduce en cultura, en esta concepción, significa un movimiento social *enraizado*, tanto en el sentido de que sus raíces pueden ser encontradas en la propia memoria histórica del pueblo que representa o del que forma parte, como en el sentido de que deja raíces para la continuidad histórica que van más allá de sí mismo, o de luchas inmediatas que caracterizan su actuación en una determinada coyuntura política. Se trata de la herencia que trae y que también puede dejar, o no, para las nuevas generaciones de luchadores sociales, lo que quiere decir un lugar menos o más significativo en la historia o en la memoria de su pueblo (pags. 29-30, cursiva en el original).

Una conciencia atravesada por la historia de las luchas populares que va consolidándose en formas culturales propias que conforman la herencia para las siguientes generaciones. El estudio, para la apropiación de la historia en la que se basan gran parte de sus decisiones, y la generación de formas culturales a transmitir, son ejes del sentido pedagógico del Movimiento Sin Tierra.

Entendemos, entonces, que la construcción de la noción, de las experiencias y de la intencionalidad educativas, no pueden pensarse sino enlazada con la construcción de este movimiento historizado y territorializado. En los momentos dialécticos de esa construcción fueron imbricándose la identificación de necesidades, las prácticas, la reflexión sobre esas prácticas, el estudio de otras experiencias y de la

producción de origen académico, los acuerdos y las decisiones orientados también por objetivos estratégicos, por valores compartidos y por los principios que fueron construyendo.

Nos aproximamos así a diversas categorías conceptuales y prácticas (tales como formación, conciencia, educación, pedagogía) que pueden ser englobadas dentro de una noción abarcativa de educación, tal como lo fue concibiendo el mismo Movimiento (Frei Sergio y Stedile, op. cit; Caldart, 2000). Una noción de educación que presupone, tanto la “formación integral” en el marco de la búsqueda de la “emancipación” y de la contribución a la formación de un hombre y una mujer nuevos,²²² como la conquista efectiva del “derecho” al conocimiento para la “derrota de la ignorancia”.²²³ Pero no se trata de una propuesta limitada al movimiento, sino que es también una propuesta para la población rural y urbana²²⁴ y para la sociedad brasileña²²⁵ (Stedile y Fernandes, op. cit; Caldart, op. cit.). Así lo entendían Frei Sergio y Stedile (op. cit.) ya en 1993:

Hay una conciencia creciente, en el MST, de la importancia estratégica de la educación en la lucha por la reforma agraria, en la viabilidad de los asentamientos, en la construcción de nuevas formas de convivencia, en la capacitación para ejercer los derechos del ciudadano y participar democráticamente en la vida política del país y en la lucha por un hombre nuevo y una sociedad, democrática y socialista (pags: 50-51).

A partir de las diversas producciones escritas y de nuestro trabajo de campo, podemos identificar prácticas y reflexiones sobre la educación que pueden agruparse en cuatro expresiones de la práctica del movimiento²²⁶:

- Los procesos organizativos que intervienen, tanto en la construcción de la dimensión cultural de la organización, como en la producción de subjetividades. Tal como describimos en el capítulo anterior, la propia vida dentro de la organización es entendida como un proceso pedagógico y en ella cobran singular relevancia las diversas expresiones de la lucha, las instancias de toma de decisiones, la forma de organización de la producción y de la reproducción materiales y simbólicas. En estos procesos que son praxis, en los que se produce conocimiento y se apropia el que va consolidándose, toma lugar una de las expresiones de lo que consideran un valor, el estudio. Inmerso en la práctica económica, social, política y cultural los Sin Tierra, consideran que es imprescindible enriquecer la toma de decisiones con el conocimiento proveniente de diversas fuentes: producciones escritas de origen académico, asesoramiento de diversos intelectuales, experiencias que los protagonistas de diversas organizaciones pueden transmitir.

- La formación para tareas específicas vinculadas con la producción o la reproducción de la vida dentro del movimiento.²²⁷
- La formación política orientada a ampliar los horizontes de la comprensión de la realidad y fortalecer la acción del movimiento.
- La educación escolar para la formación sistemática de niños, jóvenes y adultos y que abarca desde el nivel inicial hasta el postgrado universitario.

La educación no se limita a la escuela, ni los educadores son tan sólo los maestros. Es el mismo Movimiento quien interviene decididamente sobre la constitución de sus sujetos:

Entendiendo a la educación en un sentido más amplio, relacionando los procesos de formación humana, podemos afirmar que educadores y formadores en el MST son todos los que hacen la lucha por la tierra y por la Reforma Agraria, en sus más diversas dimensiones, en la perspectiva de la formación de la persona humana (histórica) y de la formación de conciencia de clase (...)

Y aún más, creyendo que la existencia social concreta del ser humano es el objeto fundamental de la formación de su conciencia (de persona, de clase, de mundo), podemos también afirmar que, al final de cuentas, es el MST, en cuanto movimiento de lucha social y en cuanto organización política de los trabajadores y de las trabajadoras sin tierra, el gran Educador/Formador de quien en él participa o con él se involucra. De ahí se construye toda la riqueza pedagógica que se desdobra en diferentes situaciones formativas (Caldart, 1997: 15-16).

Tomaremos a continuación las acciones relacionadas con la formación política y con la educación escolar. Cabe hacer algunas aclaraciones. La construcción de los sectores del movimiento fue respondiendo a la necesidad de crear colectivos, desde los asentamientos y campamentos hasta la conducción nacional, que fueran responsables de acompañar diversos procesos de la organización. Fue así que se conformaron diversos sectores como el de Producción, Formación, Educación y el Frente de Masas que siguieron el desarrollo de su tarea fundamental. Los procesos educativos, en sentido amplio, fueron desarrollados por todos esos sectores, aunque designándolos con diversas categorías (capacitación, formación, educación, concientización). La misma dinámica organizativa condujo a la constitución de escuelas, tales como el Instituto Técnico de Capacitación y Pesquisa da Reforma Agraria (ITERRA) y la Escuela Nacional Florestan Fernandes, en las que estos sectores confluyeron. Para llegar a estas experiencias de formación sistemática de técnicos y de cuadros, partiremos de la conformación de los sectores Formación y Educación.²²⁸

2. La Formación Política

La formación política²²⁹ fue desde los inicios una de las acciones pedagógicas encaradas por el movimiento (Morissawa, op. cit.), como forma de ampliar los horizontes de la conciencia meramente reivindicativa. Con el avance del movimiento se constituyó el Sector Formación como un colectivo de trabajo encargado de dar coherencia a la tarea planteada desde el comienzo.

Fue desarrollándose en consonancia con las líneas estratégicas definidas en las diferentes etapas de la experiencia organizativa, en ese paso de una organización local y regional a otra con fuerte protagonismo en el plano nacional e internacional dentro de la Vía Campesina. Así, de acciones encaradas junto a organizaciones con las cuales compartían objetivos, pasaron a desarrollar espacios propios desde los cuales articulaban con otras organizaciones, hasta llegar a la etapa actual en la que se crea una escuela nacional abierta a las articulaciones con movimientos campesinos latinoamericanos y mundiales. Tendencias complementarias en tres sentidos: el crecimiento cuantitativo y cualitativo de las acciones pedagógicas, el aumento de la autonomía y la profundización de articulaciones en pos de un proyecto popular que va más allá de las fronteras de Brasil.

Decíamos que en los primeros tiempos realizaron cursos de formación política junto con la Iglesia progresista (Gasparin, 2007), con organizaciones de Educación Popular y con la Central Única dos Trabalhadores (CUT) (Pizetta, 2007) denominadas, estas últimas “escuelas sindicales” (Morissawa, op. cit).²³⁰ En ellos se priorizaba, tanto la formación sindical, como la formación de líderes de base de los primeros campamentos y asentamientos.

En el período marcado por el 2º congreso realizado en 1990 –cuando el MST hizo ese repliegue que les permitió fortalecerse internamente– cuya consigna era “ocupar resistir y producir”, se encaró la tarea de formación para multiplicar el número de militantes (Gasparin, op cit.). Si bien ampliaron sus articulaciones con otras organizaciones nacionales, latinoamericanas e internacionales, desde ese momento encararon la formación política con autonomía, de modo que la experiencia del Movimiento fuera el punto de partida de la reflexión, asumiendo “sus contradicciones, desafíos y posibilidades” (Pizetta, op. cit). En 1990, se creó una escuela nacional de formación en Caçador, Santa Catarina, para llevar adelante esta tarea. (Morissawa, op. cit.).

El 3º congreso en 1995 que, recordemos, tenía como consigna “reforma agraria una lucha de todos”, marcó un momento de mayor apertura hacia otros movimientos de Brasil con una formación desde la perspectiva de clase (Gasparin, op. cit.).

A partir de 1998 empezó a madurar la idea de una escuela que permitiera cubrir la formación de más militantes propios²³¹ y de otros movimientos con una formación de más alto nivel, una institución de nivel universitario. En 2005 finalmente se inaugura la Escuela Nacional Florestan Fernandes en Guararema, estado de Sao Paulo, como espacio de formación superior dentro del movimiento. Coordinados por esta forma institucional, se desarrollan carreras de grado y post grado universitario en diversos campos del conocimiento (por convenio con Universidades Nacionales) y actividades de formación política “sistemáticas” de más alto nivel.

Un artículo de Pizetta, miembro del Colectivo de Coordinación Pedagógica de la Escuela Florestan Fernandes y de la Coordinación del Sector de Formación Nacional del Movimiento, nos acerca a las prácticas y sentidos de la formación política del MST y al papel que desempeña en este momento esa escuela. En efecto, el movimiento concibe a la formación como comprensiva de los procesos que se dan en las diferentes instancias de la praxis del movimiento, en cuanto apuntan al crecimiento de la conciencia, pero consideran que es preciso ir más allá de lo táctico inmediato y ello a través de la “formación sistemática” de “cuadros” que abarcan desde los campamentos y asentamientos hasta la dirección nacional. La formación política debe orientarse hacia el aumento de la “unidad política e ideológica”, “el desarrollo de la conciencia política-organizativa” y “la superación de los desafíos impuestos por la realidad” (Pizetta, op. cit: 242). Para ello, es necesaria la planificación y la coordinación de las actividades, una de las tareas asumidas por la escuela.

La noción de praxis les permite recuperar la concepción de formación en todos los tiempos y espacios en su íntima vinculación con la práctica social y política. Sobre esta cuestión nos detendremos, porque en ella radica una de nuestras preocupaciones centrales, la vinculación entre saberes de diversos orígenes. En efecto, reconocen la relevancia del crecimiento en el conocimiento desde lo cotidiano, pero también sus límites. En el día a día se desarrollan

las habilidades necesarias para una actuación crítica, coherente y unitaria. Ese entendimiento no descarta, por el contrario, requiere cada vez más el esfuerzo y la dedicación al estudio sistemático y profundizado, principalmente de la filosofía, de la economía política, de la historia y de la realidad en que estamos actuando. Aquí entra la Escuela Nacional Florestan Fernandes, como espacio de articulación y planeamiento de esas acciones formativas (ibidem.: 243, traducción nuestra).

Esta manera de concebir la formación sistemática no se aparta, antes bien, subraya esa noción de praxis. Entienden que esa “formación de la conciencia” se da en

un proceso infinito y permanente de reflexión sobre la práctica, y en la práctica, busca apropiarse de los conocimientos ya producidos socialmente y envuelve la permanente producción y socialización de los nuevos conocimientos que van siendo generados gracias a las vivencias de la realidad concreta, o, mejor aún, de los nuevos conocimientos que brotan de las contradicciones de esa realidad; conocimientos que derivan de la confrontación de ideas, de éstas con la realidad y de la realidad con las ideas. Proceso de producción y reproducción del conocimiento de la realidad que asumió el compromiso de desear descifrarla, no sólo para comprenderla, sino con la intención de transformarla (ibidem: 243, traducción nuestra).

La teoría, por cierto, no reemplaza a las acciones concretas de “la clase trabajadora” en la “lucha de clases”, pero esas luchas la necesitan como el soporte “que les indique las tendencias, las posibilidades, las direcciones” (ibidem.:249, traducción nuestra) y que les permita tanto desarrollar todas sus potencialidades como evitar que desfallezcan. Es necesario interpretar la realidad para cambiarla, dice Pizetta recordando a Florestan Fernandes.

Vemos así que la formación política sistemática concebida por el MST no reniega del conocimiento de origen académico ni propone su apropiación desvinculada de la acción transformadora. Enlaza la práctica social con la teoría en relación con el proyecto político y los objetivos estratégicos del MST y otras organizaciones de la clase. La formación sistemática busca contribuir a la interpretación adecuada de la realidad que permita el logro de los objetivos de corto, mediano y largo plazo, pero lo hace desde la perspectiva estratégica y no limitada a lo inmediato.

Los procesos de formación deberían, según expone ese militante, contribuir al conocimiento “de la formación, los fundamentos y las contradicciones del capitalismo y del imperialismo en su fase actual”²³²; atravesada por la historia, tanto “de la formación económica, política, cultural y religiosa de nuestro pueblo”, como en sus “tendencias sociales, económicas y políticas” (ibidem: 244, traducción nuestra).

Esa formación debe también contribuir a conformar el “instrumento político de la clase trabajadora que asuma la tarea de dirigir el proceso de la revolución brasileña”, un “instrumento revolucionario que asuma la función de organización, de formación, de movilización y de dirección del proceso”. En este sentido, la formación política tiene también un papel relevante en la “evaluación de las alianzas” que superen “las concepciones corporativistas” (ibidem: 245, traducción nuestra).

Para ello, además, es preciso que avance en la reflexión y desarrollo de lo metodológico de la “pedagogía de masas”, en relación con el “trabajo de base”, la “organización y dirección”, la “formación permanente de militantes y de dirigentes de los diferentes movimientos

sociales”, “las formas de comunicación con la base y con la masa” (ibidem: 245). Y que aporte también a la creación de una cultura para “la nueva sociedad socialista” dentro del horizonte emancipatorio de los sujetos, de forma que asuman su lugar histórico con el desarrollo de su creatividad e imaginación. En suma

esos procesos deben contribuir a la formación de revolucionarios, sujetos con elevado nivel de conocimientos especializados y de cultura humanística. Sujetos dotados de capacidad teórica y práctica para interpretar la realidad y, a partir de ella, de forma colectiva, desarrollar la praxis transformadora de las condiciones objetivas y subjetivas. El dominio teórico (marxismo) debe tornarse una llave de apertura de las puertas por donde ha de pasar la praxis revolucionaria de la cual debemos tornarnos portadores (ibidem: 246, traducción nuestra).

2.1 La Escuela Nacional Florestan Fernandes

Esta escuela tiene entonces como propósito:

pensar, programar, planificar, organizar y desarrollar la formación política e ideológica de los militantes y dirigentes del conjunto del MST. Ella pasa a ser un (no el) espacio de articulación de las innumerables iniciativas y experiencias que están en curso en los estados y articuladas por los diferentes sectores de actividades en el MST, en el sentido de buscar una mayor unidad y cualificar esa praxis. Por tanto, debe primar el estudio científico, y reflexión de la práctica política y organizativa de los miembros y de la organización, y contribuir en la elaboración de tácticas y estrategias de acción en las diferentes áreas (ibidem:246, traducción nuestra).

Una escuela que, frente al avance del neoliberalismo y el imperialismo, procura también “fortalecer los lazos de unidad, de solidaridad y de articulación de los pueblos de nuestros países, afectados por esas políticas” (ibidem: 246, traducción nuestra), creando un lugar de formación y de encuentro de sus cuadros. En este marco la escuela, no se limita a su espacio sino que puede desenvolverse en distintos lugares en asociación con diversas organizaciones educativas, siempre enraizada en la acción de las organizaciones

los espacios-momentos de cursos, seminarios, encuentros (estudios científicos de la teoría de la revolución, de la realidad, de la metodología del trabajo popular, de la historia, de la filosofía, de la economía, etc), necesariamente deben estar vinculados con los problemas orgánicos, pegado con el momento histórico que estamos viviendo, donde el proceso de la praxis sea un permanente hacer y pensar de todos los dirigentes y militantes (ibidem, 247, traducción nuestra).

Adopta para ello el método de análisis el materialismo dialéctico y el materialismo histórico que permite develar los aspectos ocultos de la

realidad y arribar al conocimiento de sus contradicciones.

La escuela tiene además otros objetivos, tales como:

a) establecer lazos con instituciones de nivel superior y otras, especialmente de Latinoamérica, con la forma de actividades realizadas en asociación (*parceria*).²³³ Estas asociaciones están enmarcadas en la afirmación de la autonomía de la escuela con relación a instituciones públicas y privadas, lo que implica que se sostiene con contribuciones de los que estudian (entre los que se encuentra el trabajo cotidiano para la subsistencia), en convenios con diversos organismos, en diversos aportes solidarios²³⁴ y en el trabajo voluntario de muchos de sus docentes. Decíamos que en la escuela se dan también carreras de grado y de postgrado en asociación con Universidades Públicas nacionales y latinoamericanas, quienes certifican los estudios y con quienes el MST acuerda los lineamientos fundamentales. En este momento, la formación universitaria en Educación se desarrolla en el marco de esta escuela, aunque no se dicte necesariamente en su sede.²³⁵

b) buscar “soluciones a los desafíos de la organización”, es decir, que la escuela se concibe como dinámica, en tanto procura responder a necesidades cambiantes, pero sin perder el “rigor científico” ni su compromiso con las líneas políticas de la organización;

c) “desarrollar análisis profundos de la realidad” para potenciar las luchas con vistas a la transformación de la sociedad;

d) “hacer el registro y memoria de las luchas por la reforma agraria, de las luchas de los pueblos del mundo, en especial de América Latina...” (ibidem: 248, traducción nuestra);

e) realizar actividades “de intercambio de experiencias, estudios y definiciones comunes, entre los diferentes movimientos y centros de educación popular que actúan en el continente latinoamericano”, en relación con “las diferentes teorías pedagógicas, las diferentes concepciones de formación” que sustentan las experiencias de formación y que, enriquecidas por las particularidades de cada una, vayan confluyendo en una perspectiva compartida para la “formación integral de los militantes y dirigentes” (ibidem: 249, traducción nuestra).

Se trata, además, de una escuela del MST y que, como todas ellas, se basa en la gestión democrática compartida por todos sus protagonistas y en la autoorganización de los estudiantes –tanto para la discusión de los contenidos y de toda la vida de la escuela, como para llevar adelante las actividades que tienen que ver con esa vida, desde la limpieza hasta la cultura. Procesos educativos también, en tanto implican salir de lo individual para encarar lo colectivo y poner en juego otro principio del MST, el respeto por las diferencias que es “fundamental para construir una propuesta de transformación” (Ma-

ria Gorete, op. cit). También, al igual que muchas de las escuelas de nivel medio del Movimiento, organizan los tiempos dentro del régimen de alternancia que, además de ser una forma de facilitación del acceso a la escolarización de la población rural en un territorio tan extenso, posibilita la permanente vinculación, tanto entre la teoría y la práctica, como entre los estudiantes con su comunidad.

3. La Educación Escolar

En este apartado nos apoyamos especialmente en los trabajos de Roselí Caldart (1999 y 2000) que reúnen dos características significativas, están escritos como miembro del movimiento y a la vez de la comunidad académica. Se trata entonces de trabajos que los tomamos en su doble carácter, el de fuente (documento de la organización) y de investigación académica. Tomamos también otras producciones que recogen testimonios y conceptualizaciones de referentes del Movimiento, algunas producciones de origen académico y datos construidos en nuestro trabajo de campo.

Como veíamos, la noción de educación del MST tiene en las acciones escolares una de sus referencias fundamentales. El acceso a la escuela es un derecho y, por tanto, hay que luchar para que el Estado lo haga efectivo. Pero el MST lucha también por una escuela con rasgos propios, tanto en su propuesta pedagógica, en el tipo de educador que conciben, en el papel de la comunidad, como en la relación con ese mismo Estado:

Este esfuerzo educativo empieza en la lucha por la escuela para todos los niños y niñas; en la búsqueda de una nueva forma de educar adecuada a la realidad de los sin tierra, asentados y pequeños agricultores; en la formación y capacitación de profesores del mismo medio, en la organización de la comunidad para asumir, como suya, la tarea de educar; en la lucha con los poderes públicos -municipal, estatal y federal- para que cumplan sus obligaciones constitucionales con relación a la educación (Frei Sergio y Stedile, op. cit.: 51).

Entendieron que era preciso también “ocupar la escuela” que, como el latifundio, fue apropiada por las clases dominantes. Y esto significa dos cosas: que es necesaria la lucha por la conquista del derecho al estudio, en un espacio específico que posibilita la formación sistemática y organizada de las nuevas generaciones y también el avance como “resistencia” y “producción” en un “territorio ocupado” (Caldart, 2000: 139), en una escuela que no fue creada para las necesidades de los niños del campo y menos aún si pertenecen a una “colectividad en lucha”. De esta forma, procura hacer efectiva esa ocupación por una organización popular que asumió, a partir de la movilización de las fa-

milias y de los educadores, la tarea de “organizar y articular por dentro de su organicidad esta movilización, producir una propuesta pedagógica específica para las escuelas conquistadas, y formar educadoras y educadores capaces de trabajar en esta perspectiva”. Un movimiento que “incorporó la escuela en su dinámica”, en dos sentidos articulados: la escuela de cada campamento o asentamiento está incorporada a la vida de la comunidad, a sus tareas y preocupaciones y la escuela se constituyó también en una cuestión política, entendida como parte inescindible de la lucha por la Reforma Agraria y de la formación de los luchadores (ibidem:145-146, cursivas en el original, traducción nuestra). Así el mismo proceso de lucha y ocupación de la escuela es formativo para los Sem Terra que, según Caldart, pueden reunirse en tres tipos de aprendizajes:

- Este proceso no supone “desapropiación” sino “apropiación compartida”, incluso en las escuelas de los asentamientos que son de responsabilidad compartida con el Estado.
- Vivenciar que la “escuela puede tener relación con la lucha por la tierra”, con su historia, sus valores, sus saberes, sus proyectos y sus producciones culturales.
- Descubrir que es necesario que la “gran escuela” del Movimiento entre en la escuela. Descubrir también que, si la mayor parte de los aprendizajes de su vida los hizo en los procesos de lucha, en la escuela a la que fue de niño “había algo errado” que no debiera repetirse y que, además, la lucha misma tiene que ocupar un lugar en la escuela de sus hijos (ibidem: 140, cursivas en el original, traducción nuestra).

Estos aprendizajes son muy evidentes entre los asentados y muestran el lugar que ocupa la escuela en la vida cotidiana. En los testimonios puede verse la relación que van estableciendo con el Estado, en ese compartir la gestión, pero sin perder de vista que ella es producto de la lucha por un derecho y porque la escuela se enmarque en proyecto pedagógico (para lo que es fundamental que puedan concurrir y asignar docentes comprometidos con él); el compromiso con el acompañamiento de la escuela, tanto en la infraestructura, como en lo sustantivo de la tarea educativa sean o no padres de la escuela.²³⁶

3.1 Algunos hitos en la construcción de la propuesta de educación escolar

La historia de la escuela y de la educación de los Sem-terra atravesó, para Caldart (2000), tres periodos que se entrelazan con el movimiento como un todo. Un proceso que muestra, por otro lado, la construcción interna de la organización como diálogo y debate entre los diversos

actores de la misma organización. Esa construcción estuvo marcada fuertemente por avances en la acción que en muchos casos fue generadora de los debates y de la necesidad de creación de instancias organizativas. Los encuentros entre educadores del movimiento marcan los pasajes de una etapa a otra y esto no es casual ni arbitrario, se trata de momentos de síntesis y de definición de las orientaciones para las acciones de los siguientes años, similar a lo que sucede con los congresos y otros encuentros del movimiento.

La primera etapa abarca desde la gestación del MST en los inicios de los 80 (con su momento de formalización en 1984) hasta 1987, año en el que se realiza el Primer Encuentro Nacional de Profesores de Asentamientos.

En los primeros campamentos, se empezó a percibir que la prolongación de la lucha por la tierra hacía imprescindible, y a la vez posible, organizar actividades educativas para los niños. Con más intuiciones que certezas, muchas familias iniciaron la movilización por escuelas para los chicos del MST. Era necesario, tanto reivindicar ante los Gobiernos, como empezar a hacer dentro de la misma organización. El Movimiento había llegado también a la convicción que “la tierra es más que la tierra”. La vida digna a la que aspiraban no era posible con la conquista sólo de la tierra. En ese momento, algunos de sus dirigentes consideraban que todas las acciones para mejorar las condiciones de vida, entre ellas la educación debían encararse una vez asentados. Pero, mientras se daban esas primeras luchas, el trabajo educativo con los niños se fue transformado en una realidad en campamentos y en los nuevos asentamientos. En medio de la precariedad de la vida de las familias campesinas, se llevaban adelante prácticas que eran una respuesta a la necesidad. Y en algunos casos lograron concreciones anteriores a la de la tierra. Este avance de las prácticas mostraba la posibilidad y contribuyó a resolver algunos debates. La lucha por la escuela empezó así a ser parte de la lucha por la tierra. Decidieron que, al igual que con la tierra, cuando las negociaciones no dan fruto en corto tiempo, “*ocupar es la única solución*”.²³⁷ Era preciso poner en funcionamiento la escuela mientras se negocia su legalización y esto aún antes de conquistar la tierra.

Comenzó prontamente la reflexión sobre qué escuela querían y también la experimentación y la indagación sobre una escuela que entendían debía ser “diferente”. Ella debía contemplar esa experiencia singular que vivían los niños y lograr que la lucha se incorpore a la escuela, que sea recordada y valorizada. Comprobaron que cuando conquistaban una escuela oficial y los docentes eran designados por el Estado, muchos de ellos se constituían en un obstáculo para la

educación que precisaban, en la medida en que ejercían una acción ideológica opuesta a las formas de lucha de la organización. Pero tampoco podían lograr la designación de los militantes del movimiento, que venían actuando como educadores, porque en la mayor parte de los casos no tenían título. Se inician entonces en este período las primeras experiencias de formar maestros.²³⁸ Los nuevos docentes formados por el movimiento potenciaron esas reflexiones sobre una “escuela diferente” que fuera más allá de la reproducción de la escuela tradicional esperada por muchos de los padres.

A la par de la consolidación de instancias organizativas del Movimiento se fueron constituyendo los primeros colectivos de educación en asentamientos, campamentos y en algunos estados, como un ejercicio efectivo de la democracia ascendente y descendente.

El segundo período se inició con la creación del Sector de Educación del MST, como uno de los resultados del Encuentro Nacional de Profesores en 1987 y finalizó en 1997 con el Primer Encuentro Nacional de Educadoras y Educadores de la Reforma Agraria.

Es el período de consolidación del movimiento en general y de la organicidad de la educación. El énfasis de este período estuvo puesto en la producción de la “propuesta de educación o propuesta pedagógica del MST”. Se ampliaba de este modo la idea de derecho: “no sólo tener acceso a las escuelas sino también tener el derecho de constituir la como parte de su identidad; hacer de cada escuela conquistada *una escuela del MST*” (ibidem: 160, cursivas en el original, traducción nuestra).

Se consolida también “la organicidad de la educación” a nivel nacional y estadual. La creación de colectivos posibilitó, a su vez, articular y estimular el desarrollo de escuelas en los campamentos y asentamientos. Los encuentros nacionales de educadores pasaron a ser reuniones del Colectivo Nacional de Educación del MST. Todo el movimiento se fue comprometiendo con la educación en esa democracia ascendente y descendente que abarca, en la deliberación y las decisiones, desde los núcleos de base hasta la dirección nacional. Los docentes, por su parte, fueron saliendo de la escuela para actuar también en otras instancias del movimiento (apoyar diversas capacitaciones, debates y acciones) y para integrarse a la dinámica de los campamentos y asentamientos. Una experiencia sin antecedentes se estaba desarrollando.

En 1990, el Colectivo Nacional de Educación decidió elaborar colectivamente la propuesta pedagógica del MST para sus escuelas. Esta producción debería servir, tanto para su socialización y debate, como para lograr mayor rigurosidad en la sistematización de los fundamentos y experiencias que se venían desarrollando. Se decidió, además,

que respondiera al método de principios²⁴⁰ que utilizaba el movimiento para otras dimensiones de su trabajo. Para esta elaboración tomaron como fuentes: a) su propia experiencia educativa sistematizada, b) los principios, objetivos y aprendizajes colectivos del movimiento y c) los aportes de ciertos clásicos del pensamiento pedagógicos (en particular se apoyaron en Freire, Krupskaya, Pistrak, Makarenko y José Martí).

En el proceso de “conquista de la tierra” dentro de la modalidad organizativa del movimiento, se fueron generando múltiples acciones educativas entre los Sem-terra. El aparato estatal oficial no podía satisfacer, ni en cantidad ni en calidad a su juicio, las necesidades de los niños y de los adultos que iban avanzando con sus conquistas. Los nuevos educadores dentro de la organización educadora fueron articulándose y generando su propia formación²⁴¹ y la propuesta pedagógica del MST. La articulación de todas las acciones en busca de hacer más efectiva la lucha e ir creando nuevas relaciones sociales, se expresa también en el campo educativo, porque:

Romper con las acciones aisladas es condición para romper también con el individualismo, con la dificultad del trabajo cooperativo para construir una pedagogía que, aún respetando la diversidad de los sujetos que la constituyen, es capaz de ayudar a mantener la unidad del proyecto político que los aproxima (Caldart, 2000: 58, traducción nuestra).

El movimiento educador encara así la formación de sus educadores, desafiando la concepción del “cuerpo de especialistas” (Varela, Álvarez Uría, op. cit.) subordinados a la racionalidad de la escuela obligatoria estatal. La formación está dirigida a militantes de un movimiento “popular, sindical y político”.

Tomaremos de la propuesta pedagógica, en este momento, solamente la enumeración de los principios filosóficos para luego ahondar en los principios pedagógicos. En ellos se puede ver su enlazamiento con la construcción de ese movimiento que iba consolidando en principios²⁴² orientadores su conciencia y su experiencia:

- 1) “Educación para la transformación social. Educación de clase, masiva, orgánica al MST, abierta para lo nuevo.
- 2) Educación para el trabajo y la cooperación.
- 3) Educación orientada a las varias dimensiones de la persona humana.
- 4) Educación con/para valores humanistas y socialistas.
- 5) Educación como un proceso permanente de formación/transformación humana.” (MST- Setor Educação, 1996: 10).

Una preocupación central de quienes elaboraron esta propuesta fue la de construir la escuela *del* asentamiento no *en el* asentamiento. Esa escuela debía estar relacionada con la vida cotidiana de cada co-

munidad, especialmente con la propuesta de cooperación agrícola, y con el carácter atribuido a la Reforma Agraria por la que luchan. Las escuelas del MST van tomando así, cada vez más, las marcas del movimiento en la selección y el tratamiento de los contenidos, en la forma de organización interna, en la apropiación de sus símbolos.

En este período, también se fue ampliando “*el concepto de escuela*” (cursiva en el original) en dos sentidos: incorporar acciones de educación para otras necesidades (alfabetización de adultos a través de proyectos conjuntos con diversas entidades, educación de la primera infancia y niveles superiores para niños y adolescentes, la organización de los mismos niños de las escuelas²⁴³) y también entenderla como lugar de formación que requiere vínculos con las demás experiencias del movimiento, en tanto “ambiente educativo”.

La dinámica de desarrollo de las experiencias y de discusión sobre la propuesta requería, también, concebir la formación de los educadores tanto básica como continua. En 1997 obtuvo el reconocimiento como escuela complementaria primaria y secundaria el ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agraria) con su escuela Josué de Castro. La formación de los docentes para los primeros grados de la primaria se hacía ya en una institución propia del movimiento y con reconocimiento oficial, dentro de la escuela de formación técnica creada en el marco de la “cooperación agrícola”. Sobre esta escuela trataremos en las siguientes páginas.

En esta etapa de consolidación de la propuesta y de las experiencias escolares se iniciaba el proceso de diálogo entre las “lógicas pedagógicas, la de una pedagogía escolar y la de la pedagogía de los llamados *métodos de capacitación masiva*, desarrollados para las actividades de formación política y técnica de los sin tierra por el Movimiento” (Caldart, 2000: 174, cursiva en el original) lo que permitió avanzar sobre nuevas dimensiones de la propuesta pedagógica del MST para sus escuelas.

Con el Primer Encuentro Nacional de Educadoras y Educadores de la Reforma Agraria en Brasilia, en 1997, se inicia el último período. El tema central de discusión de ese encuentro fue “la *educación básica del campo*”. La educación del MST se orienta más claramente desde este momento hacia la participación en “proyecto popular de educación y de país”.

En este último período Caldart identifica algunos avances importantes para la educación del Movimiento: a) el fortalecimiento, tanto de los sujetos involucrados en la educación, como de la importancia política de esta dimensión dentro del MST y b) la nueva lógica de participación en la sociedad del movimiento en general y del sector edu-

cación en particular, que acentúa su articulación creciente con otras organizaciones y luchas. El objetivo de una sociedad justa basada en valores socialistas requiere del concurso de gran parte de la sociedad. El mismo encuentro que da origen a esta última etapa representó, según Stedile (2005), un hito importante en el “reconocimiento de la sociedad” de la experiencia y una mayor comprensión de la propuesta integral del MST para esa sociedad.²⁴⁴

Algunas tendencias se vislumbran en este último período, según lo planteaba esta autora en 2000, y ellas giran en un doble movimiento de apertura del Sector Educación y de todos los docentes involucrados.

Una mayor apertura hacia el mismo movimiento a partir del reconocimiento de que la educación es del movimiento y no de un sector, lo que va acompañado de una ruptura de fronteras entre los sectores educación y formación,²⁴⁵ que nacieron y se fueron desarrollando a partir de necesidades y tradiciones diferentes. Es decir que, al mismo tiempo que el movimiento le da una mayor valoración a la escuela, es necesario reconocer sus propios límites para abarcar la educación del movimiento. La escuela deja de ser el “centro de la propuesta de educación del MST”. Aunque la escuela siga cumpliendo un papel fundamental en la formación de los sin tierra, lo hace como parte de una “*red de vivencias educativas*” (ibidem: 179-180, cursiva en el original).

Caldart entiende que la discusión pedagógica también se está enriqueciendo en esta acentuación de la vinculación con el movimiento:

las reflexiones sobre el *modo de ser* de la escuela comienzan a combinarse con una mayor preocupación del Movimiento en cultivar la *identidad Sem Terra, los valores y la postura de los continuadores de la lucha*, el énfasis pasa de la escuela para los *sujetos del proceso pedagógico*: es preciso saber quiénes son estos sujetos y cómo están siendo (o pueden ser) educados para llevar adelante el proyecto histórico del Movimiento (ibidem: 184, cursiva en el original, traducción nuestra).

Este proceso supone, además, pensar la escuela como “ambiente educativo” de “formación humana” y organizarla como colaboradora en la producción de las nuevas relaciones sociales que construye el MST.

La segunda apertura, como decíamos, es hacia la sociedad brasileña. Se trata de la “*búsqueda de nuevos interlocutores y participación en discusiones sobre educación en general*” (Ibidem, 180, cursiva en el original, traducción nuestra). El avance de la experiencia de educación y el crecimiento del MST les plantean nuevos desafíos: que las escuelas de los asentamientos incluyan a chicos que no pertenecen al movimiento; la participación en discusiones sobre la propuesta pedagógica a las que los convocan muchos gobiernos; responder a las propuestas

de articulación e intercambio de diversas entidades que trabajan con otras organizaciones populares y les proponen articulación e intercambio. Entienden que es preciso profundizar la construcción de una propuesta de sociedad y de educación que respete la “*identidad en la diversidad*” (ibidem: 182, cursiva en el original).

En este último sentido de la apertura tiene un papel fundamental la iniciativa del MST de articulación con otras organizaciones para la propuesta de Educación del Campo.²⁴⁶ Una educación:

Orientada a los intereses y al desarrollo sociocultural y económico de los pueblos que habitan y trabajan en el campo, atendiendo a sus diferencias históricas y culturales para que vivan con dignidad y para que, organizados, resistan contra la expulsión y la expropiación, o sea, este *del campo* tiene el sentido de pluralismo de las ideas y de las concepciones pedagógicas: dice respecto a la identidad de los grupos formadores de la sociedad brasileña (conforme los artículos 206 y 216 de nuestra Constitución). No basta tener escuelas *en el campo*: se quiere ayudar a construir escuelas *del campo*, o sea, escuela con un proyecto político pedagógico vinculado a las causas, a los desafíos, a los sueños, a la historia y a la cultura del pueblo trabajador del campo.” (Kolling et al, 1999: 28-29, cursiva en el original, traducción nuestra).

María Gorete en 2005 señalaba esa necesidad de construir una escuela que respete las “diferencias de pueblos indígenas, de población del campo, de quilombolas”, una diferencia que el MST entiende y sostiene que no radica en que se limite a lo técnico, o una educación “para los pobres” que sea tan sólo “profesionalizante”, sino que abarque, tanto el “conocimiento general, como el proceso completo de conocimiento”. Esta posición, que el movimiento llevó en 1997 al Primer Encuentro Nacional de Educadoras y Educadores de la Reforma Agraria,²⁴⁸ y que desarrolló en diversos materiales de discusión, es hoy debatida con diversas organizaciones tales como las que forman parte de “la Vía Campesina, Universidad de Brasilia, pastorales, movimientos quilombolas, indígenas, etc” (ibidem, traducción nuestra). Con ellas están avanzando en discusiones en diversos encuentros. También esta propuesta es debatida con los municipios con los que el MST comparte la gestión de las escuelas, es tomada, y en muchos casos distorsionada, por algunos Estados y llevó a la constitución de un grupo de estudio en el Ministerio de Educación de la Nación. Pero estos avances dentro de las estructuras estatales son para María Gorete “una conquista más. Es claro que no es un proceso fácil, habrá tensión y conflictos, vivimos en una sociedad capitalista que no permitirá una educación liberadora, una educación para la transformación” (ibidem, traducción nuestra).

3.2 Algunos datos sobre la situación educativa de Brasil

El primer dato que surge de diversos trabajos es el de analfabetismo que, a pesar de su descenso en las últimas décadas, sigue siendo muy alto. Para el total de Brasil, entre los mayores de 15 años era en 1996 de 15,6% y en 1999 de 13,3%.²⁴⁹

En un texto que reúne reseñas, conclusiones y documentos de discusión de las primeras reuniones convocadas en el marco de la iniciativa “Por una Educación Básica del Campo”,²⁵⁰ se consignan algunos datos relevantes, aun con la escasa información estadística disponible sobre la población rural.

El índice de analfabetismo en las zonas rurales, en 1995, ascendía a 32,7%, número que no contemplaba incluso algunas regiones de estados que probablemente lo incrementaban.

Si bien la tasa de escolarización fue aumentando,²⁵¹ en las zonas rurales 2,7 millones de niños y jóvenes entre 7 y 14 años no asisten a la escuela. Según el documento del “Plan Nacional de Educación” (aprobado en 1998), se incrementó la matrícula en las escuelas del campo en un 5,9% pero, como admite el mismo documento oficial citado por Kolling et al, en las zonas de pobreza urbana y rurales es donde esa tasa de escolarización es más baja.

En cuanto a la educación media, más del 50% de los adolescentes (entre 15 y 17 años) no van a la escuela y un 54,3% de la matrícula en ese nivel tiene sobreedad. En el campo en 1991, el nivel medio representaba el 1,1% de las matrículas de escuelas que, a su vez, representan tan sólo el 3,2% del total de 15.000 establecimientos de este nivel en todo el país.

La educación inicial, incipiente en las zonas rurales, tuvo un gran aumento, 25,6% en el período 1991-1996. Pero señala el documento de debate que la oferta educativa para ese nivel no considera en su totalidad a los niños de 0 a 6 años

La situación de los docentes de las regiones rurales se corresponde con el panorama deficitario de la escolaridad. En algunas zonas, a las condiciones precarias de trabajo, se le suman salarios que están por debajo de lo necesario para la subsistencia. Muchos de ellos no tienen titulación y, en general, son escasas las posibilidades de formación adecuada para su trabajo.

En las escuelas rurales, por su parte, se agudizan los problemas de la educación brasileña. Los municipios, de quienes dependen los primeros años de la educación fundamental, priorizan con frecuencia a las escuelas urbanas. Trasladan hacia éstas a los niños del campo organizando incluso para ellos clases separadas de los que habitan la ciudad. Ésas y otras formas de discriminación expresan el prejuicio de

que son más “atrasados”.

El documento organizado por Kolling, Nery y Castaña Molina (op. cit.) enumera los principales problemas de las escuelas rurales:

- “Falta de infraestructura necesaria y de docentes calificados;
- Falta de apoyo a iniciativas de renovación pedagógica
- Currículo y calendario escolar ajenos a la realidad del campo
- En muchos lugares, atendida por profesores/profesoras con visión de mundo urbano, o con visión de agricultura patronal; en la mayoría de las veces, esos profesionales nunca tuvieron una formación específica para trabajar en aquella realidad;
- Desvinculada de las necesidades y de las cuestiones del trabajo en el campo;
- Ajena a un proyecto de desarrollo;
- Alienada de los intereses de los campesinos, de los indígenas, de los asalariados del campo, en fin, del conjunto de los trabajadores, de las trabajadoras, de sus movimientos y de sus organizaciones
- Estimuladora del abandono del campo por presentar lo urbano como superior, moderno, atrayente, etc.
- En muchos casos, trabajando por su propia destrucción, es articuladora de la desubicación de los estudiantes para estudiar en la ciudad, especialmente por no organizar alternativas de avance de los grados (series) en escuelas del propio medio rural” (ibidem.: 44, traducción nuestra).

Como respuesta a esta situación, el MST lleva adelante sus escuelas. En 2005 contaba con 1800 escuelas de enseñanza infantil y fundamental, a las que asistían 55.800 jóvenes; 200 escuelas de enseñanza media para 15.000 jóvenes. Además con el correr de los años ya cuentan con 4000 profesores formados, 2000 alfabetizadores y lograron alfabetizar alrededor de 50.000 personas.²⁵²

Todas estas escuelas son públicas, dependiendo en su mayoría de municipios y, en pocos casos, de estados (Gorete, op. cit). Los docentes formados por el MST acceden a los cargos por concursos públicos (salvo en algunas escuelas nuevas para las que no se hicieron concursos). En las escuelas de asentamientos y campamentos cuentan, entonces, con estos docentes y también con otros que provienen de fuera del movimiento con quienes el movimiento trabaja para que acepten su propuesta pedagógica.

3.3 Los principios pedagógicos

Una propuesta que, como el resto de las actividades del movimiento,

se orienta por principios. En 1996 se editó como Cuaderno de Educación N° 8, bajo el título de “Principios de la educación en el MST”.²⁵³ Se trata de un importante documento que es referencia para los miembros del movimiento, especialmente los que cumplen tareas como educadores. Veamos entonces cuáles son los principios pedagógicos.

1) Relación Teoría – Práctica

El objetivo de “educar para la acción transformadora” (MST, 1996: 10) convoca a ubicar esta relación en un lugar central de las reflexiones pedagógicas. De este modo procuran superar el límite de la escuela que transmite conocimientos teóricos para que luego, fuera de ella, se apliquen a la práctica. En la propuesta del MST, la práctica toma un “lugar privilegiado” en tanto colocan en el centro de la experiencia educativa las problemáticas de la práctica y la búsqueda de soluciones a ellas y procura la actividad de los sujetos en el aprendizaje. “... estamos afirmando el primado de la práctica sobre la teoría, o sea, que las verdades teóricas son aquellas que son frutos de prácticas sociales y que, a su vez, instrumentalizan prácticas sociales” (ibidem:11, traducción nuestra). Este principio, como veremos, se profundiza y complementa con los siguientes.

2) Combinación metodológica entre procesos de enseñanza y capacitación

En el documento se expresa que esta propuesta nace de la práctica pedagógica, especialmente con adultos, y de la intención de respetar diversas formas de apropiarse y producir conocimiento. Con enseñanza, hacen referencia al conocimiento teórico que precede a la acción, en la que interviene un educador. En la capacitación se parte de una “actividad objetiva” que mueve al desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades (“saber-hacer” y “saber-ser”), a través de la resolución de problemas concretos, en la que el educador se ubica en relación con esa “actividad objetivada”. Así enfatizan la necesidad de incorporar a la escuela la dimensión de la práctica, entendida (provisoriamente según plantean) como capacitación. Este enfoque es el fundamento de muchas de las formas de organización de los procesos educativos curriculares, pero por sobre todo de la forma organizativa propuesta, en tanto “vivencia concreta de los/las estudiantes en su propia experiencia de organizar la escuela en forma cooperativa” (ibidem :12, traducción nuestra).

3) La realidad como base de la producción del conocimiento

De esa realidad se parte para producir conocimiento y a ella se debe

volver. De esta forma se busca que la educación supere la “enseñanza libresca” con la adopción del “método de enseñanza a través de temas generadores” que, por ser cuestiones de la realidad, llevan a la construcción de conocimiento. Significa también partir de lo más próximo para avanzar hacia lo más lejano pero que está relacionado con esa realidad cotidiana, (ir “constantemente de lo particular a lo general y de lo general a lo particular”) (Ibidem)

4) Contenidos formativos, socialmente útiles

Entender que los contenidos son “instrumentos para el logro de los objetivos”, los lleva a considerar que no todos sirven a esos objetivos. Ellos deben ser seleccionados dentro de este propósito Y esto es posible incluso dentro de la normativa oficial sobre contenidos curriculares, ya que permiten un margen para esa selección, aunque tan sólo sea “priorizar algunos contenidos más que otros” (ibidem:14, traducción nuestra). La selección de conocimiento y su transformación en contenidos curriculares nunca es neutral, ni lo es tampoco el mismo conocimiento ya que como producción social contienen “intereses sociales y posiciones políticas”. Asumiendo esta posición, proponen que la selección esté orientada a “los intereses de los trabajadores”.

En el fondo podemos afirmar que se trata de utilizar en esta dimensión específica, el principio de justicia social, o sea, seleccionar aquellos contenidos que, de un lado, estén en la perspectiva de distribución igualitaria de los conocimientos producidos por la humanidad; y de otro lado, que tengan la potencialidad pedagógica necesaria para educar a los ciudadanos / las ciudadanas de la transformación social (ibidem: 15, traducción nuestra).

Podemos ver entonces que no se trata del rechazo de los conocimientos legitimados, sino de ser críticos frente a ellos. Para que la selección con estos criterios sea posible, es necesario que los docentes tengan un amplio dominio de los conocimientos y que generen formas colectivas de decisión sobre esa selección.

5) Educación para y por el trabajo

El trabajo entendido como un valor fundamental del MST, como constructor de riqueza, de identidad de clase y de nuevas relaciones sociales y también de nuevas conciencias. La educación del movimiento busca crear “sujetos de acción”, “trabajadores militantes portadores de una cultura de cambio y de un proyecto de transformación” (ibidem:15, traducción nuestra). Esto supone dos dimensiones que se complementan: a) educación ligada al mundo del trabajo para: atribuirle su valor social; superar la escisión entre trabajo manual e

intelectual, tornar “más educativo el trabajo” dentro del movimiento superando las “relaciones de dominación y de explotación”; vincular la escuela con la solución de los problemas de campamentos y asentamientos; “desarrollar habilidades, comportamientos, hábitos y posturas” para el trabajo dentro los “procesos de lucha y de conquistas en las áreas de Reforma Agraria” y b) el trabajo como método pedagógico en tanto “práctica privilegiada capaz de provocar necesidades de aprendizaje” y forma de llevar adelante los principios anteriores. Si el trabajo es “constructor de relaciones sociales”, puede ser entonces un “espacio también privilegiado de ejercicio de la cooperación y de la democracia”. En ese proceso se pueden desarrollar nuevas relaciones interpersonales, valores y comportamientos, como así cultivar “la mística de la participación en las luchas de los trabajadores y de la formación de la conciencia de clase” (ibidem: 16, traducción nuestra).

6) Vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos políticos

Sostienen que la política comprende las relaciones de poder y atraviesa toda la vida social, por lo tanto “la educación es siempre una práctica política, en la medida en que se inserta dentro de un proyecto de transformación o de conservación social.” (ibidem:16, traducción nuestra) Nuevamente, tomando distancia de pretendidas neutralidades de la escuela, se propone trabajar en algunas de las siguientes dimensiones:

a. "Alimentar la indignación ética frente a las situaciones de injusticia", canalizándola hacia la necesidad de cambio “tanto en la sociedad como en cada persona” (Ibidem: 16, traducción nuestra).

b. Realizar actividades y desarrollar contenidos que se orienten a la “formación político ideológica de los estudiantes”. En este punto cobra relevancia el énfasis en el

estudio de la historia y de la economía política, hacer un abordaje crítico y problematizador de la realidad, trabajar la mística de la organización y del conjunto de las luchas de los trabajadores, estimular y proporcionar la participación de los estudiantes en los actos y manifestaciones de los trabajadores en general, y del MST en particular, vincular la escuela con la construcción de la organización del asentamiento del movimiento (ibidem: 17, traducción nuestra).

c. Educar para la “solidaridad de clase” a través del estímulo y la participación en las luchas de otros trabajadores.

d. Estimular la organización de los estudiantes para que luchen “por sus derechos; de los niños, de los jóvenes, de los estudiantes, de las mujeres, de los hombres, de los trabajadores, de participantes de la organización, de ciudadanos/ciudadanas” (Ibidem: 17, traducción

nuestra)

e. "Desarrollar procesos de crítica y autocrítica colectiva y personal" en busca de profundizar la coherencia entre discurso y práctica política en todos los espacios del movimiento y de la sociedad (Ibidem: 17, traducción nuestra);

f. "Llegar a ser militante", porque "no hay nada más efectivo en el aprendizaje político que pertenecer a una organización.(...) Esta es la dimensión fundamental de una educación que se pretende comprometida con la transformación social" (Ibidem: 17, traducción nuestra).

7) Vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos económicos

Procesos económicos entendidos como los que "refieren a la producción, la distribución y el consumo de bienes y de servicios necesarios para el desarrollo de la vida humana en sociedad" (Ibidem: 17, traducción nuestra). Así afirman que las relaciones económicas "mueven las sociedades, transforman las personas" según lo demostró la historia y fue luego explicado por Marx.

Toman distancia de quienes consideran que "la educación no tenía nada que ver con la economía. Porque generalmente se piensa en la economía como economía capitalista. Entonces, si la educación se relacionara con la economía, estaría reproduciendo la explotación, la dominación y la exclusión, que son las características básicas del modelo económico del mercado capitalista". Por el contrario sostienen que lo que hay que cambiar es el "modelo", pero que no se pueden eliminar las relaciones económicas sino que es necesario "experimentar otro tipo de relaciones, para construir una sociedad diferente" (Ibidem: 17, traducción nuestra).

La experiencia desarrollada hasta ese momento en los cursos de TAC (Técnico en Administración de Cooperativas) y Magisterio, pueden afirmar "la potencialidad formativa de vincular el proceso de educación con la inserción concreta (real) de los estudiantes en algún tipo de proceso económico". Para desarrollar este vínculo orgánico entre educación y trabajo proponen:

- "Aproximar a los estudiantes al funcionamiento del mercado y de los procesos productivos", entendidos como "todos los procesos de trabajo que son necesarios para garantizar la calidad de vida de las personas y del conjunto de la sociedad" lo que incluye tanto la producción de bienes como de servicios (incluida la educación)
- "Relacionar a los estudiantes con el mercado", como forma de comprender la importancia de la producción de bienes o la prestación de servicios para otros, sin que el intercambio sea necesariamente monetario.

- “Desarrollar experiencias de trabajo que generen renta” y así “entender las reglas de funcionamiento del mercado, a medida que se comercializa los bienes o servicios producidos” (Ibidem: 18, traducción nuestra).

Aclaran que esta vinculación entre escuela y procesos económicos, en la medida en que se relaciones con los otros principios, no conduce a “desvíos” hacia una “mentalidad economicista”.

8) Vínculo orgánico entre educación y cultura

Entienden por cultura “todo aquello que las personas, los grupos y las sociedades producen para representar o expresar su modo de vida, de entender o de soñar el mundo” (Ibidem: 18, traducción nuestra)

Así la educación puede ser a la vez “ un proceso de producción y de socialización de la cultura, puede procurar un proceso de transformación cultural de las personas, de los grupos”. Destacan entonces el papel de la educación en los procesos de “construcción/reconstrucción de la identidad cultural de los trabajadores, y en nuestro caso, de los trabajadores que pertenecen al MST”. Es preciso que se tenga en cuenta esta dimensión, no solo para conocerla, sino para “influir” en los procesos que se dan en el cotidiano del movimiento. Y las escuelas en esto tienen un papel fundamental:

necesitan ser espacios privilegiados para la vivencia y producción de cultura. Sea a través de la comunicación, del arte, del estudio de la propia historia del grupo, de la convivencia comunitaria como antidoto para el individualismo que es el valor absoluto del capitalismo; también por el acceso a manifestaciones culturales que componen el patrimonio cultural de la humanidad; sea por el enfrentamiento de los conflictos culturales que aparecen día a día en el movimiento. Lo que no se tiene que perder de vista es el objetivo mayor de todo esto, que no tiene que ver simplemente con rescatar la llamada cultura popular, sino principalmente con la producción de una nueva cultura, una cultura de cambio, que tiene el pasado como referencia, el presente como vivencia que, al mismo tiempo que puede ser plena en si misma, es también anticipación de futuro, de un proyecto utópico (Ibidem:19, traducción nuestra).

9) Gestión democrática

La democracia como principio no puede limitarse a su estudio o discusión sino que es imprescindible que ella sea vivenciada en la organización de la escuela. Esta gestión democrática de la educación tiene dos dimensiones fundamentales:

- a. “La dirección colectiva de cada proceso pedagógico, que va más

allá de sus participantes más directos, o sea, educadores/educadoras y educandos/educandas”. Y esto tiene un significado muy concreto en las escuelas de asentamientos y campamentos: “la participación efectiva de la comunidad en la gestión de la escuela, así como también la relación de esa escuela con el conjunto de las escuelas ligadas al MST, y su subordinación (crítica y activa) a sus principios filosóficos y pedagógicos”.

b. “La participación de todos los involucrados en el proceso de gestión. Todos deben aprender a tomar decisiones, a respetar las decisiones tomadas en conjunto, a ejecutar lo que fue decidido, a avalar lo que está siendo realizado, a compartir los resultados (positivos o negativos) de cada acción colectiva” (Ibidem: 19, traducción nuestra).

10) Auto-organización de los estudiantes

Esta expresión fue tomada del “pedagogo ruso Pistrak”, y se refiere a la creación del colectivo autónomo de los estudiantes de una escuela. “significa tener un tiempo y un espacio autónomos para que se encuentren, discutan sus cuestiones propias, tomen decisiones, incluyendo aquellas necesarias para su participación verdadera en el colectivo mayor de gestión de la escuela” (Ibidem: 20, traducción nuestra)

Además de ser parte de la democracia del movimiento, tiene un importante sentido pedagógico. A partir de la experiencia especialmente en el nivel medio y también con jóvenes y adultos, afirman que “el principio de autogestión pedagógica es una forma de acelerar el desarrollo de la conciencia organizativa de los/de las estudiantes” (Ibidem: 20, traducción nuestra) a partir de la asunción de la conducción de una parte de la formación y de la cooperación en la gestión del toda la experiencia del curso. Los aprendizajes que están en juego en esta práctica son:

- "La capacidad de actuar por iniciativa propia, respetando las decisiones tomadas por el colectivo o por otro al que se esté subordinado;
- La búsqueda de soluciones para los problemas sin esperar la salvación desde afuera;
- El ejercicio de crítica y autocrítica;
- La capacidad de mandar y de obedecer al mismo tiempo, es decir de asumir tanto posiciones de mando, como de obediencia;
- La actitud de humildad, autoconfianza y de osadía;
- El compromiso personal con los resultados de cada acción colectiva y el compromiso colectivo con la acción de cada persona, y la solidaridad en vista de los objetivos comunes;

- La capacidad de trabajar los conflictos que siempre aparecen en los procesos colectivos" (Ibidem: 20, traducción nuestra).

Estos procesos contribuyen al "aprender a ser" en el marco de su propuesta de educación "omnilateral" y que en ellos hay "una materia prima inmensa para la actuación pedagógica de los educadores/ de las educadoras, desde que tengan formación adecuada para eso" (Ibidem: 20, traducción nuestra)

Este principio orientará la organización de las escuelas adecuándose a la edad de los educandos.

11) Creación de colectivos pedagógicos y formación permanente de educadores/educadoras

En consonancia con el resto del movimiento, sostienen que "sin una colectividad de educadores no hay verdadero proceso colectivo. *'Ningún educador tiene derecho de actuar individualmente por su cuenta y sobre su responsabilidad'* (Macarenko: 1978)" (Ibidem: 21, traducción nuestra)

Los "colectivos pedagógicos" del MST son varios: los "Equipos o Núcleos de Educación", que debaten y acompañan las experiencias escolares de campamentos y asentamientos; los "colectivos de profesores y profesoras de escuela que se reúne para estudiar, planear y evaluar las clases" (Ibidem: 21, traducción nuestra); los equipos responsables de la coordinación pedagógica de alguna actividad educativa.

El principio de trabajo de educación a través de colectivos pedagógicos está ligado a otro principio que es igualmente importante: quien educa también necesita ser educado continuamente. De modo que los colectivos pedagógicos pueden ser espacios privilegiados de autoformación permanente, a través de la reflexión sobre la práctica, del estudio, de las discusiones y de la propia preparación para otras actividades de formación promovidas por el MST, por los órganos públicos, por otras entidades. Además de cualificar el trabajo, el colectivo tiene todavía otra dimensión formativa: él más fácilmente alimenta nuestro derecho de soñar, de crear, de osar hacer cosas nuevas. Un derecho que, en nuestro caso, es también un deber (Ibidem: 21, traducción nuestra).

12) Actitudes y habilidades de investigación

Con investigación se están refiriendo a "un esfuerzo sistemático y riguroso que se hace para entender más a fondo (científicamente) aquello que se presenta como problema. (...) es un método de analizar la realidad para poder hacer proposiciones más adecuadas a una intervención en ella" (Ibidem: 21- 22, traducción nuestra).

Entienden que las actitudes frente al mundo y al conocimiento requiere de “competencias que necesitan ser formadas en las personas, aprendidas por ellas” No se nace con ellas ni se las logra naturalmente.

La curiosidad delante de aquello que no se conoce, la búsqueda de respuestas que no se contentan con la apariencia de las cosas, la capacidad de relacionar una idea con otra, un problema con otro, el gusto por el estudio histórico de la realidad, la habilidad de hacer preguntas, de construir hipótesis, de registrar por escrito las cosas que ve, piensa, hace, de discutir en grupo, de elaborar propuestas... Todo esto necesita ser pacientemente aprendido y enseñado. Y no es algo que se aprenda de un día para otro, de un curso para otro. Es un proceso que necesita ser planeado, acompañado, como todo proceso educativo (Ibidem: 22, traducción nuestra).

13) Combinación entre procesos pedagógicos colectivos e individuales

Frente a las críticas que algunas personas le hacen a la propuesta de educación del MST porque “al enfatizar la dimensión del colectivo acabamos dejando de lado la dimensión individual o personal del proceso educativo”, responden ubicando el problema en relación con la totalidad social que buscan transformar.

en un contexto social que privilegia, o mismo absolutiza al individuo, aislado, ahistórico, egoísta, parece justificado que, pretendiendo cambiar este contexto, el énfasis que propone el movimiento sea otro. Sin embargo, eso no significa dejar de lado a la persona; muy por el contrario, todos los principios pedagógicos de que tratamos hasta aquí, tienen como centro a la persona, sólo que no aislada, individual, sino como sujeto de relaciones, con muchas otras personas, con colectivos, y con un determinado contexto histórico, social (Ibidem: 22, traducción nuestra).

Reformulan la ya clásica expresión de Paulo Freire, sin nombrarlo, “ninguno aprende por ninguno, ninguno se educa por alguien, y ninguno se educa solo”. Y con ello hacen referencia a que si bien el proceso educativo “acontece en cada persona, (en sentido omnilateral del que hablamos)” esto sucede si ese sujeto está con otros “y, de preferencia, sus iguales”. Con esto último tiene la intención de enfatizar que en estos procesos no solo interviene la relación entre docente y estudiante sino entre los mismos estudiantes y que también todos aprenden y enseñan ya que “el colectivo educa al colectivo” (Ibidem: 22, traducción nuestra)

Atender las dos dimensiones hace necesario que el educador, al tiempo que atiende al colectivo, conozca a cada uno de los educandos. Combinación de dimensiones que se busca integrar también en la evaluación.

Por otra parte, este protagonismo pedagógico del colectivo evita el riesgo del “paternalismo” y torna al proceso “más conflictivo, más transparente, con posibilidades mayores de crítica y autocrítica (...) y es la base sobre la cual todos estos principios serán o no concretizados” (Ibidem: 23, traducción nuestra).

Como podemos ver, las dimensiones de la escuela sobre las que interviene el MST son varias.

Nos interesa señalar, en primer lugar, que la formulación de principios, que atraviesa a todo el movimiento, es una importante definición en cuanto a afirmar orientaciones para la práctica que contienen explícitas referencias a valores y objetivos y que permiten, a su vez, adaptaciones a diversas realidades. Tanto en la formulación, como en la puesta en debate de estos principios, el movimiento va mucho más allá del cuerpo de especialistas. En efecto, los textos formulados por el sector educación, siempre están precedidos por una introducción de autoría del Secretariado Nacional que marca la relevancia del tema específico dentro del proyecto global del movimiento. Los destinatarios de estos materiales para la lectura y discusión también van más allá de quienes tienen la responsabilidad docente inmediata. Abarcan varias instancias del movimiento y, en algunos casos, ellos están directamente dirigidos a quienes están en campamentos y asentamientos. Este rasgo es una marca fundamental, en tanto las escuelas no son una problemática de los docentes, sino de todo el movimiento.

Esos principios, por su parte, como orientación de las prácticas, definen e interrelacionan las dimensiones de acción del movimiento en las escuelas. Comprenden la experiencia total de educación y la articulan con el colectivo mayor en cuanto a objetivos y sus formas culturales en las que se va consolidando la conciencia. Las escuelas se conciben así como productoras y reproductoras de esa cultura organizacional dinámica.

En segundo lugar, a diferencia de otras experiencias de escuela que procuran ser alternativas, el foco principal de atención no está en el listado de asignaturas o de contenidos (una visión restringida pero predominante del curriculum). El acento está puesto en la explicitación de la perspectiva que sustenta las decisiones sobre contenidos; en la concepción de conocimiento y sus implicancias metodológicas; en el lugar relevante que ocupan la realidad y la práctica, que tienen como eje el trabajo; en la forma de organización institucional. Así, los contenidos dejan de naturalizarse bajo categorías como saberes elaborados o universales, lo que los lleva a no ocultar que el criterio de selección fundamental es el de la adopción de una perspectiva de clase en el marco de la construcción del movimiento. Por otra parte, el tratamiento que procuran darle a los contenidos en las aulas y las

prácticas organizacionales, lejos de estar ocultos, enfatizan la relación indispensable con la práctica a la que sirven los conocimientos, en tanto instrumento para la transformación mediante el trabajo. La forma de organización de la escuela que además de ser una expresión más de la democracia ascendente y descendente del movimiento, cumple un papel educativo. Y finalmente, que la escuela tiene una función de producción y de reproducción de las relaciones sociales renovadas y en disputa con el capitalismo, con continuidad y como espacio para avanzar con los desarrollos del movimiento. Una disputa que, por opción, no se aísla de las relaciones de producción capitalista, sino que procura establecer, consolidar y reproducir relaciones no capitalistas dentro del capitalismo, de ahí el incómodo concepto de mercado que utilizan.

Nuevamente, en estos principios se hace evidente que el MST se constituye en un movimiento educador que tiene en cuenta los saberes, sentidos y prácticas de los sujetos, pero no para “rescatar simplemente la cultura popular”, sino para tomarlos como punto de partida y continuar la apropiación de la cultura de la organización que ya iniciaron en su vida en campamentos y asentamientos.

Una cultura de la organización que va siendo consolidada en significaciones y prácticas cada vez más abarcativas y que continúa produciéndose en diálogo con los conocimientos de diversos orígenes, entre los que predominan los académicos y la experiencia de otras organizaciones. Así, entre la universalidad y la particularidad de los conocimientos hay, como es inevitable, una relación tensa. Relación que se articula con la noción de realidad y de prácticas que, partiendo de lo cercano van siendo cada vez más comprensivas sin perder, sin embargo, la referencia al objetivo de transformación social. Se va extendiendo hacia la totalidad que la práctica, que procuran revolucionaria, debería transformar. No se trata, por cierto, del acceso al supuesto saber universal que en otro tiempo y lugar podría ser aplicado, sino de una aproximación creciente en diálogo con la práctica social y orientada a la comprensión para la transformación social.

Veamos entonces la forma en que estos principios intervienen en escuelas del MST.

3.4 Instituto de Educación Josué de Castro en el Iterra

Esta institución de nivel secundario tuvo su reconocimiento oficial en 1996,²⁵⁴ para dar respuesta a varias inquietudes (o “inspiraciones” como dice Stedile, 2005) presentes en esa etapa: a) la necesidad de contar con técnicos que estuvieran imbuidos de la ideología del movimiento para los procesos de cooperación agrícola que se estaba desa-

rollando, b) el aprendizaje realizado a partir de la experiencia de otras organizaciones y de lo que les decían “los viejos militantes”: “*Ninguna organización tiene futuro si no forma a sus propios cuadros en todos los frentes del conocimiento humano*”; c) la convicción de que había que “luchar contra tres barreras: el latifundio, el capital y la ignorancia” y, en particular sobre la última, la convicción de que el desarrollo depende de “democratizar el conocimiento para un número mayor de personas” y d) la “evolución del programa agrario” que luego de dos años de intensos debates ideológicos se sintetizó en el 3° Congreso Nacional del Movimiento y que significó “un salto cualitativo”²⁵⁵ al imaginar un futuro con una forma superior de organización de la producción: ni mantener el molde campesino ni sumarse al mercado capitalista.” (Stedile y Fernandes, op. cit. :81- 82). Con este programa se buscó llevar a los hechos la superación de la idea de que en el campo no se puede tener una vida mejor y de que la agroindustria sólo podía estar en las zonas urbanas.

La Escuela Josué de Castro se encuadra como una institución de educación media y profesional.²⁵⁶ En ella se combinan

objetivos de educación general y formación de militantes y técnicos para actuación en el MST. Su funcionamiento está organizado en torno de cursos formales de nivel medio, de educación profesional y de formación de profesores, creados a partir de demandas presentadas por los diversos sectores del MST (Itterra, 2001, citado por Dal Ri et al., 2004:5, traducción nuestra).

Dentro de este marco institucional se desarrollan diversas carreras tales como Técnico en Administración de Cooperativas, Curso Normal de Nivel Medio, Técnico en Salud. Comparten la responsabilidad sobre ellas la CONCRAB, el Sector Formación y el Sector Educación. Dentro del Itterra se llevan adelante también seminarios, talleres y cursos libres de formación profesional. Estas actividades educativas están destinadas fundamentalmente a los miembros del MST.²⁵⁷

Esta escuela tiene rasgos singulares que la distinguen de las del sistema público de enseñanza y también de las desarrolladas por otros movimientos en Brasil²⁵⁸ (Dal Ri et al, op. cit). Y esta distinción radica en la forma en que se enlazan los diversos componentes de la experiencia educativa y, a su vez, éstos con las necesidades y el proyecto del movimiento. Veamos en que forma se desarrolla la experiencia educativa.

El funcionamiento de la escuela y de cada uno de sus cursos está orientado por varios documentos que marcan la perspectiva que entendemos como estratégica: el Proyecto Pedagógico (PROPED), destinado a sentar las bases del funcionamiento de toda la institución y

el Proyecto Pedagógico del Curso y el Plan de Estudios, que guía el desarrollo de cada carrera. Estos documentos son complementados con las planificaciones elaboradas, gestionadas y evaluadas por los protagonistas de la experiencia educativa. Ellos son los planes semanales, mensuales y/o anuales, para actividades de formación y de producción.

Las carreras de la escuela están organizadas dentro del régimen de alternancia que divide los tiempos de formación en dos grandes momentos: tiempo escuela y tiempo comunidad

El Tiempo Escuela: en este momento formativo los estudiantes combinan el estudio de asignaturas con actividades de capacitación. Esa capacitación tiene como pilares, tanto las problemáticas específicas de la carrera (tales como la producción de materiales educativos en la formación de docentes), como la constitución de una organización cooperativa de estudiantes que presta servicios en la escuela y lleva adelante la producción. Los servicios abarcan desde las tareas cotidianas de higiene, alimentación y mantenimiento del edificio hasta tareas administrativas. La producción, en una fábrica de dulces y una panadería, tiene además del objetivo formativo el de obtener recursos por la venta de los productos. Los estudiantes también intervienen en los procesos de decisión dentro de la escuela a partir de núcleos de base. En estos colectivos trabajan tanto el estudio como los debates sobre la vida institucional.

En el tiempo en que los estudiantes están en la escuela, su actividad es muy intensa. Comienza a la mañana temprano con alguna “mística” coordinada por el núcleo responsable en ese día, continúa con clases, trabajo en la producción o en servicios, nuevas clases, tiempos de estudio y escritura individual y finaliza en la noche con actividades informativas, culturales o reuniones de los núcleos de base.

Tiempo comunidad: el período en que están en asentamientos y campamentos los estudiantes del Iterra continúan con el estudio a partir de actividades, con frecuencia interdisciplinarias, preparadas por los profesores; llevan adelante acciones en la comunidad planificadas, ejecutadas y evaluadas junto a sus miembros, algún colectivo de educación y la escuela Josué de Castro (que en el caso de la formación docente incluye prácticas pedagógicas); avanzan en la investigación de campo y bibliográfica para la elaboración del Trabajo Final requerido para su graduación.

Estos dos tiempos son evaluados en forma permanente, porque es ésta una parte del proceso de aprendizaje. La evaluación tiene como propósitos identificar, acompañar y superar las dificultades de los individuos y del colectivo (Caldart, 1997). Se trata de un proceso com-

plejo que abarca todas las dimensiones de la experiencia educativa y en el que intervienen las organizaciones de los estudiantes, los profesores, la coordinación del curso y quienes fueron haciendo diversos acompañamientos de los trabajos, entre los que se destaca la comunidad de origen o en la que se realizó ese trabajo.

Como podemos ver hasta acá, esta experiencia educativa no tiene como centro las asignaturas del plan de estudio y, en consecuencia, tampoco las clases y sus docentes. Ellos forman parte de un proceso mucho más complejo que está atravesado por la vida del movimiento.

Una dimensión fundamental de esta experiencia la constituye la organización y gestión de la escuela. Es una escuela conducida por los estudiantes, educadores y otros trabajadores. Todos ellos realizan mensualmente la evaluación del funcionamiento y trazan una nueva planificación de actividades.

La conducción de la escuela combina instancias mixtas en la que participan representantes de todas las categorías -o todos ellos en el caso de la asamblea-, con otras, de autogobierno de los estudiantes como los núcleos de base que, al igual en todo el movimiento, discute sobre las cuestiones relativas al funcionamiento general de la escuela.

Se trata de una participación orgánica dentro de un colectivo mayor. Esto implica, también como en el resto del movimiento, que las decisiones de los estudiantes tienen que compatibilizarse con la propuesta del movimiento. Los documentos producidos por el MST y la Dirección Política de la escuela, cumplen un papel fundamental en este proceso de construcción. Así se puede entender la autogestión de la escuela en el marco de “los vínculos y directivas generales que emanan del MST”(Dal Ri, et al, op. cit.)

La gestión de la escuela se asienta entonces en: los estudiantes, los miembros del movimiento que tienen funciones de dirección y los que desarrollan otras tareas dentro de la institución. De esta forma, reiteramos, en el centro de la toma de decisiones sobre la experiencia educativa no se encuentra el profesor,²⁵⁹ quien suele estar poco tiempo en la escuela por la forma en que se organiza su tarea.

La concepción de conocimiento y su transformación en contenidos escolares tiene también singularidades. El hecho de ser una escuela con reconocimiento oficial hace que en este campo se adecuen a ciertos límites marcados por la normativa. Sin embargo, aprovechan los márgenes de decisión que esas formulaciones posibilitan y lo hacen sobre todo en la selección de contenidos en relación con los propósitos de la escuela y la perspectiva del movimiento. Así, tienen un especial cuidado con algunos de los conocimientos, sobre todo los que tienen relación con las explicaciones sobre la realidad social o con la organi-

zación de la producción. En este campo cobra una singular importancia la historia que, como vimos, atraviesa muchas de las definiciones y prácticas del MST.

El otro resguardo respecto de la transformación de conocimiento en contenido radica en su concepción de producción de conocimiento, en tanto orientada a la práctica transformadora. Esto significa que la práctica en asentamientos, campamentos y todos los espacios del movimiento, es el referente de partida y al que tienen que contribuir con soluciones.

Esta preocupación por el tratamiento de los contenidos curriculares orienta la selección de los docentes. Ellos deben tener conocimientos disciplinares sólidos y además tener afinidad con la propuesta pedagógica del movimiento. El hecho de ser una escuela de un movimiento les permite esta selección, lo que, por otra parte, está facilitado por el interés de muchos profesores de formar parte de esta experiencia que los lleva incluso a hacerlo en forma voluntaria.

Nos interesa detenernos en lo que se constituye en el eje de la escuela: la vinculación de la escuela con el movimiento atravesado por el trabajo.

Tal como señalan Dal Ri y Giradles Vieitez (op cit) la escuela dentro del capitalismo tiene como una de sus tareas fundamentales la de capacitar mano de obra para el mercado de trabajo. El estudiante se constituye en un trabajador potencial. Así, las diversas experiencias de formación “consideran el trabajo de una forma abstracta, laboratorial, como una disciplina escolar, por tanto, aislada y separada del acto real de producción.” (ibidem:51, traducción nuestra)

En la escuela Josué de Castro, en cambio, hay un vínculo directo entre trabajo y enseñanza por medio del trabajo real. Se basan para ello en el pedagogo ruso Pistrak autor de “Fundamentos de la escuela del trabajo”. Recordemos que uno de los principios pedagógicos es “educación para el trabajo y por el trabajo”

En la concepción del MST, tienen un lugar destacado tanto el trabajo como el trabajador. El movimiento procura formar a sus miembros en la lucha como trabajadores y como organizadores de la producción. Pero se trata, aunque todavía dentro del movimiento haya un desarrollo dispar,²⁶⁰ de una forma de producción en disputa con las relaciones capitalistas, una producción cooperativa que sustituye las relaciones de explotación por las de cooperación y que no tiene por único objetivo la extracción de excedente económico.

La propuesta educativa basada en esta noción de trabajo y de trabajador enlaza la escuela con la producción y entiende que el estudiante ya es un trabajador. Su destino no es entonces el mercado de trabajo

capitalista, sino el trabajo dentro del movimiento.

Las actividades llevadas adelante por los estudiantes en su autoorganización en “la manutención y conservación de la escuela”; “las unidades de producción “y en “la gestión colectiva de la escuela”, no son prácticas de laboratorio, sino trabajo real articulado con la economía.

Una escuela que se mueve alrededor de dos ejes clásicos: el del currículo entendido como plan de estudios que prescribe los contenidos y enhebra la propuesta educativa y el de los docentes y directivos como centro de las decisiones y de la gestión escolar. Las decisiones son tomadas por los protagonistas directos de la experiencia, los que viven el cotidiano y también por sus destinatarios: el movimiento en sus diversas instancias y las comunidades a las que ese trabajo está destinado o al que pertenecen los estudiantes.

3.5. La escuela del asentamiento

Nuevamente nos permitimos tomar un relato realizado a partir de nuestro trabajo de campo en el asentamiento.

—Fritz (11 años): Nosotros necesitábamos dinero para construir el lumbricario y mano de obra de la cooperativa. Nos pidieron el 30% de la producción del lumbricario. No teníamos cómo pagar porque teníamos que ponerlo en las plantas y nosotros queríamos que ellos nos donasen. Solo que de ahí hicimos otra propuesta y ellos no aceptaron. En una asamblea surgió la propuesta de ir allá y presionar para que ellos lo dejen. La profesora votó en contra.

—Maestra: Cuidaron que ella no entre

—Fritz: De ahí entramos allá, ellos quedaron nerviosos. Fuimos a negociar allá y de ahí nosotros conseguimos (entregar un porcentaje de la segunda producción). Nosotros fuimos con carteles, banderas, gritos de orden, cantando.

—Maestra: Estaban en una reunión importante. Los líderes (de los niños) pedían calma, que iban a negociar.

—Fritz: Pedíamos que entre el equipo de negociación. De ahí entró y hablaron que necesitaban el abono para poner en la huerta. Presionamos, presionamos hasta que al final dimos mano de obra en la cosecha de maíz y el 30% de la otra producción.

3.5.1 Un poco de contexto

Se trata de la escuela de pre-escolar y primer ciclo de la enseñanza fundamental (de 1^a a 4^a serie) que “pertenece” a un asentamiento. En él viven 60 familias que trabajan en forma cooperativa.²⁶²

El asentamiento es una estructura productiva y organizativo-política única que contiene a todos los asentados. El debate en los núcleos de base y/o equipos de trabajo²⁶³ y la resolución en la asamblea son los mecanismos a través de los cuales se toman las decisiones fundamen-

tales referidas a los dos aspectos de la organización. Todas las familias de este asentamiento forman parte de la cooperativa a la que hace referencia Fritz. Los adultos²⁶³ cumplen funciones en lo productivo y en lo político-organizativo. Los chicos de esta comunidad/cooperativa son los casi 50 estudiantes de 5 a 10 años que se forman en la escuela.

Fritz y la maestra nos narraron esta historia en una reunión en la que nos presentamos. Los chicos en ronda con sus de mesas de trabajo, como es su forma habitual, nos fueron contando de a uno quiénes eran, qué hacían y algunos hechos que consideraron importantes. Por supuesto, nosotras²⁶⁵ debimos hacer lo mismo.

Pero Fritz ya no estudia en esa escuela. Él está en 6^a serie y asiste a una que está fuera del asentamiento. Nos acompañó, junto con otra ex compañera, para hacernos conocer con mucho orgullo la que, sin duda, sigue siendo su escuela. Y así ambos se incorporaron al grupo por esa mañana.

3.5.2 Lo que generan los temas generadores

Los chicos tenían que hacer ese lumbricario para trabajar el tema generador elegido por la comunidad. Los temas generadores, que enhebran transversalmente el tratamiento de los contenidos curriculares, son elegidos al inicio del año en asamblea de la comunidad a partir de las propuestas de los núcleos de base. Como decíamos en el capítulo anterior, los núcleos de base están compuestos por alrededor de 10 familias que se reúnen por cercanía geográfica. Las reuniones de los núcleos se realizan cada 2 semanas al igual que la asamblea. En las reuniones de núcleos se discuten las problemáticas de la comunidad, propuestas diversas, algunas de ellas provenientes de otras instancias del Movimiento y, por supuesto, los temas generadores. Las conclusiones son llevadas a la asamblea para la votación. Si el resultado es muy reñido, puede decidirse que el tema vuelva a los núcleos para mayor discusión. De esta forma procura el movimiento poner en práctica el principio de democracia ascendente y descendente que sostiene el MST.

Los niños, a partir de la decisión de los temas generadores y de una planificación general realizada por la Comisión de Educación, realizaron su planificación de las tareas, estimaron los recursos necesarios y llegaron a las decisiones en asamblea. Como cooperativa de los chicos de la escuela, encararon la búsqueda de los recursos. Necesitaban de recursos de la cooperativa: algunos materiales y fuerza de trabajo. Hacía falta llegar a un acuerdo justo entre ambas partes. El trabajo en la escuela es real y se realiza con seriedad, los recursos tienen un

costo y los chicos tienen que aprender las condiciones reales de la producción, según nos contaba la maestra.

Pero también en el MST y en su escuela, los chicos van aprendiendo las formas de acción y de lucha del Movimiento. Ellas fueron las matrices en las que se apoyaron para defender su proyecto y su trabajo. Primero negociaron el intercambio de materiales y fuerza de trabajo. Ante una oferta que estimaron injusta, decidieron en asamblea otras medidas de “presión”: manifestación utilizando las expresiones simbólicas del Movimiento y una comisión colectiva de negociación que actuaba con las bases movilizadas fuera del recinto. Los chicos saben de la importancia de la lucha firme y decidida encarnada en un colectivo democrático.

El movimiento y sus formas de lucha son contenidos explícitos en la escuela y se evidencian en la ornamentación de las aulas, en los rituales escolares cotidianos (la mística) y en la organización de los niños en equipos de trabajo que son evaluados y aprobada su planificación en las asambleas que realizan cada dos semanas.

Pero esta escuela no reniega de los contenidos previstos por el currículo oficial. Los toma y les da un tratamiento que pretende ser coherente con la posición ideológica del Movimiento. En este sentido, procuran problematizar la “versión oficial”, promover la investigación utilizando diversas fuentes entre las que están los “libros didácticos”, proponer otras interpretaciones de forma que se vayan constituyendo herramientas para conocer y hacer con eje en los temas generadores.

3.5.3 Los adultos de la comunidad son los educadores

Como puede verse, la presencia intencional de la comunidad y del MST en la escuela se hace efectiva en varios aspectos: la selección y tratamiento de los contenidos, los valores que se promueven, los símbolos de identidad, la organización de los niños, la distribución de los tiempos.

En el proceso pedagógico tiene un papel preciso y destacado la Comisión de Educación de la cooperativa-comunidad. Esta comisión está formada por 8 personas: docentes y no docentes de la escuela y del jardín maternal, estudiantes secundarios, otros miembros de la comunidad (sólo una de ellas es madre de niños de la escuela). Todos ellos son elegidos por la asamblea del asentamiento. Su función es tratar todas las problemáticas y proyectos referidos a la escuela, tales como recursos didácticos y de trabajo, infraestructura, problemas de aprendizaje de algunos niños, relaciones con los padres, reclamos al gobierno, acompañamiento de los niños y adolescentes que van a escuelas fuera del asentamiento, y fundamentalmente muchas ini-

ciativas de debate sobre educación dentro de la comunidad. Tal como decíamos, la comisión hace la planificación anual de las tareas educativas necesarias para tratar los temas generadores. Su propuesta vuelve a los núcleos de base para ser discutida, enriquecida y presentada a una nueva asamblea de la comunidad.

Algunos adultos de la cooperativa-comunidad se integran a las actividades educativas a realizarse durante el proceso de construcción del lumbricario. Las personas de la cooperativa que participan ponen en circulación sus saberes, que son retomados por las docentes en el aula. Entonces, muchos de los conocimientos necesarios para llevar adelante el proyecto derivado de los temas generadores, no son “patrimonio” de las docentes ni de los libros escolares, sino que son vehiculizados por miembros de la comunidad.

Para trabajar con los temas generadores, entendemos así, que no es solo el profesor que tiene que trabajar en la sala de aula para dar los temas generadores. Tiene que tener acompañamiento, tiene que tener auxilio de la comunidad. Por ejemplo hoy, como trabajamos con el tema embelllecimiento, que es un tema que está en discusión en el MST (María Inés, maestra de la escuela).

María Inés nos dice, en el mismo encuentro en que Fritz cuenta su anécdota:

Los niños perciben y saben que eso es real. No los libros didácticos que hablan del avión del abuelo. Nuestros medios de transporte son una carroza y un camión, en el asentamiento. Se trata de trabajar con las cosas que tenemos aquí pero no se deja de hablar de lo que no tenemos, que son los medios de transporte también. Comienza del medio en que vive y va más allá también porque tienen que saber también.

Por un lado, no se trata de conocimientos “artificiales” como decía una asentada en relación con las escuelas que no son del movimiento. Pero el concepto de realidad y de partir de la práctica “va más allá” de lo inmediato para ir aproximándose a amplitudes crecientes.

La organización de los chicos en cooperativa se asemeja a la del asentamiento. Está conformada por equipos de trabajo responsables de tareas de apoyo al funcionamiento escolar: mantenimiento de la limpieza, disposición de elementos didácticos, comunicación. Cada quince días los equipos evalúan lo realizado, planifican su trabajo y lo llevan a su propia asamblea para la aprobación.

También los tiempos escolares se asemejan a los de la comunidad. La escuela funciona en los mismos horarios que la producción en la cooperativa. Mientras los adultos trabajan, los niños van a la escuela en uno de sus turnos. Los feriados se corresponden con los del asentamiento, que pueden coincidir o no con los oficiales.

El edificio es una parte más de la cooperativa. Ella se hace cargo de que esté en condiciones, lo que significa muchas veces reivindicar ante el estado las reparaciones y construcciones fundamentales. Pero también lo utiliza con libertad cuando no hay clases: se pueden hacer reuniones, dar clases a los grupos de adultos, crear espacios de recreación en vacaciones, etc.

La comunidad de la escuela no se limita a los padres, ni en lo formal ni en la práctica concreta. Y los padres tampoco tienen un lugar tan solo como padres de los escolares. En la comisión de educación se tratan algunos problemas de los niños y se trazan estrategias para trabajar con la familia particular. De forma similar a otras instancias de la cooperativa, se debate sobre la forma de intervenir tempranamente sobre los problemas y hacerlo de forma que no lastime a las personas involucradas. Dicen frases tales como: “si no lo hacemos ahora, va a ser peor”, “nunca hay que dejar los problemas”, “así él (el niño) va a sentirse más apoyado”, “nadie está para sacrificar a un alumno sino para intentar recuperar”.(notas de campo).

Las reuniones de padres para entregar los boletines también son una problemática a ser analizada por la comisión. Una de las maestras propone no hacer más esas reuniones debido a que, en realidad, cada padre quiere saber sobre su propio hijo y si hay problemas prefiere que no se hagan públicos. Las propuestas decididas por el colectivo son: a) que se entreviste individualmente a los padres para informarles sobre el trabajo de su hijo y b) llevar las discusiones sobre la propuesta educativa y el funcionamiento de la escuela a los núcleos de base del asentamiento. Nuevamente la comunidad excede y contiene a los padres.

3.5.4 Los maestros son militantes del MST

Las dos maestras fueron elegidas por la comunidad por su adhesión a los objetivos del MST. Ambas se identifican como parte del Movimiento y participan de diversas experiencias sistemáticas de capacitación en su interior. Conocen y llevan adelante la propuesta pedagógica que caracterizan como proceso de construcción. Pero, además, reconocen como instancia indispensable de su formación, la inmersión dentro de la comunidad y la participación en las luchas del MST. Una de ellas lo plantea como uno de los temas de debate dentro de los colectivos de educación del MST.

Cuando Fritz compartía su relato, la maestra acotaba y se mostraba orgullosa por la práctica de los niños que indica la apropiación de valores que quieren promover: liderazgo, capacidad de decisión, elección de la lucha, sentido de justicia, responsabilidad, valoración

de los bienes y del trabajo, relación democrática e igualitaria entre los niños y con las docentes. Para las maestras, la experiencia educativa del Movimiento es un proceso que lleva tiempo pero del que ya pueden verse resultados significativos

—E: ¿Cómo evalúan ustedes la experiencia? ¿Se cumplen los objetivos?

—I: Es a largo plazo, el cambio no va a acontecer de hoy para mañana. La propuesta del movimiento es a largo plazo. El alumno que viene a la escuela del movimiento, no tiene que quedar sólo aquí dentro, que el vaya allá, que contribuya en el MST. Si quisiera ir a estudiar, no tiene que quedar aquí solo en el asentamiento, como María Inés, además ella contribuye a nivel nacional en la educación. Es un proceso largo, los objetivos van a ser alcanzados talvez en otra generación, pero nosotros estamos en ese camino. Sólo con esta propuesta no vamos a lograr cumplir con esos objetivos. Yo creo que va más allá de eso, la propuesta apenas es un camino para lograrlo. Cuando los alumnos van para la otra escuela a principio de año identifican cuales son los chicos del asentamiento. Porque son desinhibidos, chicos que tienen liderazgo en la sala, que tienen iniciativa, que no están quietos, que no se conforman con lo que el profesor habla. [Irací, maestra].

3.5.5 La escuela “pertenece” a la cooperativa-comunidad

Así como la comunidad y el MST están en la escuela, la escuela está presente en la comunidad. Muchas veces escuchamos “la escuela es una parte de la cooperativa”. Sin duda, lo es formalmente, ya que la comisión de educación forma parte de ella y los núcleos de base debaten sobre la escuela. Pero, también, se percibe esta presencia en la facilidad con que se puede obtener información sobre la escuela conversando con cualquiera de los adultos, ya que los componentes básicos de la propuesta educativa y del funcionamiento concreto de la escuela son cuestiones públicas

La reivindicación del proyecto pedagógico del MST incluye el deber estatal de financiar tanto a los docentes como a los materiales e infraestructura escolar. Su lucha incluye decididamente que la comunidad sea protagonista de la conducción pedagógico-política y de la elección de los educadores. La relación del asentamiento con el Municipio, que es el responsable de los 4 primeros años de la escolaridad primaria en todo Brasil, se plantea en estos términos.

Las maestras, los otros miembros de la comisión de educación, los adultos de la cooperativa relatan con detalle las luchas por la designación de los docentes, por el nombre de la escuela, por la legitimidad del proyecto, por la utilización de los símbolos del MST; largas peleas que la cooperativa-comunidad y las docentes encararon juntos.

La gran capacidad de resolución de problemas cotidianos que tiene

la cooperativa, hace necesario que la Comisión de Educación tenga claro qué le corresponde proveer a la Municipalidad y qué a la comunidad. La distinción es precisa, la cooperativa sólo tiene que proveer lo que se requiere para trabajar los temas generadores, el resto tiene que ser solventado por el municipio.

3.5.6 Las matrices pedagógicas del MST están presentes en la vida de la escuela

Las pedagogías de la lucha social, la organización colectiva, la tierra, el trabajo y la producción, la cultura, la elección, la historia y la alternancia, orientan la práctica cotidiana en cada escuela del Movimiento.²⁶⁶

Ellas están presentes en todos los educadores, tanto los que tienen esa tarea específica, como el resto de los miembros de la organización. En estas ideas se apoyan para reflexionar sobre el camino recorrido y el que queda por recorrer

La comunidad del MST entiende que la educación es una herramienta de su proyecto. En este sentido la función de la escuela no es civilizar a la comunidad. Es ella la que lucha por la escuela que quieren. Y la escuela asume abiertamente la identidad de esa comunidad orgullosa de pertenecer al MST, de ser “una isla socialista”, un ejemplo para otras organizaciones.

3.5.7 En la escuela se continúa la cultura del MST

El enfoque etnográfico contribuyó a un trabajo de campo que, si bien sostenía como eje la relación de la escuela con la comunidad, requirió de una mirada amplia sobre la experiencia. Sucesivas impresiones y observaciones sistemáticas acompañadas de reflexión teórica fueron construyendo preguntas e incipientes respuestas alrededor de los procesos a través de los cuales se constituyen los sujetos y el colectivo MST. Desde el primer contacto directo que tuvimos con el Movimiento, percibimos que ahí sucedía algo distinto, la vida de esas personas era diferente a la que conocíamos. Las condiciones de vida, la presencia de lo colectivo y la producción me llamaron la atención en primera instancia. A poco de estar se impuso la ornamentación. Había algo singular en ella. A estas impresiones se sucedieron otras, la actitud corporal, el entusiasmo, la mística, el gesto decidido, la calma combinada con una incesante actividad.

Con el tiempo fuimos encontrando regularidades en diferentes espacios del movimiento y recorrimos algunos textos producidos por ellos. La escuela de formación de docentes y la escuela primaria en la que se realizó el trabajo de campo, terminaron de redondear este panorama.

Fue constituyéndose como un dato significativo, dentro de las experiencias estudiadas de relación entre escuela y comunidad, la evidencia de una disputa en el campo de la cultura y su relación con la disputa en el campo del orden social.

Desde la perspectiva de ciertos procesos que se dan dentro de las escuelas primarias en relación a la incorporación al orden social, nos interesa referirnos a dos trabajos muy significativos que coinciden en esta problemática como eje: el de Marta Amuchástegui (1999) y el de Diana Milstein y Héctor Mendes (1999).

Amuchástegui (1999), centra el trabajo a que nos referimos en ciertas normas de comportamiento escolar que se relacionan con el orden social y que se transmitieron “tradicionalmente” en forma de “rituales”.²⁶⁷ Algunas de estas prácticas tradicionales, tales como el izamiento de la bandera, el comportamiento en el aula, el ponerse de pie ante la maestra, los actos escolares en relación con las efemérides oficial, dice, se vincula “simbólicamente al orden social y político”.

Destaca que “los símbolos se ‘crean’ y se transforman en una trama social” por lo que sus sentidos “están sujetos a los cambios históricos y políticos.” Su carácter simbólico y su origen histórico “determinan la posibilidad o imposibilidad de esas prácticas”. Siguiendo con este razonamiento y apoyándose en los datos construidos en su investigación, pone de manifiesto los vínculos entre muchos comportamientos actuales y el orden social del que formaban parte cuando arribaron a la escuela. Muchos de ellos ligados a la “obediencia y la subordinación al orden jerárquico”

Concluye señalando la inadecuación de muchos de estos comportamientos a los nuevos contenidos curriculares, en particular los referidos a la “participación y la necesaria reciprocidad en el reconocimiento del lugar de los sujetos”, por lo que afirma que

la pérdida de sentido de los rituales tradicionales representa la pérdida de normas representativas del orden social, y por lo tanto, del lugar de los sujetos, y pone al descubierto un vacío que es necesario afrontar y problematizar (ibidem: 125).

Milstein y Mendes (1999), también preocupados por la continuidad del orden social en el escolar, optan, al menos en este trabajo, por analizarlo con relación a los procesos de corporización. Centran su análisis en los efectos del orden escolar, en relación con el social, sobre el cuerpo de los niños. Se trata de la producción social de sujetos a través de la cultura institucional traducida en “orden escolar”

Tomamos de estos últimos autores algunos aportes que entendemos sustanciales: a) lo que se corporiza implica relaciones sociales (en una sociedad de dominación) que se inscriben como ‘disposiciones dura-

deras' y b) estos procesos quedan 'olvidados' en la medida que estas disposiciones se naturalizan. Retomando a Marx, sostienen que el cuerpo humano es social e históricamente producido, es decir, "naturalidad humanizada"; por lo tanto, no puede ser comprendido al margen de las relaciones sociales instituidas por el trabajo.

Dentro de la escuela, y como parte de ese orden escolar, se van corporizando significados de tiempo y espacio que, al operar como predisposiciones para actuar, "tienden a reproducir las relaciones sociales de poder que son, a la vez, la condición y el resultado de esas prácticas" (ibidem :23).

Para adentrarse en el "orden escolar" recurren a la "categoría de arbitrario cultural escolar dominante", tomada de Bourdieu. Destacan que arbitrario se refiere a esa cultura que no proviene de "ningún principio lógico o ley natural", de modo que contribuye a sostener las relaciones sociales de "dominación y hegemonía" (ibidem: 35)

Ese "arbitrario cultural escolar dominante" está conformado por significados en torno del denominado "orden" y que provienen de la resignificación de sentidos de afuera y de los construidos dentro de la misma cultura escolar.

Las relaciones que se establecen entre "orden escolar" y "orden social" no son de "nexos" o de "mediaciones", es decir que uno no depende del otro sino que "ambos órdenes' están significados según un mismo 'arbitrario cultural dominante'". Por las semejanzas y continuidades existentes entre ambos órdenes, se realimentan y potencian mutuamente.

Concluyen que la experiencia social del significado de "orden" y de "desorden", tanto si se lo vive como "incluido o excluido de alguno de esos órdenes", al constituir la denominada por Williams "hegemonía profunda", obstruye "el intento de imaginar 'otra' sociedad, otros modos de vida, otros tipos de relaciones" (ibidem: 143)

Partiendo de un objeto de estudio similar, con la mirada puesta en diferentes aspectos en los dos textos, arriban a conclusiones que, a primera vista, son opuestas y que nos permitimos destacar: Amuchástegui pone el acento en la fractura entre el orden puesto en acto conflictivamente por la escuela actual y el "nuevo orden social"²⁶⁸ y Milstein y Mendes, en que ambos ordenes se asemejan y complementan porque pertenecen a un único arbitrario cultural dominante. Si bien coincidimos con estos últimos autores, nos interesa destacar que la propuesta escolar del MST es una alternativa a la subordinación (aún si la consideramos con contradicciones) con el orden social dominante.

Tomaremos sólo dos aspectos de la escuela del MST: a) los com-

portamientos escolares que tienen relación con el orden social propio atravesado y en disputa con el capitalista y b) la corporización de un nuevo orden dentro de la totalidad social que buscan transformar, especialmente en relación con el tiempo y el espacio.

A modo de ejemplo describiremos la forma en que se inician las clases. Los chicos se forman por grado frente a las tres banderas: la de Brasil, la del Estado y la del Movimiento. Las docentes se incluyen entre los grupos en las filas de frente a las banderas participando como simples militantes del movimiento.

Los niños coordinadores de equipos de trabajo, leyendo sus cuadernos, indican las tareas que deben cumplir en el día los miembros de su grupo. Luego cantan el himno del movimiento y expresan, a iniciativa de algunos chicos, “gritos de orden”.

Podríamos pensar que se ha cambiado una ritualidad por otra. Pero nos interesa destacar varias cosas:

- esta práctica es similar a la realizada por los miembros del movimiento en diversos momentos de encuentro (escuela de formación de técnicos y docentes, congresos, actos de diverso tipo). Los niños viven la continuidad de las prácticas de los adultos del movimiento.
- el papel central en ese acto de inicio de las clases, no está en los docentes sino en los mismos niños, ellos tienen la responsabilidad de organizar sus tareas y además toman la iniciativa en la puesta en acto de lo simbólico construido por el MST.

Sin embargo, la relación entre el orden escolar y el social no puede limitarse a estas prácticas relativamente ritualizadas. Señalaremos unos pocos elementos más:

- los niños son protagonistas en el tratamiento de los contenidos aportando sus interpretaciones y opiniones.
- los cuadernos no tienen marcas de los adultos, no hay correcciones sino que los mismos chicos, con la indicación de los docentes, completan su aprendizaje y hacen las modificaciones que hicieran falta;
- la cooperativa en la que están organizados los chicos, similar a la de los adultos del asentamiento, asume varias de las tareas requeridas para el funcionamiento de la escuela,
- esa cooperativa se reúne en asamblea quincenalmente para presentar su evaluación y, consecuentemente, someterse a la evaluación y sugerencias del colectivo;
- cuando es necesario, en la asamblea quincenal entre todos resuelven sobre alguna sanción que merezca algún comportamiento de un compañero (las sanciones siempre son constructivas: plantar un árbol, contribuir con una tarea para el colectivo);

- la comunidad del asentamiento decide los temas generadores para el año escolar y participa activamente en la enseñanza.
- en apoyo a la tarea de la escuela el asentamiento tiene una comisión de educación que analiza las problemáticas específicas, planifica y lleva adelante una parte significativa de las tareas pedagógicas (su funcionamiento tiene una llamativa continuidad con otras comisiones y colectivos de la cooperativa y del MST);

El orden social que está disputando el MST tiene fuertes continuidades con la construcción del orden escolar. Sin duda, la experiencia escolar es una parte significativa de la construcción de los cuerpos de los jóvenes Sin-Tierra dentro de ese orden social que tiene como eje nuevas relaciones en el trabajo, con la propiedad, con el estado y entre las personas. El MST cuida muy especialmente que la misma lógica reúna a ambos órdenes.

Señalaremos brevemente la forma en que las dimensiones de tiempo y espacio, centrales en los procesos de corporización (Milstein y Méndez, op. cit.; Csordas, 1990; Foucault, 1991) se manifiestan en esta experiencia escolar.

Respecto del tiempo: el horario y los feriados de la escuela son coincidentes con los de la cooperativa. Los tiempos de aula, si bien se deciden en clave pedagógica, suponen también tiempos de escucha y de uso de la palabra que son una práctica cotidiana del resto del MST (asambleas, reuniones, presentaciones)

El tiempo histórico es otro de los aspectos que el MST cuida. Es permanente la referencia a una “tradición”²⁶⁹ de luchas populares, a la historia del MST, del asentamiento y a la proyección hacia el futuro.

El espacio, sin duda, está en el centro de la cultura del MST. Son campesinos que luchan y conquistan la tierra en un movimiento territorializado. En este sentido, la relación con la tierra es uno de los ejes de la pedagogía del movimiento. La escuela está dentro del asentamiento y pertenece al colectivo, es un espacio de la comunidad, puede usarse, se reivindica que el Estado se haga cargo de su parte en el mantenimiento, a la vez que se atienden las necesidades cotidianas y las que permiten su proyección. El espacio escolar es parte de la vida de los chicos y sus familias. Y es fundamentalmente un espacio más del colectivo.

El cuerpo para el MST es tanto un portador de lo simbólico – muestra fuerza y convicción tanto para con los enemigos como para con los compañeros-, y es también objeto de cuidado porque se defiende la vida, es central en el trabajo y está predispuesto para la lucha. Es aquí justamente donde los procesos de corporización difieren de la domesticación-individuación analizada por Foucault (op. cit.). Los su-

jetos que se constituyen son parte de un colectivo cuya fortaleza está en la demostración corporal²⁷⁰ permanente de la decisión de enfrentar al poder económico y político y a su brazo represivo. Cuerpos que se suman para pelear y que se necesitan para alentarse en esa pelea. Cuerpos que se necesitan mutuamente para trabajar y para recrear las formas de organización del trabajo.

La producción cultural es, reiteramos, un terreno de disputa del MST porque su mayor disputa es por el cambio en el orden social. En este sentido, y siguiendo a Williams (1980), entendemos que es más adecuado inscribir esta lucha dentro de la disputa por la hegemonía, como producción cultural de hegemonía alternativa o de una nueva cultura. Nos referimos a ese permanente enfrentamiento, tanto dentro de la cultura dominante, como en los espacios de desarrollo autónomo que pueden conquistarse.

Entendemos, luego de este breve paneo por la construcción de la experiencia de educación del MST, que pueden reconocerse dos rasgos que, a nuestro entender son significativos:

1. La construcción de la educación del MST se basa en la praxis, es un proceso dialéctico. Partió de las necesidades y prácticas de los sujetos, atravesó un momento de análisis y teorización que profundiza, al tiempo que recorta, la mirada sobre la educación y, en un tercer momento, vuelve a la integración de lo concebido como pedagógico a una nueva totalidad que se expresa en nuevas prácticas colectivas y reflexiones que abarcan a otros sujetos que participan en la disputa social.

2. El Movimiento es una organización activa que ejerce efectivamente la democracia ascendente y descendente, lo que le permite, entre otras cosas, no “meter la realidad en un molde”.

En suma, la Propuesta Pedagógica y las Escuelas del MST son, indudablemente, más que el resultado de una propuesta hecha por pedagogos. Se trata de otra educación que se “revolucionaria” porque es parte de la experiencia de anticipación de la sociedad que el Movimiento se propone construir. Aunque tenga rastros de la escuela que conocemos, e incluso de la que alguna vez soñamos, es otra, es una escuela viva, en movimiento.

Para los Sem-terra, la reivindicación popular de acceso a la escuela y los saberes que históricamente vehiculiza, no se limita a recibir esa escuela que la burguesía creó para dar un mínimo de instrucción en el marco de la hegemonía. En ella deben darse, también, la educación que desarrollan desde su perspectiva que procura ser de clase.

Capítulo 5

El Movimiento Campesino de Santiago del Estero como organización

Para hacer una aproximación al MOCASE VC recurrimos, en primer término, a una ubicación de la realidad económica, política y social de la Provincia de Santiago del Estero en perspectiva histórica.

A continuación, reconstruimos y analizamos esta experiencia de este movimiento, teniendo en cuenta:

a) Las prácticas y sentidos que se construyen y consolidan en la lucha por la tierra: la conformación de la decisión de resistir y el comienzo de la apertura del horizonte político de las reivindicaciones campesinas

b) La recreación del campesinado en tres sentidos: la recreación de la producción campesina, la recreación de la familia campesina y la consolidación del movimiento en el territorio.

Por último, analizamos la actuación política del movimiento en los planos municipal, provincial y nacional e internacional.

1. Algunos datos sobre el contexto económico, político y social

1.1 Historia económica, política y social

1.1.1 Historia económica

Santiago del Estero, estuvo habitada por pueblos originarios que conformaban una zona de “transición cultural” de tres vertientes: la andina, la amazónica y la de los pueblos cazadores recolectores del Chaco. Así, diversos grupos étnicos poblaron el territorio: tonocotés o jurí, lules, diaguita de la parcialidad olongasta-ambargasta, vilelas, mocovíes, salavinones, wichi y qom'lek de la parcialidad llamada antiguamente macomita. Estos grupos, muchas veces caracterizados como simples cazadores recolectores, también tuvieron una importante práctica de alfarería, agricultura y tejidos (Marziali, sf; Dargoltz, 1985; Rosenzvaig, 1994²⁷¹; entre otros).

Durante la colonia (siglos XVI a XVIII), las actuales provincias del

Noroeste Argentino (NOA),²⁷² entre las que se encuentra Santiago del Estero, reunían aproximadamente el 40% de la población del Virreinato del Río de la Plata. Su importancia demográfica y económica se fundaba en la fuerte vinculación de su producción con las explotaciones mineras de Potosí y del Virreinato del Perú. De esta producción, realizada fundamentalmente por la población indígena bajo la forma de encomienda,²⁷³ se destacaba la ganadería, la agricultura (fundamentalmente el trigo y el algodón) y la manufactura textil del algodón.

Si bien durante el siglo XIX era importante la zona de regadío para la agricultura y se instalaron los primeros ingenios azucareros y curtiembres (Dargoltz, 1985; 2003), la competencia de las mercaderías extranjeras provocadas por el triunfo del librecambismo (desde los inicios de este siglo), las rentas exigidas por Buenos Aires y la pérdida de población en las guerras de independencia, condujeron al empobrecimiento de la región. Las mejores tierras de la provincia fueron vendidas por el “patriciado local”, en condiciones desfavorables, a la “oligarquía terrateniente y vacuna” porteña, “ligada al extranjero” (Dargoltz, 2003).

Hacia fines del siglo XIX, en el marco de la economía dependiente de la oligarquía porteña y de los capitales extranjeros,²⁷⁴ Santiago del Estero comenzó a ocupar el lugar de proveedora de maderas duras para las necesidades de construcción y funcionamiento de los ferrocarriles y los postes para alambrado que necesitaba la región pampeana.²⁷⁵ Así, se talaron 11 millones de hectáreas forestales. El ferrocarril llegaría, entonces, para transportar el azúcar de Tucumán y la madera de Santiago del Estero (en la zona perteneciente al Gran Chaco Americano). Se conforma, según Dargoltz (op. cit.), una “ecuación fundamental” entre los latifundios, la actividad extractivista en los bosques y el ferrocarril, en tiempos en que se entregaban tierras fiscales a “vil precio”.

Este modelo productivo y de desarrollo generó desplazamientos de población hacia el obraje forestal en condiciones semif feudales. Se trató, según interpreta ese autor, de una economía de enclave (control externo y aislamiento físico y geográfico), generada a partir de la venta, también a la oligarquía porteña, entre 1898 y 1904, de 3,8 millones de hectáreas de monte sin explotar. El precio de la hectárea fue de 23 centavos para la elaboración de durmientes que el ferrocarril compraba a 1,48 pesos (op. cit.).

Quedaba así sellada la dependencia económica provincial de la región pampeana y del extranjero. Con la actividad forestal extractivista se constituyen zonas aisladas física y geográficamente bajo el control de las empresas²⁷⁶ que dominan integralmente el territorio, llegando

incluso a nombrar comisarios y jueces de paz y estableciendo el pago a los hacheros en especies, con vales o notas de crédito. Este territorio estuvo aislado de las leyes laborales vigentes en el país desde inicios del siglo, las que fueron reglamentadas en la provincia hacia fines de la década del 20. En 1947 recién se constituye el primer sindicato de hacheros en el ámbito provincial, la Federación de Obreros Santiagueños de la Industria Forestal (FOSIF), quien firma en 1948 el primer convenio de trabajo.

A comienzos de la década del 60 se termina el proceso de cierre de las últimas empresas forestales ante el marcado declive del número de quebrachos y el descubrimiento de la mimosa africana como fuente de tanino (op. cit.). La merma en la producción había comenzado al menos una década antes. En estas circunstancias, los trabajadores forestales que quedaron en los campos abandonados por las empresas, sobrevivieron gracias a su producción doméstica, combinada generalmente con trabajo temporario en las cosechas en las provincias vecinas, lo que puede caracterizarse como recampesinización.

1.1.2 Las organizaciones campesinas

Mientras en otras provincias los productores rurales gestaban algunas formas organizativas, en Santiago del Estero el único agrupamiento que reunió a los trabajadores rurales fue la Federación Obrera Santiagueña de la Industria Forestal (FOSIF).²⁷⁷

Durand (2006 a)) reseña la trayectoria de algunas de aquellas organizaciones²⁷⁸ con actuación fundamental en la región nordeste. En 1924 se produce la sublevación indígena de Napalpí, Chaco, a la que se adhieren asalariados y campesinos que reclaman por condiciones de trabajo y precio del algodón. Dicha sublevación indígena de tipo “milenarista”,²⁷⁹ según describe Leopoldo Bartolomé en 1972, finalizó el 19 de julio de 1924 con la matanza²⁸⁰ de cientos de personas de etnia Toba (*Clarín*, 20/7/2006). En 1934 se genera la “huelga agraria” en esa misma provincia, en la que convergen colonos (no campesinos) y cosecheros, a la que se suman los obreros de las desmotadoras²⁸¹ y del ferrocarril, en momentos de suba de los precios de la tierra destinada a los colonos y de la caída de los precios del algodón. Estas acciones permitieron la generación de experiencias organizativas que convergieron en las “Juntas de Defensa de la Producción y de la Tierra”, que procuraron la defensa de los intereses, tanto de los colonos, como de los cosecheros e inclusive de los obreros de las desmotadoras. Si bien en la huelga del '34 la articulación de intereses y de estrategias fue exitosa, al poco tiempo las divergencias y las muchas acciones estatales de amedrentamiento (represión de manifestaciones, detenciones,

allanamientos, aplicación de la llamada “ley de residencia”, prohibición de manifestaciones, entre otras), interrumpieron la experiencia organizativa.

Desde la Iglesia Católica, comienza en 1948 el proceso de gestación de lo que fueron las Ligas Agrarias,²⁸² que lograron un desarrollo importante sobre todo en la región Noreste. En ese año se comienza la conformación de grupos de jóvenes para la acción evangelizadora en el ámbito rural. Como señala Ferrara (2007), el contacto de estos jóvenes con la población campesina fue haciendo palpables los límites de la acción pastoral y los lleva a constituir, en 1958, el Movimiento Rural de la Acción Católica como una rama especializada de esa organización y luego, a inicios de los 70, las Ligas Agrarias. Una organización que se caracterizó por no tener adscripciones políticas precisas, en tanto había optado por la lucha reivindicativa como “organización de masas” en el marco de un “movimiento”, diferenciándose de este modo de los partidos políticos (ibidem).

El Movimiento, sin embargo, no estuvo ajeno al clima de crecientes luchas de las décadas del '60 ni, por supuesto, al de renovación de la Iglesia. Así, del trabajo pastoral pasan, a mediados de esa década, a la búsqueda de incidencia sobre las condiciones de vida de la población rural desde una concepción “asistencialista”, basada en la acción pedagógica de formación de “líderes” y “desarrollo de la comunidad”.²⁸³ En este período, orientan su tarea alrededor de dos componentes fundamentales: la promoción de cooperativas, para dar continuidad, tanto a “una tendencia natural a la cooperación”, como a preceptos evangélicos, y la adopción del método de “Ver, Juzgar y Actuar”,²⁸⁴ que pasará a ser una forma de trabajo característica de este movimiento. Un método que se dirigía a “investigar” (entrecomillados por Ferrara) la realidad a partir de la observación y de la información de los campesinos complementada con conocimientos que proporcionaban los animadores sobre la realidad estudiada. En la implementación del método, cuidaron especialmente la planificación y calidad democrática de las reuniones de los grupos, a través de la asunción por parte de los campesinos de diversos roles, de la construcción de acuerdos y su seguimiento, lo que suponía la aceptación del ritmo de avance de cada grupo. Sin embargo, todavía en este tiempo se hacían evidentes, según Ferrara (ibidem), dos grandes limitaciones. La de un método que se quedaba atrapado en el “empirismo” y no les permitía acceder a las “causas” “ocultas tras las apariencias” y la de una orientación que no superaba “la lucha por reformas y estaba atada a las estructuras e instituciones creadas por los mismos que ejercen la opresión del campesino” (op. cit.: 32) por su “raíz socialcristiana”. A pesar de los

límites de estas orientaciones, el vínculo efectivo de los miembros del movimiento con los campesinos y la organización democrática edificada, fueron profundizando el cuestionamiento a los objetivos evangelizadores y a la restringida estrategia reformista.

En efecto, la consolidación del movimiento y la realización en Medellín de la Conferencia del Consejo Episcopal Latino Americano (CELAM), lleva a los miembros del movimiento a ahondar en “la reflexión sobre los objetivos y la realidad del movimiento”. Amén del cuestionamiento a la Iglesia, deciden poner como eje de su tarea, que no dejaría de ser educativa, a la acción en tanto superación de la tendencia al conocimiento del método que tenía el “actuar” como su último paso. Esta preocupación por lo metodológico se potencia con las propuestas pedagógicas de Freire y se complementa tanto con los debates en el marco de las reuniones zonales del MIJARC (Movimiento Internacional de la Juventud Agraria y Rural Católica)²⁸⁵ como con el impacto de las expresiones de lucha de esos tiempos, tales como el Cordobazo en 1969. Así, van incorporando reflexiones sobre el respeto de la cultura, la violencia del sistema, la lucha política reivindicativa, el análisis de la propiedad de la tierra y de la acción de los monopolios nacionales e internacionales.

En 1970 se inicia la constitución de Ligas Agrarias a partir de su primera expresión en el Chaco. En la medida que se radicalizan, se van alejando cada vez más de la jerarquía de la Iglesia que llega en 1972 a separar al Movimiento Rural de su pertenencia a la Acción Católica. El Movimiento queda vinculado solamente con “sacerdotes comprometidos con las organizaciones campesinas”. Esta radicalización está fuertemente enlazada con la que asume el MIJARC en esos años, organización que tiene un fuerte protagonismo de los jóvenes ruralistas argentinos (Ibidem).

La estructura de las ligas se constituía “de abajo hacia arriba”, en procura de que la toma de decisiones fuera democrática desde las bases (a diferencia de otras formas de organizaciones rurales). En el nivel local estaba constituida por “núcleos de base” o “consejos campesinos” o “ligas” por localidades o colonias. A ellos se afiliaban las familias (entre 20 y 100 miembros como forma de facilitar la participación). En las organizaciones de bases, se elegían una comisión para el funcionamiento local y un delegado que los representaba ante la “Asamblea General”. Este organismo era el responsable de la determinación, en su reunión anual, de las líneas estratégicas generales. Esta tarea se complementaba con la acción de Comisión Coordinadora Central, responsable del funcionamiento de las áreas. La composición heterogénea (campesinos, colonos y trabajadores rurales), incluso entre

provincias, que no había impedido la confluencia de objetivos, fue llevando a conflictos y rupturas, a los que se suma, como factor determinante de su desaparición, la acción de la represión ilegal ejercida por la Dictadura Militar, a partir de 1976 (Durand, op. cit.). Las Ligas Agrarias no se constituyeron en Santiago del Estero, aunque sí actuó el Movimiento Rural de la Acción Católica. Durand (ibidem), atribuye esa situación a la diferencia entre los intereses de los campesinos santiagueños –antiguos hacheros y con el problema central de tenencia de la tierra– y los que fueron actores más dinámicos de las Ligas, los colonos (de origen europeo y con cierta capitalización) en conflicto con la agroindustria por la comercialización. Sin embargo, como veremos, muchos de los rasgos organizativos pueden encontrarse en el MOCA-SE sobre todo en sus inicios.

1.1.3 La política provincial

El contexto político provincial merece ser tratado al menos brevemente. La provincia fue gobernada desde la mitad del siglo XX, en cuatro oportunidades, por Carlos Juárez. Desde 1949 se alternaron gobiernos generados por elecciones, intervenciones federales y gobiernos de facto, delegados por las dictaduras nacionales.

El “juarismo”, tal como se lo llama en Santiago del Estero, designa tanto la acción del caudillo local en el gobierno provincial, como la de alguno de sus seguidores. Constituyó un sistema que combinaba el clientelismo político y la corrupción en la administración, con un aparato represivo y de inteligencia contra sus opositores, entre ellos las organizaciones campesinas.

En diciembre de 1993 se produce el llamado “santiagueñazo”, uno de los denominados por la prensa como “estallido social”, al que le sucedieron otros en varias provincias. Estos procesos de rebeldía provinciales surgieron asociados a la crisis generada por las estrategias del gobierno nacional (bajo la presidencia de Menem) para implantar la llamada “reforma del Estado”. Los gobiernos provinciales, según Farinetti (1999), realizaron ajustes económicos debido, entre otras cosas, a la transformación producida por el Plan de Convertibilidad.²⁸⁶ La forma en que se implementó la reforma del Estado obedeció, tal como lo entiende esta autora, tanto a la intención de disminuir las capacidades de movilización de los trabajadores organizados, como a conservar la coalición en el gobierno. Para ello escalonó los costos de esa reforma, primero grandes ciudades industrializadas y luego las regiones periféricas.

El desencadenante del “santiagueñazo” fue el reclamo por la situación de los estatales y jubilados que, luego de 3 meses sin cobrar sus

haber recibieron como respuesta, condicionada por el auxilio del gobierno nacional, el anuncio del pago de un 50% de los salarios del último mes sólo a los asalariados. Ante la vista de los trabajadores y jubilados descontentos, los funcionarios seguían cobrando sus enormes sueldos. La expresión de protesta excedió a los empleados estatales. Con escasa planificación y sin la conducción de dirigentes gremiales, se produjo el saqueo e incendio de los edificios de los tres poderes del Estado provincial y de una veintena de domicilios de funcionarios y reconocidos políticos y sindicalistas provinciales (inclusive la casa del propio Juárez) (ibidem). Este “estallido” mostró un “clima festivo” y “herético”, así como “el carácter local, moral y personalizado de la protesta”. Farinetti lo interpreta como “ruptura del contrato entre sociedad y sus representantes”, que llevó a una rebelión con “sentido restaurador” de las relaciones locales, en la medida en que se planteó en términos de corrupción y no de cuestionamiento de las reformas neoliberales. Se trató de una acción protagonizada por la población urbana. Luego de la intervención federal, las elecciones siguientes en 1995, llevaron a Juárez nuevamente al gobierno de la provincia.

En relación con la problemática de las tierras, la posición del “juarismo” mostró en las últimas décadas, tres modalidades: a) compromiso con los traspasos de dominio hacia particulares, desconociendo los derechos de los campesinos, b) la acción de su aparato represivo y de inteligencia excediendo los límites de lo legal y c) decisiones políticas y legislativas a favor de los empresarios.²⁸⁷

En 2003, con la esposa de Juárez en el gobierno y detonado por un doble homicidio en el que estaban comprometidos miembros destacados del gobierno, el gobierno nacional realizó una nueva intervención federal encabezada por el ex juez Pablo Lanusse. Al finalizar su plazo de un año, las elecciones consagraron al radical Zamora.

1.2 Algunos datos sobre la situación actual

1.2.1 Socio demográficos

Los datos socio-demográficos nos interesan por varias razones. Por un lado, nos aproxima a la caracterización de la población de la provincia y la vinculación de su comportamiento con procesos económicos, tanto nacionales como provinciales y, por otro, son una referencia para el análisis del MOCASE VC.

Sobre una superficie de 135.235 km² de la provincia, se asienta una población de 804.457 personas, con una densidad de 5,9 h/km², según los datos del censo 2001 (para el total de país 9,7 h/km², Tucumán 59,3; Catamarca 3,3; La Rioja 3,2; Salta 6,9)

Esta población tiene algunos rasgos singulares:

a) Muestra el índice de ruralidad más alto del país con un 33,9%²⁸⁸ (para el total del país es de 10,7) que, si bien en el último decenio tuvo un descenso (en 1991 era de 39,3%), sigue siendo elevada.

b) Si bien la tasa media anual de crecimiento intercensal de la población supera a la nacional, esto no fue así en algunos períodos del siglo XX en los que fue marcadamente inferior (entre 1947 y 1970 estuvo por debajo del 4 por mil mientras el total del país rondaba en un 15 por mil).

Para caracterizar esta situación, es preciso recurrir a los datos de inmigración y a los de emigración. La inmigración se expandió en el país en tres períodos: 1870-1930 y 1947-54 de origen fundamentalmente europeo y desde 1955 con predominancia de los provenientes de países limítrofes. En 1914, momento más alto de medición de este indicador, cuando para el total del país la población de origen extranjero era de 29,9%, para Santiago del Estero sólo representaba el 3,6% de su población (y en la actualidad es de apenas el 0,1%). Lo que significa que Santiago del Estero no recibió nunca un flujo inmigratorio significativo.

A esta situación se suma, como característica principal de la provincia, su marcada tendencia a la migración dentro del país, hacia la región pampeana y el área metropolitana de Buenos Aires, atraída por el mercado de trabajo urbano en expansión debido, entre otras cosas, al proceso de industrialización iniciado en los años 30. Los datos censales que muestran este fenómeno corresponden a los del período 1947-1960, en el que los santiagueños residentes en otros lugares del país van de 26,0% a 45,0%. Es decir, casi la mitad de los nacidos en la provincia no residían en ella. A partir de la medición de los 70, puede verse una leve disminución, para llegar en el último censo a 39,9%. En las últimas décadas, la migración de la población de la provincia no se orienta hacia fuera, sino hacia sus ciudades más importantes (fenómeno que se repite en otras provincias). Como señalamos, la población rural disminuyó al tiempo que creció la población de Santiago Capital-La Banda (1980, 196.459 habitantes; 1991, 264.263 habitantes y 2001, 325.792 habitantes). En las últimas décadas del siglo XX, el desempleo, consecuencia de la desindustrialización y de la mecanización de las labores rurales,²⁸⁹ pueden explicar²⁹⁰ la disminución en el flujo migratorio en general y la reorientación de una parte hacia los centros urbanos provinciales. Así, por primera vez desde 1947, tiene un saldo migratorio positivo en 3.698 personas (Gómez, 2006).

c) Santiago del Estero es una de las provincias más pobres del país. El 31,3% de su población tenía, en el censo 2001, necesidades básicas insatisfechas, lo que representa el 26,2 % de los hogares. Si bien dis-

minuyó desde la medición anterior hecha en 1991, sigue manteniendo un alto nivel.

En cuanto a las mediciones de pobreza e indigencia del 2do cuatrimestre del 2004 (según datos del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, basados en datos del INDEC) representa cerca del 60% de la población (28,7% bajo la línea de pobreza y 30,11% bajo la línea de indigencia) y el 47,2% de los hogares (24,5% y 22,7% respectivamente).²⁹¹

1.2.2 Tenencia de la tierra

En la provincia, según el Censo Nacional Agropecuario de 2002, hay 14.200 explotaciones agropecuarias campesinas, las que representan el 67% del total de las explotaciones agropecuarias de la provincia (Paz 2006, citado por de Dios, 2006). Estas unidades productivas familiares combinan la producción para el autoabastecimiento, con la venta de excedentes (forestal, agrícola o ganadero y en mucha menor medida artesanías) al mercado y, en muchos casos, también con trabajo extrapredial temporario en diversas tareas rurales o urbanas. (Durand, 2006).²⁹²

Un problema significativo en la provincia es la tenencia precaria de la tierra. A partir de los datos del Censo Agropecuario 2002, se puede estimar que el 55,6 de las explotaciones agropecuarias están en esta situación (Barbetta, 2006).²⁹³

En un informe de la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable del 2005 (Frere, 2005), se sostiene que en Santiago del Estero (a partir del mismo censo) hay 10.000 familias con tenencia precaria de la tierra, entre las 15.000 pequeñas producciones agropecuarias de la provincia. La mayor parte de estas posesiones pueden encuadrarse en el artículo 4015²⁹⁴ del Código Civil Argentino. En él se reconoce el derecho a la propiedad a los poseedores de más de veinte años, cuando ha sido en forma continua y con ánimo de ser dueños. Para lograr la titularidad de la propiedad inmueble, se requieren trámites judiciales costosos que no han sido accesibles a los campesinos. Entonces, si bien el derecho posesorio existe, la mayor parte de los campesinos continúa con una tenencia precaria de la tierra.

1.2.3 El conflicto de tierras

Los intentos de desalojo de los campesinos, se iniciaron en la década del 60 en forma aislada y sin repercusiones, más allá de los protagonistas locales. En una primera etapa, caracterizada como de “exclusión silenciosa”²⁹⁵ (en la que los campesinos no reivindicaban la propiedad), los empresarios adoptaron tres modalidades para ocupar

la tierra que poseen legítimamente los campesinos. La más frecuente fue la de esgrimir la propiedad de la tierra para producir el desalojo por la vía judicial, de palabra o por la fuerza. Otra modalidad procedía con la instauración de un administrador del predio para controlar la producción campesina (especialmente la extracción forestal del monte). Una tercera, con la intención de actuar directa y rápidamente en la producción agropecuaria, procuraba un “arreglo” con los poseedores por una parcela dentro del lote en la que desarrollar su producción “autónoma”, aunque insuficiente para la reproducción de la familia (De Dios, 1993 citado por Barbeta, 2005). Según Barbeta, en estos casos se lograba la legitimación de la propiedad de los empresarios a partir del desconocimiento de los derechos posesorios de los campesinos y se establecían relaciones jurídicas “armónicas” entre actores con intereses diferentes (en la segunda y tercera modalidad además se establecían relaciones de dádiva de los empresarios hacia los campesinos). El destino de estas familias fue la migración de todos o varios de sus miembros hacia las ciudades, o la sobrevivencia en el lugar con un empobrecimiento marcado. La acción colectiva de resistencia fue, en este período, excepcional.

Veamos algunas de esas excepciones. Dargoltz (citado por Durand, 2006a) registró la experiencia de Suncho Pozo en los años 60. Como gran parte de los campesinos de varias zonas de Santiago, la población de Suncho Pozo habitaba esos parajes desde los tiempos de los obrajes de extracción de madera para durmientes y postes. En la década del 40, la extracción maderera fue abandonada por la merma del bosque y dejó a los trabajadores a su suerte. Algunos optaron por seguir trabajando como hacheros en otras zonas, otros construyeron sus casas y empezaron a conformarse como campesinos (producción para subsistencia combinado con el ingreso en forma marginal en el mercado como asalariado rural temporario), otros, por supuesto, migraron.

En la década del 60, esas tierras habían sido transformadas en productivas y con cierta tranquilidad económica, debida al precio del algodón. Una empresa, que había comprado parte de esa tierra a sus anteriores dueños, inició acciones legales de desalojo. Frente a esta situación que ponía en riesgo la subsistencia, los campesinos se organizaron para resistir y para su defensa legal (juicio que duró desde 1963 a 1973). Cuando supieron del resultado desfavorable del juicio encararon acciones nuevamente (ante políticos provinciales y, a través de sus familiares en Buenos Aires, llegaron a la prensa porteña). Con sentencia firme se produjo la destrucción de la primera vivienda. Antes de que le siguiera la segunda, se interpusieron los campesinos (las

mujeres y niños dentro de la casa y los hombres al frente, rodeando a policías y representantes de la empresa). El gobierno de la provincia intervino con la expropiación de tierras que coincidían parcialmente con las habitadas por los campesinos. Fue preciso, entonces, que las familias se trasladen, despejen el terreno y vuelvan a construir sus casas e infraestructura para la producción. La nueva comunidad se llamó a partir de eso *Suncho Pozo del Triunfo* (Durand, 2006a).

Una situación similar se dio en Pinto en el 73, según relatan campesinos integrados hoy al MOCASE VC. Ante un intento de desalojo de 14 familias, se dispusieron a resistir. Se organizó una comisión que apoyaba con aportes económicos los trámites judiciales y lograron detener, hasta hoy, el desalojo. En ese momento, los pobladores comprendían que ese campo tenía mucho valor económico, que ese mismo empresario ya había desalojado a otros campesinos. Estas familias campesinas, sin intervención de agentes externos, sostenían su derecho sobre la tierra y la necesidad de defenderla porque era su posibilidad de vida.²⁹⁶

En la década del 80, en la zona de Los Juríes, hubo un intento de desalojo de varias familias campesinas que afectaría a un total de aproximadamente 400. Recurrieron a un sacerdote católico de la zona que los apoyó y pidió la colaboración de una ONG con actuación en el Norte del país (Instituto de Cultura Popular, INCUPO), de abogados y de organismos de derechos humanos (Servicio de Paz y Justicia). Comenzaron a organizarse con delegados por lote. Evitan el desalojo de las familias a las que les entregan predios de entre 17 y 27 has. en propiedad, superficie muy distante de las 100 has que reclamaban ante el gobierno provincial y los empresarios.²⁹⁷

Se creó a partir de esta experiencia la Cooperativa Agropecuaria “Unión Campesina”. Con el apoyo del INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) reabrieron la desmotadora, mejoraron sus cultivos y comercializaron sin intermediarios. Esta organización incipiente, que continuaría luego con el MOCASE, se proponía objetivos que iban más allá de la conservación de la tierra, empezaban a ver la necesidad del trabajo conjunto para mejorar las condiciones de vida (Durand 2006 y entrevista a miembros del MOCASE VC).

Desde la década del 60, como decíamos anteriormente, se evidencian en Santiago del Estero conflictos de tierras, con creciente virulencia, entre los poseedores legítimos y supuestos propietarios. Se fueron sucediendo intentos, muchos de ellos efectivos, de desalojo de los pobladores y de destrucción del bosque nativo para la producción agropecuaria con un modelo empresarial capitalista.

La “expansión de la frontera agropecuaria”²⁹⁸ tiene una aceleración

sostenida desde las últimas décadas. Se trata del avance de producciones pampeanas sobre tierras poco aptas para ese tipo de agricultura, pero que, sin embargo, pasaron a ser atractivas por su bajo precio (lo que incluye adquisiciones ilegales posibilitadas por diferentes actores del Estado provincial). Desde los 90, el avance sobre las tierras está directamente asociado al incremento en la producción de soja, motivada fundamentalmente por el aumento de los precios internacionales. Esta producción basada en nuevas tecnologías agrícolas (siembra directa y doble cultivo soja/trigo) y la utilización de semillas transgénicas, requiere de muy grandes extensiones de tierra y muy poca fuerza de trabajo (De Dios, 2006).

Se trata de un fenómeno nacional sobre el que conviene repasar algunas cifras. En el 2003, representaba alrededor del 20% de las exportaciones argentinas, el 26% de las exportaciones mundiales de harina y 38,5 % de las de aceite.

En la campaña 2004/2005 se sembraron 14,2 millones de hectáreas en todo el país. La utilización de semillas transgénicas ascendió de 4% en 1996/97 a 95% en 2002/2003. Estas semillas requieren la utilización de un paquete de productos químicos que, además de alterar el ambiente y las producciones vecinas, supone una dependencia tecnológica y, consecuentemente, económica de grandes empresas trasnacionales.

En Santiago del Estero el avance de esta producción fue de 70.000 hectáreas sembradas en 1989/90 a 836.781 en 2003/2004 (op. cit.).

Estimaciones basadas en el análisis de imágenes satelitales muestran que, hasta el año 2003, 2.768.256 has. fueron desmontadas en la provincia, de las cuales 837.617 has. lo hicieron entre 2000 y 2003 (Mariot, V, 2005, citado por De Dios, op. cit.).

2. El MOCASE VC como movimiento social popular territorializado

2.1 Algunos hitos históricos de la construcción del MOCASE VC

En el marco de una provincia con tanta población campesina de origen criollo, en una situación de dependencia productiva y de pobreza, con mínima experiencia de organización (gremial y cooperativa), acosado por el avance de las empresas agropecuarias y con el juarismo en el gobierno, se van conformando, desde la década del 80, las organizaciones que constituirían, en agosto de 1990, el Movimiento Campesino de Santiago del Estero.

Ocho meses antes, esas agrupaciones zonales iniciaron una serie de reuniones con objetivo de compartir experiencias y de ir conformando una organización provincial. Así se reunieron en Los Jurés, Forres, Colonia Dora, Añatuya y nuevamente en Forres. El 4 de agosto de 1990, en Qui-

mili, terminó esta etapa preparatoria con la elección de la primera comisión directiva y la constitución formal del movimiento (MOCASE, 1999a).

En su acta fundacional se expresan algunas definiciones fundamentales de la conformación inicial del movimiento:

“El MOCASE sirve para buscar soluciones a problemas comunes, para ser representante de los campesinos ante las autoridades, para apoyar las peticiones de cada una de las organizaciones que lo integran respetando su autonomía, para promover la capacitación en cooperativismo y gremialismo, para mejorar la calidad de vida de los pequeños productores”.

“Los representantes de cada organización expresamos también nuestra intención de hacernos escuchar en los espacios de poder y en los distintos organismos del Gobierno Provincial relacionados con la política agropecuaria”.

“Queremos diferenciarnos de la forma tradicional de hacer política, que se maneja con promesas incumplidas y que no le interesa promover la unidad y autodeterminación del sector campesino. Sabemos que el MOCASE debe alcanzar un peso político, pero manteniendo su independencia de los compromisos partidarios” (MOCASE, 1999a, bastardilla y comillas en el original).

En este documento, pueden verse los componentes de identidad campesina que tienen problemáticas comunes y que requiere, por un lado, actuar hacia fuera (el Estado sobre todo provincial) pero, por otro, una tarea hacia adentro, sobre todo en términos de capacitación. El movimiento nace teniendo como referencia negativa, diferenciándose, de la forma “tradicional de hacer política”, es decir, que no reniegan de la acción política sino de su forma marcada por lo partidario. Su carácter fundamental era de representación de organizaciones autónomas.

La organización interna del movimiento estaba conformada por Comisiones de Base, en el nivel local, que confluían en Comisiones Centrales de nivel zonal. En este nivel existían también otro tipo de agrupaciones: Cooperativas y Uniones Campesinas. Los campesinos podían formar parte de más de una de esas agrupaciones. Las organizaciones zonales eran representadas por dos personas (dirigente y delegado) en las reuniones del MOCASE.²⁹⁹ El movimiento estaba conducido por una Comisión Directiva, conformada con las jerarquías habituales (presidente, vicepresidente, secretario, prosecretario, tesoro, protesorero y vocales).

En noviembre de 1999, en la Ciudad de Santiago del Estero, se realiza el 1° Congreso denominado “Campesinos y campesinas unidos en la lucha por la tierra y la justicia”.

En el documento que recoge sus conclusiones reafirman los objetivos fundacionales pero agregan que:

Desde sus comienzos, el MOCASE asumió como estrategia central la lucha por la tenencia de la tierra y por las condiciones de vida de las familias campesinas. El problema generalizado de tenencia precaria de la tierra por parte de los campesinos había generado un histórico proceso de "desalojos silenciosos" en la medida en que no había conciencia sobre el derecho de posesión veintañal y a la vez no estaban dadas las condiciones mínimas de organización para que las presentaciones ante la justicia o los reclamos ante el poder político tuvieran alguna posibilidad de éxito.

El surgimiento del MOCASE resulta un punto de quiebre con esta situación preexistente, de modo tal que el silencio se convirtió en conciencia del derecho hecha palabra y acción. Se promovió la organización para la autodefensa de los pobladores, se acompañó con el asesoramiento legal y la defensa jurídica correspondiente, se fue logrando una mayor visibilidad política ante los dueños del poder, se amplió la articulación y los lazos solidarios con otros sectores de la sociedad que se sintieron atraídos por esta lucha (MOCASE, 1999a).

En este encuentro quedan delineados más claramente dos campos de acción: la lucha por la tierra y por las condiciones de vida. Habían pasado más de 9 años desde la fundación y de avance de los agronegocios sobre las tierras, pero además estaba en discusión la estrategia de lucha. El documento con las conclusiones muestra el énfasis en la lucha por la tierra y sobre todo la "derrota del silencio".

Este congreso, que reunió 500 personas, fue convocado por las 13 organizaciones integrantes del MOCASE y que representaban "a cinco mil familias aproximadamente". Además asistieron como invitados algunas "comunidades" de la provincia que podrían incorporarse al movimiento,³⁰⁰ "delegaciones de otras provincias" de organizaciones de pequeños productores³⁰¹; "entidades" de carácter nacional e internacional³⁰² (MOCASE, 1999a)

Señala ese documento también que:

Los objetivos del Congreso se referían a la necesidad de reflexionar sobre la situación actual del sector campesino en el contexto provincial y nacional, a partir de lo cual sería posible formular propuestas de políticas de desarrollo. También se proponía revisar su estructura y funcionamiento actual, de modo tal que se avanzara tanto en lo referido a la ampliación de su cobertura a toda la geografía provincial, cómo en su consolidación como organización democrática y representativa con nuevas y mejores formas de participación (MOCASE, 1999a; bastardillas en el original).

Quedaban plasmadas en el documento una serie de cuestiones que estaban en disputa. Tal como señala Patricia Durand (2006 a), el mismo congreso estaba en discusión. Poco tiempo después, para unos tenía "fuerza de ley" y para otros "carecían de importancia". Según esta autora, las diferencias radicaban en el camino para el logro de los objetivos, el acercamiento o no al Programa Social Agropecuario; la es-

estructura interna del MOCASE (centralismo vs. horizontalidad); el criterio para formar nuevas organizaciones zonales (si la incorporación de las familias miembro debía o no limitarse a un criterio geográfico). En las entrevistas realizadas a miembros del MOCASE VC se enfatiza la disputa sobre la estructura interna,³⁰³ la definición de las organizaciones con las que establecer alianzas nacionales e internacionales, la búsqueda de financiación para proyectos, el papel que debían cumplir las ONGs³⁰⁴ y fundamentalmente la forma de lucha por la tierra.

Dos años después,³⁰⁵ en noviembre de 2001, las diferencias conducen a la realización de dos reuniones paralelas en la Ciudad de Santiago del Estero. Una, en la Casa Diocesana, convocada por las Centrales Campesinas de Tintina y Quimilí y apoyadas por la ONG CENEPP (a la que asistieron además miembros de las zonales Pinto, La Simona y Guasayán). Y la otra, en la sede del Programa Social Agropecuario, convocada por la Central Campesina de Los Juríes y apoyada por técnicos del PSA. Esta última tuvo el carácter de reunión de delegados, quienes decidieron darle continuidad a la estructura que tenía el MOCASE hasta ese momento (Durand, 2006a).

El primer grupo se constituyó, en cambio, en asamblea y decidieron funcionar por consenso eliminando las votaciones. Luego del trabajo en grupos alrededor de las preguntas: “¿Por qué hemos venido?”, “¿qué tipo de MOCASE queremos?” y “¿qué tipo de organización queremos?”, llegaron en una síntesis de los trabajos grupales en dos modelos de organización contrapuestos³⁰⁶ y en la siguiente afirmación:

Nosotros hemos decidido que queremos un MOCASE horizontal, participativo, sin presidencialismo, que funcione con secretarías, que siga el mandato de las bases, no queremos un MOCASE de oficina, ni servil al gobierno, queremos una organización de lucha y resistencia, en la construcción de una sociedad justa. Queremos que en el MOCASE se tomen las decisiones por consenso, con una dirección colectiva, donde todos seamos iguales, dirigentes, miembros de las bases, técnicos, que cada uno tenga su rol dentro de la organización. Queremos que se respeten las conclusiones del congreso del MOCASE (MOCASE, 2001).

Como se ve, es una opción dentro de las discusiones internas mencionadas antes. En esa misma reunión, se decide la constitución de las secretarías: Tierra y legales; Salud y educación; Medio ambiente; Infraestructura, agua y caminos; Organización y promoción; Comunicación y Jóvenes. En esta nueva estructura las mujeres tendrían que ocupar el 50%. Se debatió también sobre la conformación de esas secretarías, la renovación de sus miembros y la frecuencia de reuniones y se “consensuó” la participación por organizaciones y que las reuniones sean mensuales (MOCASE, 2001).

Se elimina, así, la Comisión Directiva y las decisiones de nivel provincial se toman en reuniones periódicas, llamadas Secretariado, y realizadas en forma rotativa en las diferentes zonas de la provincia.³⁰⁷

Existen hoy dos organizaciones que utilizan la denominación MOCASE. Nuestro trabajo se ubica en la que se identifica como MOCASE-Vía Campesina (VC)³⁰⁸, lo que hace referencia a su pertenencia a esta organización internacional, de la que la CLOC es la confederación latinoamericana.

En suma, vemos dos grandes períodos en la vida del MOCASE-VC que puede sintetizarse de la siguiente forma: la primera etapa el MOCASE era la estructura de representación de la organizaciones zonales (la Comisión Directiva)³⁰⁹ o de los socios, se prioriza la representación ante las autoridades y se procura mejorar las condiciones de vida y la capacitación de los campesinos. En la segunda, como MOCASE-VC, forman parte del MOCASE todos los campesinos³¹⁰ y se fueron consolidando sus tres dimensiones actuales: la lucha de resistencia por el territorio, la de los espacios de autogobierno y autogestión, la del movimiento como actor político provincial, nacional e internacional.

En un último proyecto, presentado para solicitar financiación para su funcionamiento, se puede ver la forma en que presentan estas dimensiones:

Ejes comunes del largo camino de construcción de alianzas: Son los propuestos en el proyecto, por eso el mismo expresa esta etapa del MOCASE y, a su vez, pretende consolidar:

- La práctica del derecho desde la participación no representativa sino directa y activa de todas y todos los miembros del MOCASE en la construcción de la legalidad y legitimidad de los DDHH.
- La Tierra y la Territorialidad como lugar de vida solidaria, donde se intentan, ensayan, arman y desarman las energías que construyen o destruyen una sociedad y vínculos solidarios y justos.
- La utilización de los medios de producción con criterios sustentables, respeto a los recursos naturales, conciencia ecológica y emprendimientos productivos que recreen prácticas de producción alimentaria. Economía que rompa la lógica de la acumulación de bienes en beneficio de unos pocos. Distribución de las riquezas producidas por campesinas, campesinos y quienes se sumen a la organización, aun cuando no sean de origen campesino. No sería sustentable la construcción de correlación de fuerzas para el cambio y la transformación social sin la alianza de sectores.
- Educación Popular permanente en todas las prácticas, haciendo durante el año eventos especiales para multiplicar comunicadores-educadores entre los jóvenes y las mujeres con una opción por la perspectiva de género y ecológica. Autonomía y horizontalidad de conducción política como horizonte a desarrollar por la promoción permanente de la participación. Alfabetizarnos por la práctica permanente de lecturas geopolíticas, económicas, sociales, culturas y de valores.

- Construcción de escenarios públicos donde se da la batalla por las visiones del mundo e integración a organizaciones internacionales que luchan por la Reforma Agraria, la Soberanía Alimentaria, y la Dignidad e Independencia de los pueblos, grupos, razas, etnias y géneros. Darle continuidad a una construcción nacional que acentúe el MERCOSUR de los pueblos y la batalla contracultural a la pretensión hegemónica del ALCA.

- Instalar en la agenda pública parlamentaria, de universidades, foros, organismos de estado y no gubernamentales el horizonte de una construcción diversa al neoliberalismo. Sí al Desarrollo Sustentable. No al progreso avasallador de hombres, pueblos, culturas y recursos del Planeta.

Este es el corazón del proyecto: Prácticas cotidianas, que contengan en sí mismas la reproducción de una sociedad solidaria y rompan la lógica mercantil globalizada, tendiendo a garantizar la alimentación sana y plena en las comunidades y sensibilizar a la opinión pública nacional (MOCASE VC, 2004a, negrita en el original).

Nuestro propósito, de ahora en más, es adentrarnos en las características del movimiento que estimamos relevantes para comprender la construcción de la organización y el sentido otorgado a los procesos educativos. Para ello, recurrimos tanto a la interpretación de los sujetos involucrados, como a los datos construidos en el trabajo de campo y en el análisis de documentos. Las preguntas que atraviesan esta presentación giran en torno a la producción de cultura dentro del movimiento, como parte de la cultura popular, en disputa con la cultura hegemónica (contrahegemonía, de hegemonía alternativa o nueva cultura). Nuestro enfoque, confirmado por los datos,³¹¹ enfatiza la vinculación entre lo material y lo simbólico. De esta forma nos apartamos de las visiones que, en pos de acentuar una de esas dimensiones, desconoce la otra. Así, nos interesa tanto el discurso que se va construyendo como lo referente a las prácticas, en suma, las formas en que se va consolidando en diversas formas esa experiencia organizativa.

2.2 La lucha por el territorio

La lucha por la tenencia de la tierra, hoy planteada en términos de territorio,³¹² tiene dos grandes líneas de acción: la acción directa de resistencia en el espacio local y el reclamo ante el sistema institucional (Estado en sus tres poderes).

El colectivo que se identifica como de campesinos, toma en su primer nivel de confrontación la forma de acción directa de resistencia. En ella se oponen actores de clase, con sus cuerpos y discursos, cuyas significaciones hacen referencia a la totalidad que enmarca ese conflicto particular. Puede aparentar como un conflicto local, y aún privado, en el que se oponen intereses y valores. Sin embargo, es una de las formas de la disputa sobre uno de los puntos nodales del

capitalismo, la propiedad y el uso de la tierra, pero también sobre un modelo de desarrollo.

En Santiago del Estero existen poblaciones campesinas que viven en espacios cuya renta potencial es importante. Sin embargo, de continuar el modo de avance de la frontera agrícola, esa renta potencial puede desvanecerse en menos de cinco años ya que los suelos provinciales, una vez producido el desmonte, son débiles y de bajo contenido de materia orgánica, siendo muy proclives a los irreversibles procesos de “lavado” de suelo y de desertificación (MOCASE VC, 2004a).

Como decíamos, hacia fines de la década del 80, y con mayor intensidad desde la década del 90, el proceso de avance sobre la tierra que poseen los campesinos, se vio incrementado en cantidad y en virulencia. Actualmente, el intento de ocupación efectiva por los supuestos propietarios de la tierra,³¹³ suele iniciarse con la colocación de alambrados para impedir el acceso de los campesinos a caminos o campos o con tareas de despeje de la zona para que puedan ingresar las topadoras que realizarán un vertiginoso desmonte. También, para producir sus propias marcas de posesión y destruir las de los campesinos, lo que les permite tramitar judicialmente el desalojo (Art. 182 bis, que veremos más adelante). Decíamos anteriormente que Santiago del Estero tiene una población rural dispersa muy numerosa y que, por las características de sus condiciones de producción agropecuaria, tiene en el monte sus recursos fundamentales. En el monte pastorean sus animales, hay pozos de agua para que beban, se cultiva en cercos, se cazan animales y se recogen frutos, hierbas y miel para la autosubsistencia. El “volteo” de plantas grandes, que realizan los “empresarios”,³¹⁴ se acompaña de (y en muchos casos está precedida por) la quema de la vegetación baja y de los árboles cortados, proceso que provoca también la muerte de los animales (de la fauna autóctona y de la ganadería) encerrados en el predio. En muchos casos, también, el personal que trabaja para los terratenientes, o ellos mismos, matan con armas de fuego al ganado de los campesinos. En algunos casos, el despeje del monte para la producción agropecuaria incluye la destrucción de las viviendas de los pobladores. Cada vez más los empresarios cuentan también con peones armados que garantizan el ingreso y permanencia en el campo y se le resta relevancia a los trámites judiciales (MOCASE-VC, 2004a).

De esta forma, los empresarios vulneran los derechos posesorios de los campesinos, aprovechándose de las irregularidades en los registros de propiedad y de que éstos difícilmente puedan llevar adelante los costosos y complejos trámites de prescripción veintañal.

2.2.1 El enfrentamiento de campesinos y terratenientes

Nos aproximaremos a la dimensión de la lucha por y en el territorio a partir de las entrevistas con campesinos. Ya desde los primeros contactos con ellos, sobre todo si éstos se realizan en el territorio local, se hace evidente el peso que tiene la participación en conflictos de tierra, a veces sin mediar preguntas al respecto. Es significativa la forma de estos relatos que difieren marcadamente de los relativos a la vida cotidiana. Se trata de testimonios con una estructura narrativa épica, que suelen respetar prolijamente la cronología y que, en muchos casos, evidencian las huellas de haberlo relatado varias veces con anterioridad. Estos relatos, en general, actualizan también las emociones que acompañaron a los hechos relatados: el entusiasmo, el enojo, el orgullo, la confianza en los compañeros, la alegría por las victorias y, sobre todo, la satisfacción por la participación en un colectivo decidido y eficaz en la lucha.

Ante los primeros indicios de entrada de extraños a los campos cercanos, los campesinos se ponen en alerta. Este es uno de los momentos en que los pobladores, no organizados, suelen ponerse en contacto con miembros del MOCASE VC. Si ya están integrados, se inicia el proceso de enfrentamiento territorial localizado, que muestra grandes similitudes en las zonas en que actúa el MOCASE VC.

Los campesinos saben que el trabajo de las topadoras es muy destructivo en poco tiempo, en unos días el monte está “volteado” y quedo sin ninguna forma de vida. Es preciso que la acción de los vecinos sea muy rápida para resistir en forma física; iniciar las denuncias en la comisaría y en la justicia; buscar apoyos externos. Entre los vecinos están los que de alguna forma u otra colaboran con el terrateniente proveyéndole servicios o fuerza de trabajo, los que están dispuestos a negociar por una parcela o por dinero, los que están paralizados por el miedo, los que entienden que hay que resistir. Así cuenta Cristina este proceso cuando todavía no formaban parte del MOCASE:

... la primera vez ha sido aquí en lote 24... que han venido con topadoras a voltear el monte.. esa fue la primera vez que nos hemos puesto a organizarse, a salir a hablar con la gente... a decir que venían estos tipos con las topadoras para entrar a tal lugar, para entrar a un campo (...) Hemos empezado a salir por las casas a hablar con la gente... a veces alguno siempre aquí nos conocíamos así del saludo y nada más... una charla y hemos empezado a salir... y en las casas más de confianza que teníamos nosotros nos llegamos nosotros y bueno, esa persona tenía confianza con otras personas y de esa forma hemos ido llegando y de esa forma hemos podido hacer una reunión donde nos hemos juntado como 30 personas y ahí hemos empezado a contar de las topadoras que estaban en tal lugar... que estaban por entrar al lote 24... (Cristina, 2006).

Para lograr la mayor fuerza es imprescindible convencer a los vecinos de la necesidad de la lucha y de no firmar ningún papel. En forma individual o en reuniones hay que informar, argumentar y animar a los indecisos. Las relaciones de vecindad y de parentesco facilitan la tarea.

La decisión de resistir requiere de presencia física de la mayor cantidad posible de personas decididas a interponer sus cuerpos ante las máquinas. Requiere, además, de convicción para sostener un discurso del derecho posesorio sobre la tierra. Y, también, de alguna planificación inicial basada fundamentalmente en el conocimiento del monte, en las experiencias anteriores de resistencia (del mismo grupo o de otro) y en la información sobre el comportamiento del adversario.

nosotros hemos vichado todo eso que hacían ellos y vamos... nos paramos en una topadora, amontonamos ramas ahí... en el deslinde que habían hecho en la picada... por donde la camioneta venía y al fondo estaba la topadora... y cuando llega la camioneta (nosotros lo que habíamos hecho primero era haber prendido fuego todas esas ramas ahí en la picada para que no pase la camioneta para allá)... y bueno los tipos se han asombrado de que estábamos 20 personas ahí y le hemos hecho parar la camioneta y le hemos dicho que urgente deben sacar la topadora de allá... si no le íbamos a prender fuego... y el tipo dice no, que ellos eran los dueños... que esperemos que vengan los dueños que después van a sacar con los dueños en sí... y nosotros que 'los dueños somos nosotros', que 'ya saquen que si no... vamos a prender fuego'... entonces el grupo grande alguno quedó discutiendo con estos de la camioneta y otros han ido con la topadora... no la íbamos a quemar pero todos iban para ahí.. entonces el tipo dice '¿me dan permiso?' Y saca la topadora... y entonces entró a sacar la topadora y lo llevó... Lo ha llevado y nosotros en su momento hemos ido a Pinto y hemos hecho la denuncia... fuimos siempre haciendo denuncias de lo que ha pasado, firmando a veces hasta 15 compañeros... y con eso se retiró la topadora unos días (...) las camionetas iban y volvían... y nosotros siempre alerta no, como decimos, ¿la topadora para dónde está?... los compañeros que pasaban por ese camino y veían si la topadora estaba... qué movimiento hacían ellos ahí... y le conocíamos hasta el rastro de la camioneta de ellos... si salían o volvían... a veces vamos ahí en los cruces y borramos... pasamos una ramas a las tardes... para ver de noche qué camionetas volvían o iban... entonces de esa forma hemos ido vichando qué hacían ellos ahí y bueno... y después la misma topadora así a la madrugada... nosotros siempre nos levantamos de noche a escuchar qué vehículo andaba, porque después de las 12 de la noche acá en el campo casi nadie anda... y si anda alguien a eso de las 2 o 3 de la mañana es porque algo andan haciendo... entonces salíamos a escuchar y de noche nos teníamos que levantar (Cristina, 2006).

La aparente confusión de Cristina sobre si decían o no ser los dueños se basa en que quienes participan de estas acciones, incluso como

responsables del despeje, no son los supuestos titulares del dominio. En los últimos años se hacen cargo de estas tareas algunos contratistas (de Dios, 2006). Participan también trabajadores, a veces de la misma zona, que manejan las máquinas o las camionetas y otros que hacen tareas con herramientas de mano. Además, cuentan con la protección de algún grupo de seguridad privado o por policía pagada especialmente. No es infrecuente que intervengan de diverso modo el personal de la comisaría de la zona, como defensa de la entrada de los empresarios o trabajadores, tomando sus denuncias, rechazando las de los campesinos, amedrentando³¹⁵ con su presencia en la zona, deteniendo a los que resisten.

Instalado el conflicto sobre el territorio, suelen aparecer otros actores tales como funcionarios o dirigentes políticos que aconsejan a los campesinos que “arreglen”,³¹⁶ Jueces de Paz que actúan favoreciendo a los empresarios, Jueces que dictan órdenes de detención, desalojo o que dicen buscar alguna negociación.

No es infrecuente que los mismos empresarios o algún representante de la empresa busque convencer a los campesinos de la conveniencia de su proyecto, ya que ofrecerá puestos de trabajo, algunos servicios o que intente negociar el traslado hacia una parcela. Ellos tienen información sobre la resistencia campesina que se basa en el colectivo, por lo que buscan adhesiones en forma individual.

Este Oscar Duto, cuando estábamos sacando agua, pasa con la camioneta y vuelve y nos dice que él ha comprado el campo... que en el pozo va a poner molino y que el molino va a ser para todos, tanto para ellos como para nosotros... que va a ser un vecino de nosotros, que vamos a trabajar juntos, que vamos a tener un trabajo... y le hemos dicho que no necesitamos que nos ponga molino ni trabajo... trabajo lo tenemos nosotros, no queremos depender de nadie... y tampoco lo vamos a dejar trabajar, si él entra, porque... el campo es de nosotros (Cristina, 2006).

En esta confrontación está claramente identificado el oponente como “terrateniente” o “empresario”, así como las fuerzas que habitualmente los defienden: el sistema judicial y la policía provinciales. El Estado de clase actúa en este caso sin máscaras, como una expresión de “fascismo para-estatal territorial (de Sousa, 2005).³¹⁷ Este conflicto de clase integra la disputa, tanto de lo económico, como de lo ideológico, de lo moral y de las distintas formas de dominación.

La confrontación suele ser larga, puede llevar varios meses en los que las posiciones de ambas partes quedan estables. En muchos casos, los campesinos instalan carpas para delimitar el territorio que defienden e impedir que el desmonte y el alambrado avancen. La carpa de resistencia es ya parte del “repertorio” del MOCASE VC y de los campesinos

que (aún) no están integrados al movimiento, tiene un valor simbólico a la vez que es una herramienta muy eficaz para la resistencia. La primera de ellas, llamada la “carpa negra de La Simona”, se instaló en el conflicto de 1998 y a ella la sucedieron muchas, y de diversos colores, en la que en grupos van montando guardia permanente y convocan a otros compañeros si es necesario. La carpa también es un lugar de encuentro, de reuniones de la organización local, zonal o provincial, de actividades de formación. Es el momento en que otras comunidades u otras centrales hacen el “aguante”.³¹⁸

—E: ¿Cómo fue la idea de poner una carpa?

—S: Habíamos escuchado... la idea nos hacía también porque vos tenés un campo marcado y tenés que resistir ahí, digamos, un poco más allá, sino venía aquí el guaso y te quitaba, no te dejaba espacio. Aquella vez escuchábamos por radio, la carpa negra, que era de La Simona, y pensamos poner una carpa (Sergio, 2006).

2.2.2 La recuperación del territorio

La resistencia puede fracasar, porque la fuerza no fue suficiente, porque no logró hacerse en el tiempo preciso, porque los campesinos cometieron el error de recibir “papeles” o de firmar la aceptación del desalojo. Para los campesinos organizados en el MOCASE VC no significa que se haya perdido todo. Son muchos los casos en los que un campo ocupado por empresarios fue recuperado. Para eso es preciso, también, planificar la acción, obtener información tanto de la observación como de otras fuentes, desplegar los conocimientos sobre cómo desplazarse en el monte,³¹⁹ y sobre otras experiencias.³²⁰ Es necesario actuar en el momento oportuno, muchas veces es preciso esperar y otras, actuar rápidamente para sorprender. Los procesos de retoma pueden ser planificados en algún nivel del colectivo, con participación amplia o muy pequeña, o hacerse por iniciativa de algún grupo. De la urgencia y las condiciones del momento depende la participación en la formulación del plan.

y de esa forma hemos dejado pasar cuatro meses (...) Y después como los changos de XX bichaban todo... se han quedado dos peones nomás. Bueno decidimos. Nos empezamos reunir y decimos “ahora hay dos... y los tractores están en esta orilla y nosotros estamos allá... vamos a sacarlos a aquellos de allá primero, porque sabíamos que los tractores no iban a decir nada, apenas nos veían a nosotros se iban a disparar. Nosotros lo que teníamos miedo que llamen más gente eran los de la casilla... así que vamos, entramos, nos reunimos, entramos y... los sacamos. (...) les decimos que se tienen que ir, que carguen las cosas en la camioneta y salgan ya urgente, y el tipo decía no, que esperemos, que venga el patrón, porque el patrón tenía que llegar a tal hora y que ahí va salir. Y lo hemos

empezado a apurar que no, que aquí los patrones somos nosotros. Nadie más, que tienen que salir. Entramos a la casilla y le entramos a cargar todas las cosas en la camioneta... y tenían una escopeta ahí... les cargamos todo y... (Cristina, 2006).

Los procesos de resistencia y de retoma convocan a las familias completas (exceptuando solamente a los ancianos y a los niños más chicos). Se trata de acciones, en la que interviene la fuerza pero no se utilizan armas.³²¹ En estas acciones, entonces, todos los sujetos pueden tener algún papel.

La resistencia la sostienen los campesinos de la comisión de base y de la central. En ciertas circunstancias, por ejemplo, cuando la fuerza que oponen los empresarios aumenta, cuando hay represión o detenciones, cuando se decide hacer acciones que impacten sobre otros grupos sociales o instituciones de la zona, se movilizan desde otras centrales. Mientras tanto, la comunicación, facilitada ahora por radios ubicadas en cada central, es muy frecuente. Cabe aclarar que suele haber varios conflictos de tierra activos simultáneamente.

La comunicación se extiende hacia las organizaciones aliadas y, en algunos casos, a la prensa local, nacional o alternativa. Incluso, con la declaración de tres comunidades indígenas dentro del MOCASE VC puede existir algún apoyo institucional del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.³²² Todos estos organismos pueden intervenir en el mediano plazo y por vías indirectas. La defensa territorial la sostienen los campesinos.

Es improbable encontrar un campesino que haya participado de conflictos de tierra y que no haya estado detenido él o algún miembro de su familia. Las denuncias de los empresarios contra los pobladores que resisten conducen a detenciones que, muchas veces, se producen en el momento en que esos pobladores buscan radicar su denuncia por la entrada de extraños en sus posesiones.

Llegamos en Pinto en la policía, para hacer la denuncia y cuando no bajamos, se baja un grupo y le dicen “no, aquí hay denuncia contra ustedes”, lo hacen pasar para adentro “están demorados”. Y después me hacen bajar a mí, hacen bajar a otros compañeros que estamos y..., éramos 8, con Nahuel que tenía 11 meses y nos hacen pasar a todos adentro y nos dicen que estamos demorados... Y demorados por qué si nosotros éramos lo que íbamos a hacer la denuncia, porque los otros ya nos habían denunciado por teléfono, así que a nosotros no nos querían recibir la denuncia (...) y después en tres días me largan a mí y el juez dice que me largaron por el chico, que me tenía lástima porque estaba preso... Y yo le dije a juez que también lo anote al chico que estaba detenido porque era un ser humano, detenido ahí también y el me ha dicho “no, pero es chiquito, no lo puedo anotar”. Tenía 11 meses. Y después que me largan a mí hemos hecho una manifestación, ahí en el juzgado, han venido más compañeros de

Quimili, han venido aquí, así que hemos hecho una manifestación todo el día. Adentro de la comisaría todos los pasillos, y este como en ese tiempo caminaba a cuatro pies, agarraba una botella plástica y golpeaba sí en el piso, todo el día les hacía bulla y a los policías les molestaba. “No pero salgan afuera, como van a estar aquí”, Y no les hacíamos caso, nos quedábamos ahí todo el día y así los han podido largar a los otros (Cristina 2006).

2.2.3 La decisión de resistir

En la lucha de resistencia por y en el territorio se manifiestan, como en un núcleo de significaciones y prácticas, elementos centrales de nuestra tesis. Tal como lo analiza Vilas (1994) respecto de procesos revolucionarios en América Central, entre los campesinos se percibe esta situación como injusta en tanto quiebra un pacto tácito vigente hasta el momento y que se suma a una noción de injusticia respecto del orden social.³²³

En el momento de tomar la decisión de resistir, los campesinos tienen en cuenta la información de la que disponen.

Por un lado, tienen información sobre la situación de quienes en esa zona o en otra, aceptaron las condiciones del empresario. Aceptar una parcela insuficiente para la producción y reproducción, en general con límites estrictos que impide el uso de tierra comunitaria para el pastoreo y otras actividades, conduce al empobrecimiento, la dependencia del trabajo asalariado temporario o permanente y en muchos casos incluso la depresión. Conduce también a la migración a las ciudades, actualmente en condiciones de desempleo y de diversos peligros. Una de las preocupaciones mayores es la situación de los jóvenes.

Tienen además, información que los lleva a desconfiar de las ofertas de trabajo u otros servicios que promete el terrateniente, porque, si se concretara podría abarcar a algunos pocos o a un lapso de tiempo acotado.

Por otra parte, la posibilidad de permanecer con cierta seguridad en el territorio, es un incentivo para hacer proyectos productivos y no depender de la venta de fuerza de trabajo de algunos de los miembros de la familia (sobre este tema volveremos)

La información y las perspectivas de futuro se amplían y confirman con la participación en el movimiento. Veamos cómo. En esta decisión de resistir cumple un papel fundamental la idea de derecho. Es casi un lugar común entre los campesinos decir “antes no conocíamos nuestros derechos”. Se refieren con eso a que una de las acciones del MOCASE VC fue y es informar sobre la norma contenida en el Código Civil conocida en general como la ley de posesión o prescripción veintañal. En su artículo 4015 dice que:

Prescribábase también la propiedad de cosas inmuebles y demás derechos reales por posesión continua de veinte años, con ánimo de tener la cosa para sí, sin necesidad de título y buena fe por su poseedor...

En realidad, sobre esta norma muchos campesinos tienen algún conocimiento. Pero la experiencia cotidiana les dice lo contrario, de ahí que una de las primeras respuestas sea “qué vamos a hacer si no tenemos plata”. La policía, la justicia y los abogados³²⁴ actúan beneficiando a los poderosos.³²⁵ Este sentido común, impregnado de hegemonía, está anclado en la experiencia cotidiana y requiere de otra experiencia para ponerlo en cuestión.

Esa nueva experiencia, como todas, está constituida por discursos y prácticas. En el discurso ocupa un lugar privilegiado la norma. El derecho posesorio da fuerza y argumentos para evitar el engaño (firmas de papeles, etc.), pero el conocimiento del funcionamiento judicial hace imprescindible apelar a otra norma, la de defensa que legaliza, amén de legitimar, las acciones de resistencia directas.³²⁶ En el mismo Código Civil el artículo 2470 establece:

El hecho de la posesión da el derecho de protegerse en la posesión propia, y repulsar la fuerza con el empleo de una fuerza suficiente, en los casos en que los auxilios de la justicia llegarían demasiado tarde; y el que fuese desposeído podrá recobrarla de propia autoridad sin intervalo de tiempo, con tal que no exceda los límites de la propia defensa.

Y también es práctica. La resistencia tiene que ser eficaz y eso se logra con la presencia de un colectivo organizado y decidido (saber cómo actuar, cuándo y cómo hacer las denuncias). Se trata de un discurso hecho conocimiento pero anclado en la constatación de la posibilidad.³²⁷ Con esto no estamos afirmando la exclusiva racionalidad de los actores. Las decisiones, sin lugar a dudas, también están marcadas por componentes no racionales conformados, tanto por factores intrapsíquicos, como por la hegemonía que opera como límite de lo posible, se pone así en juego la “estructura de sentimiento”. En esa estructura de sentimiento se articulan diversos componentes, entre los que no puede eludirse la dimensión racional, consciente en términos gramscianos, que supone una evaluación de los aspectos materiales junto con otros que están en proceso, que son nuevos.

La instalación del discurso del derecho crea las condiciones para que los campesinos, aun los no organizados, no firmen documentos que puedan perjudicarlos, no acepten pasivamente los desalojos y, en muchos casos, recurran a la organización. Pero, el momento del avance de los terratenientes sobre el territorio, es un momento de decisiones fuertes. Saben que el adversario es destructivo y poderoso, que la lucha va a ser larga y que van a ser muchos los obstáculos.

Coincidimos con Barbetta (2005) en la importancia de la instalación del discurso del derecho, pero éste no pudo haberse instalado sin experiencias que demuestren que es posible hacerlo efectivo.³²⁸ Su cita de Bourdieu, en *El Sentido Práctico*, es muy esclarecedora:

El Derecho no hace más que consagrar simbólicamente, mediante un *registro* que eterniza y universaliza, el estado de las relaciones de fuerza entre los grupos y las clases que el funcionamiento de esos mecanismos produce y garantiza en la práctica (1991: 223).

Tan esclarecedora como la comprensión que tienen los campesinos de que el funcionamiento del aparato judicial y policial también condensa la relación entre las clases.

Porque la Constitución te marca cómo tiene que defender y cuáles son los derechos, pero el problema es cómo los jueces y los abogados lo aplican a la ley (Carlos, 2006).

Esa relación entre clases sigue expresándose en las prácticas y discursos y en nuevas normas. El discurso y la información sobre las acciones del movimiento también son conocidos por los adversarios. La disputa continúa y los empresarios buscan alternativas que les restituyan su superioridad. Así, modifican algunas de sus estrategias de ingreso al territorio: delimitan predios que no incluyan viviendas, ofrecen algunos beneficios a la comunidad, evitan las zonas en las que los campesinos están organizados, negocian en forma individual parcelas de mayor tamaño y, en general, imponen más fuerza. En algunas ocasiones también buscan negociar con la organización. El adversario no es pasivo y vuelve a imponer su fuerza también en el campo jurídico, tal como decíamos anteriormente. El artículo 182 bis sancionado por la Cámara de Diputados de Santiago del Estero dice:

En causas por infracción al art. 181 del Código Penal, en cualquier estado del proceso y aun sin el dictado del auto de procesamiento, el juez, a pedido del damnificado, podrá disponer provisoriamente el inmediato reintegro de la posesión o tenencia del inmueble cuando el derecho invocado del damnificado fuere verosímil.³²⁹

Este artículo fue producto de la alianza de intereses entre los empresarios y el gobierno provincial para contrarrestar las acciones de resistencia. En este campo de relaciones de fuerza, la experiencia que se va consolidando en prácticas, pensamientos, discursos, también tiene que ir ajustándose para ser eficaz.

En la defensa efectiva del territorio se articula lo material (las posibilidades de subsistencia dadas por la conservación de la tierra y de una forma de producción y reproducción) y también lo simbólico (identidades, valores, discursos). Se trata de la disputa por una forma

de vida que no puede reducirse a valores postmateriales, pero que, tampoco, es puramente económica. Se trata, también, de la constatación del funcionamiento del derecho como institucionalización de las relaciones de fuerza dentro de la sociedad y de la constatación de las victorias en el campo de lucha (Bourdieu, Poulantzas). Es una lucha económica y también moral.

Cuando muchos campesinos dicen “qué vamos a hacer si ellos tienen plata”, no están hablando necesariamente de un acuerdo con el orden social (por el contrario, reiteramos, esa idea de injusticia social), sino de la constatación de la relación de fuerzas entre las clases. A esta conciencia se le puede oponer el discurso, pero también una experiencia que la contradiga. Los que no tienen plata y no son parte del poder pueden oponerse y ganar en la medida en que actúen organizadamente. Los campesinos lo suelen expresar con claridad

Nosotros hemos aprendido de qué manera vamos a defender, y la experiencia nos ha demostrado que la única manera de defender es que cada uno de nosotros tenemos que defender. Tenemos que juntarse, cuanto más mucho mejor; y defender de esa manera. Esa estrategia que hemos hecho para defender el caso Guevara nos ha salido espectacular, y no había manera de que nos pongan a todos presos. Después hemos ido y lo hemos cagado puteando al abogado, y él lo que nos ha dicho “yo no entiendo cómo han hecho para defender una sentencia ya dictada, y para que no terminen presos todos”. No se cómo, pero lo hemos defendido. Para que nos lleven presos, nos van a tener que llevar a todo el MOCASE, y para llevar a todo el MOCASE no va a haber calabozo que resista; nos van a tener que dar de comer, nos van a tener que dar alojamiento y les va a salir más caro. (...) Aquí de la manera que salen formados los jueces y los abogados, por lo menos en Santiago del Estero, todos terminan encerrados en los intereses personales; y eso los lleva a terminar negociando con el que tiene más gaita...” (Carlos, 2006).

Veamos en un testimonio sobre una de las primeras luchas territoriales del MOCASE en La Simona, la que tuvo mayor repercusión interna y externa, cómo se articulan estos componentes.

Con el cura Roberto habíamos tenido unas capacitaciones sobre el tema de los artículos, así que la gente no sabía leer y escribir, pero sabía que el artículo 2470 dice la autodefensa ante la ausencia de la justicia, nos podemos defender por nosotros mismos (...) eso es lo que le decían a la policía, le decía a los jueces. Se quedaban sorprendidos porque, no sabían leer y escribir pero, sabían que había una ley que los amparaba (...)”esto se tiene que arreglar en el juzgado pero aquí es decisión nuestra” y lo que más fuerza nos dio fue la postura de las compañeras, ellas fueron las que estuvieron al frente (...) de ahí salió esto de “cuando una mujer avanza no hay hombre que retroceda”. Ahí tuvimos el primer logro, parar una topadora que ya había volteado cerco, ya había ingresado en nuestros montes,

ya estaba todo el aparato para destruirnos. El enfrentamiento con la policía pero con estrategias (...) han hecho que retrocedan y hemos parado hasta el 17 de octubre (Roque, 2006).

En ese momento de práctica cobra sentido el conocimiento de la norma, tanto la que se refiere a la posesión, como a la de autodefensa y se desencadena una experiencia nueva, al menos para los protagonistas.

Ahí nace la carpa negra aparecen las topadoras del lado oeste; ahí es que tres mujeres se paran delante de las topadoras, porque nosotros estábamos haciendo guardia por el otro lado y nos aparecen de atrás. No teníamos ningún control en ese lugar (...) tres mujeres que se paran delante de la topadora y de la policía y les dicen que les pasen por encima que ellas no se van a mover. (...) Empezó eso a las 9 de la mañana y a las 4 de la tarde éramos 200 personas. El MOCASE había entendido el mensaje, que en definitiva las luchas estaban ahí (Roque, 2006).

Como decíamos, es un momento de encuentro y de permanente toma de decisiones. Se ensayan formas organizativas nuevas o se ponen en práctica principios sostenidos en el plano del discurso. Roque relata esta situación que se enmarca en la disputa que tenía el colectivo de La Simona con la estructura del MOCASE ya que, por no estar de acuerdo con la conducción de la central de su zona, no estaban integrados. El debate sobre la toma de decisiones y la forma de lucha se hace experiencia y redobla la apuesta en la discusión interna antecedente de la ruptura.³³⁰

Nos encontramos con los compañeros del MOCASE. La decisión de todos los compañeros y compañeras de La Simona era: todas las decisiones que se vayan tomando eran por asamblea abierta con la participación de todos. Abrimos el abanico, cuando el MOCASE se presenta y dice “aquí estamos en que podemos ayudar, ¿qué necesitan?” A lo que nosotros contestamos que la lucha es de todos entonces todos tenemos la misma oportunidad de poder tomar decisiones en asamblea abierta y por consenso. Esto ha hecho que después se hiciera una de las reuniones de la Comisión Directiva se hiciera en La Simona. Comisión Directiva que estaba integrada por distintos representantes de distintas centrales de Santiago del Estero. Eso nos ha fortalecido mucho porque eso nos ha indicado, de alguna manera, que la lucha que veníamos teniendo desde hacía mucho tiempo, de alguna forma era aceptada por el movimiento. Así fue que hemos ido entendiendo y descubriendo juntos que estábamos acertados de que lo principal eran no solamente los debates que se daban con los representantes y los directivos del MOCASE en la ciudad de Santiago, también era importante la resistencia en los lugares en los terrenos y las decisiones que salían por sí solas, por la propia gente. Todos nos hemos empezado a descubrir un poco (Roque, 2006).

Roque enfatiza el carácter innovador de esta experiencia de resistencia y de asamblea que les demostró, con sorpresa para ellos mismos,

las posibilidades de autogobierno, que podían actuar sin la presencia de dirigentes o técnicos de fuera de la comunidad. Continúa:

No ha sido una cuestión que la hemos venido discutiendo, ha sido una cuestión que la armamos en el momento por la presencia de las topadoras. Fue algo que fuimos descubriendo la capacidad nuestra de cada uno y complementada en grupo hacia que todo esto (...) descubriéramos un nuevo plan de lucha con mucha efectividad (...) estábamos en un embarazo pero digamos el parto fue prematuro. Nosotros nos vimos sorprendidos por los efectos que había hecho las decisiones que tomábamos en conjunto (...) Fue el tema las topadoras están “muchachos vamos. Vamos a ver qué sale”. Y ahí empezó a salir todo, la confrontación con la policía, con las guardias civiles, con los empresarios, con el juez y empezar a animarse. Siempre existió, tradicionalmente digamos, en algunos movimientos campesinos anterior a esto que tenía que haber alguien como conducir la cuestión y el que tenía que hablar por todos (comparación con los gremios). Esto fue momentáneo porque no había voceros, todos hablábamos y decíamos las cosas, los niños, las mujeres. Los que nunca se animaron a decir las cosas, demostraron, se largaron a perder el miedo y sentirse capaces.

En la entrevista, Roque había mencionado la palabra concientizar y el relato nos permitía indagar sobre cómo se la entiende. No es suficiente con el discurso para que se produzca un cambio, aunque sin duda éste debe haber operado. La decisión conciente que genera una nueva experiencia se funda también en la necesidad y en la urgencia.

—E: Eso de perder el miedo y sentirse capaces, ¿tiene que ver con lo que decías de concientizar?

—R: En algunos casos tiene que ver con concientizar y, en otros, tiene que ver con por donde te aprieta la piedra. Cuando ya es intolerable... por ejemplo, si nos vienen con papeles a decirnos, ustedes se tienen que ir porque pasado mañana vienen las topadoras, comienzan las dudas, comienzan los miedos. En cambio, a nosotros la firma Massoni³³¹ nos ayudó mucho (irónicamente), por eso nosotros agradecemos mucho a Los Mimbres porque justamente te pusieron el revolver en la cabeza, o reacciones ya o sos muerto. Ahí es cuando empezás a darte apoyo y ves que vamos a tomar las decisiones en conjunto incluso ves que la discusión, de afinar la discusión, no simplemente van saliendo las cosas y van saliendo en coincidencia porque tenemos el revolver en la cabeza. Por eso agradecemos a Massoni porque gracias a él hemos descubierto que somos capaces de que rápidamente, tomar decisiones en conjunto. Después viene lo demás, el análisis y cómo ha salido, por qué no lo habíamos pensado antes, que esto que aquello (...) De acuerdo a las circunstancias es la reacción de compañeros y compañeras que hemos vivido en el medio de los montes y siempre nos hemos sentido subestimados, como si fuese que los que vienen de afuera son los que tienen que pensar por nosotros, que nosotros no somos capaces de pensar. Y eso lo hemos descubierto, a través de las topadoras que teníamos ahí... se jugaba la vida de nuestros

niños de nuestras familias, la vida propia del ser humano, entonces es como que nuestra capacidad, de golpe ha explotado y hemos demostrado que si podemos, el poder de poder, el poder pensar y actuar. Eso ha hecho también que, de alguna manera los poderosos con el poder de creer de decidir como son los políticos, entendieran el mensaje de que el pueblo estaba firme y dispuesto a morir de pie y no de rodillas o callado la boca (Roque, 2006).

Si bien opera, sin duda, el discurso del derecho, preferimos recurrir a la noción de estructura de sentimiento puesta en juego en la experiencia. Entendemos que en este proceso se articulan elementos de continuidad (sentido de injusticia frente al orden social, conocimiento de determinadas normas, de experiencias anteriores, de las consecuencias materiales y simbólicas de los desalojos, de los resultados de la acción colectiva) con rupturas dadas a partir de una situación nueva que requiere decisiones. La urgencia crea una experiencia, en alguna medida novedosa, en la que se ensayan principios que aún estaban en el plano del discurso y se producen prácticas y discursos inesperados.

En los testimonios de Roque y de Cristina se puede tener indicios de lo que sucede cuando la experiencia es nueva para un grupo de vecinos que aún no está participando activamente de una organización mayor. Muestran también la acción rebelde de los campesinos sin intervención directa de agentes externos, al menos en los inicios y en la mayor parte del proceso. Con esto no estamos afirmando condiciones de rebeldía esenciales en el campesinado, y menos aún que se trate de comunidades puras e incontaminadas por sentidos sociales externos. El conocimiento de las normas proviene del exterior, así como la información sobre resultados de las acciones colectivas, pero se sintetiza con cierta autonomía con la constatación del funcionamiento de las instituciones del estado. Se trata de una situación local y urgente que, sin embargo, no siempre condujo o conduce a la resistencia. Los campesinos pueden adaptarse al orden social.

En los testimonios de Carlos y de Sergio, en cambio, la experiencia está ya consolidada en formas culturales de la propia organización, que ya tiene sus dispositivos de transmisión y en el que intervienen agentes provenientes de otras experiencias sociales (sobre este punto nos detendremos más adelante). La experiencia de la organización, consolidada y difundida, avalada por resultados positivos en la defensa del territorio, es actualmente uno de los componentes que tienen en cuenta los pobladores de la provincia, y aún de otras, para decidir ante el avance de los empresarios sobre los campos que poseen. Posiblemente, forme parte de la estructura de sentimiento actuantes en ese momento.

En los primeros momentos, los campesinos buscan restablecer un

estado anterior de “tranquilidad”, para poder vivir como hasta el momento. Estaríamos ante una lucha que podría considerarse “conservadora”, en tanto que apela a la costumbre, pero que no es simplemente tal, como diría Thompson (1989b) (como veremos a continuación). Sin embargo, por su carácter de experiencia (que integra la conciencia consolidada en formas culturales y lo nuevo, en el sentido de ese autor) puede contener prontamente una mirada hacia otro presente y hacia otro futuro. La participación en la organización, más allá de la defensa del territorio, abre otro proceso de recuperación y resignificación de ese pasado, ese presente y ese futuro. En el siguiente fragmento de testimonio de Raimundo³³² se puede ver cómo a la luz de las nuevas experiencias se recuperan recuerdos sobre los pueblos originarios y se puede establecer con ellos lazos de identidad, a partir de la lucha por la tierra y la oposición a los que quieren apropiarse de la tierra. Puede verse también una noción de tierra y territorio que difiere de la que la considera un recurso y que se asemeja a la de esos pueblos originarios. Finalmente, retoma un discurso político desde el movimiento y plantea claramente la reivindicación ante los gobernantes de un derecho que va más allá de la norma escrita.

Y al que le tocaba el servicio, digamos de aquí de Santiago, los mandaban a todos al Fortín para que vengan ahí. Entonces peleaban con los indios, y los mataban. Yo por eso sabía, porque mi papá me contaba que le contaba el padre de él, o sea el abuelo de él, le contaba la historia. Los mataban a los indios. Los amontonaban, después le echaban leña arriba y les prendían fuego. Esa era la orden que tenían. Yo por eso, es lo que estabas diciendo hoy, nosotros los santiagueños sabemos que la tierra es de nosotros. ¿Por qué quisieron matar los indios? ¿Por qué los mataron? Porque ellos querían defender la tierra, porque ellos eran nacidos también de aquí. Ellos habrán sido nativos y criados igual que nosotros. Pero ellos entregaron sus vidas por las tierras, pasaba que contra el ejército era muy difícil vencerle. Entonces se hicieron dueños, empezaron a matar. ¿Cómo podían sacarlos? Solamente matando, otra forma no había. Así los sacaron. Los mataron y así se hicieron dueños. Los grandes terratenientes, no sé si han comprado o no la han comprado a la tierra. La tierra no se vende dice la historia. Porque la tierra, digamos, es una herencia que nuestro señor Jesucristo dejó para nosotros. Para todo viviente, cristianos, animales y todo el que camina sobre la tierra. La tierra nos cría y nos come. Nos criamos sobre la tierra andando, porque nos da mantención la tierra. Sembramos y si la tierra no nos da nada, no vamos a tener nada. Entonces la tierra nos cría y cuando morimos nos come. Entonces la tierra es de nosotros, la tierra no se vende. La tierra es de nosotros, pero desgraciadamente, ellos, las grandes empresas o los grandes terratenientes hacen lo que quieren. Estaban haciendo, ojo, hasta ahora. No sé si van a seguir. No creo que sigan. Por eso es que nosotros estamos peleando por la tierra. Es lo que decía antes, que no le estamos pidiendo al gobierno que nos dé

nada. Estamos pidiendo lo que es de nosotros. No estamos pidiendo que compre y nos dé. No (Raimundo, 2001).

2.3 La recreación de la vida campesina en el territorio³³³

La construcción del movimiento, como lo señalamos, tuvo desde un inicio dos grandes estrategias: la lucha por la tenencia de la tierra y la mejora en las condiciones de vida. A partir de estas grandes líneas de acción se fue edificando una experiencia, como prácticas y significaciones, que están en proceso y también se van consolidando en diferentes expresiones de lo cultural (“tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales”, en términos de Thompson). Como una dimensión complementaria a la de la lucha por el territorio, que vimos anteriormente, nos detendremos en los sentidos y las prácticas puestas en juego dentro del territorio.

La lucha defensiva dentro del territorio ya nos fue aproximando a la problemática planteada especialmente por Thompson, Wolf y Vilas, en relación con los factores que intervienen en la decisión de los campesinos de sumarse a procesos que buscan cambios sociales o políticos. Nos referimos a la oposición entre el carácter conservador o revolucionario de la lucha, o en otros términos, si se busca restituir un orden anterior o se procura algo nuevo, o la relación entre continuidades y rupturas en la cultura. Estas oposiciones convocan a la búsqueda del papel jugado por agentes externos, provenientes de la clase media urbana. No sería novedad plantear que nos enfrentamos al proceso de producción/construcción de cultura en el que intervienen no sólo los campesinos sino sujetos individuales y colectivos provenientes de esas otras experiencias sociales. Tampoco, que no se trata de un construcción aislada sino atravesada tanto por la hegemonía como por significados y prácticas que pretenden ser contrahegemónicas. Sin embargo, lejos de anunciar una novedad, o si se prefiere una confirmación de la opción teórico metodológica, intentaremos profundizar en la forma particular en que estos procesos se dan en la construcción de este movimiento. Trataremos de comprender y caracterizar ese encuentro y recreación de prácticas y significados, así como la forma en que se fueron consolidando ciertos núcleos de significación y de prácticas, que consideramos relevantes para esa comprensión. Trataremos también de encontrar indicios sobre las características de ciertas esferas en las que puede desarrollarse autonomía relativa en relación con las formas más determinadas de las relaciones sociales de la totalidad social.

Estamos hablando de la producción/construcción de cultura en dos sentidos: a) en una mirada de la historia de la organización se eviden-

cian cambios notables b) varias de las cuestiones que desarrollaremos están en proceso. Sin embargo, pueden reconocerse como orientaciones de los discursos y/o de las prácticas.

En efecto, los documentos y testimonios muestran una organización que ponía su eje en peticionar a las autoridades por la tenencia de la tierra, desde el papel de representantes; cuya identidad remitía a la campesina pero, por sobre todo, a la de pequeños productores; con una estructura y modalidad de acción del tipo de las entidades gremiales rurales que pugnan por mejoras en las condiciones de producción y comercialización; que se distinguían y a la vez se oponían, a las formas pampeanas de producción; en la que lo político estaba planteado en términos de poder local, descentralización y participación.³³⁴ Se conformaba una organización que procuraba la integración de un sector social postergado dentro del ámbito rural. En el momento actual, y sin duda potenciado desde el 2001 (momento en que se constituye como MOCASE VC), encontramos un movimiento social que se sitúa como actor político en el espacio provincial y rural, pero con fuerte protagonismo en el espacio nacional e internacional desde la identidad campesina e indígena; que sostiene formas de participación directa; que procura realizar en la actualidad la sociedad a la que aspira; que se concibe como protectora del medio; que defiende valores universales como la soberanía alimentaria o el desarrollo sostenible.³³⁵

2.3.1 La construcción de las nociones de vida campesina, territorio y comunidad

En este proceso de construcción de la cultura como forma de vida, de “recreación del campesinado” (tomando la categoría utilizada por Bernardo M. Fernandes, 2001) –que articula tanto lo material y lo simbólico, como el tiempo y el espacio– se fueron consolidando nociones y prácticas fuertemente asociadas: vida campesina, territorio, comunidad. No se nos escapa que la noción de territorio incluye a las otras, tanto para los teóricos, como para el mismo movimiento. Sin embargo, y justamente por eso, es que nos detendremos en las relaciones que se van estableciendo entre esas tres categorías nativas y analíticas. En este sentido, podemos pensar que hay un recorrido diacrónico de la construcción de identidad-comunidad-territorio y un recorrido lógico sincrónico en el que territorio incluye a las otras, a la que debemos agregar el ambiente físico. Veamos uno de los discursos del Movimiento que enlaza la lucha por la tierra con la vida comunitaria campesina, aunque no se enuncie aún como territorio.

Para el MOCASE, la lucha por la tierra es la piedra fundamental del mo-

vimiento a partir de la cual desarrollan una forma de vida específica con sus mitos y sus costumbres, una forma de vida autónoma y colectiva con formas de producción que cuidan la naturaleza y sus recursos (MOCASE VC, s/f b)

Los núcleos significantes y prácticos de vida campesina, territorio y comunidad van tomando el lugar que ocupaban los de tenencia de la tierra y de mejora en las condiciones de vida de los pequeños productores. Se trata de una construcción discursiva y práctica (tanto en lo local, como en lo nacional e internacional) que enlaza continuidades y rupturas con la experiencia anterior a la organización y con un fuerte peso hacia el futuro como proyecto. Es también parte de la disputa contra la hegemonía y, en particular, contra el modelo de desarrollo de los agronegocios. Núcleos significantes y prácticos que están en proceso y atravesados, como decíamos, por la historicidad. Se fueron construyendo y recreando a partir de esa experiencia cotidiana que también contiene la relación con personas y organizaciones de otros orígenes sociales y culturales (organizaciones nacionales e internacionales de campesinos e indígenas, académicos europeos, ciertos organismos de financiación).³³⁶ Veamos entonces la forma en que se conectan y se usan (en el discurso y en la práctica) esos núcleos.

La noción de comunidad del MOCASE VC está significada en perspectiva histórica. Se remonta a un pasado bastante lejano (en general en los pueblos originarios) que algunos pueden considerar “mítico”, que fue interrumpida por la acción externa (relacionada con la mercantilización de la producción y el consumo y con la venta de la fuerza de trabajo, la desvalorización de los saberes y de la cultura, la discriminación social). Se trata, sin duda, de la creación de una “tradición” que se vincula con los pueblos originarios: ellos tenían una vida comunitaria. Esa comunidad lejana, alterada en primer lugar por la conquista y luego por el avance capitalista dejó, sin embargo, ciertos trazos en las prácticas cotidianas de solidaridad que recuerdan los mayores en su infancia y que están casi ausentes en los más jóvenes. “La gente de antes”, es decir padres y abuelos cuyas vidas pueden haberse compartido o se escucharon sus relatos, no se identificaban ya como comunidad sino como vecinos o pobladores. Sin embargo, se conservaban algunas prácticas antiguas o “costumbres” “tradicionales” de religiosidad no institucional (rezos, rituales en relación con la muerte, fiestas dedicadas a santos como los rezabales), de relaciones de reciprocidad y especialmente de uso común del monte. Esos vecinos se visitaban, se encontraban en los velorios, en las baldeadas, en algún baile. Un recuerdo que se repite en distintos parajes es el de prácticas de reciprocidad, en especial cuando se carneaba un animal:

—P: Por ahí vos carneabas una cabra, ¿no?, y por ahí ya le hacías avisar que mañana vamos a tener y ya le dábamos un pedazo de carne... y el otro vecino después te da otro pedazo. Bueno la otra semana carneaba él. Yo sabía que carneaba y me traía carne de vuelta. Harina igual se fiaba, ponele yo no tenía harina. Los chicos, mi mami me decía “bueno, andá a pedir harina allá” Y yo calculaba, dos platos llenos me daba y yo tenía que devolverle dos platos llenos. Y azúcar también, ponele me decía “ahí tenés un vasito lleno” y después yo iba al boliche y le traía... era muy lindo (Pocholo, 2006).

Algunos de esos vecinos, o pobladores del paraje, conformaban algún tipo de organización alrededor de instituciones estatales, como la escuela, o se constituían pasivamente en un colectivo por la acción de “los políticos” en los tiempos electorales y, en algunos pocos casos, se organizaban puntualmente para la resistencia a desalojos, como detallamos antes.

Los testimonios sobre el tiempo que se aproxima al actual, muestran una pérdida de esas prácticas de vecinos quienes “apenas se saludaban”, o eran simples conocidos. La participación en el movimiento va construyendo la “comunidad”.

—S: A veces ni se saludaban. Cuando nos organizamos eso ha traído más amiguismo, más compartir la idea y eso. Yo personalmente no pensaba ni estar en este movimiento ni soñar, nada. Soñaba otras cosas, de ir a trabajarle al empresario, estar con el empresario, estar en unos campos grandísimos trabajando.

Y ahora es diferente, mañana tengo que hacer otra cosa, juntarme con unos compañeros, tengo que estar en tal zona, en La Simona, en Pinto, estoy pensando en un compromiso, digamos. O estar en Córdoba, irme a Buenos Aires. Eso cambia el 100% y con eso no te estoy diciendo que somos vagos, pensamos en laburo pero ya más para uno. El laburo para uno mismo, criar los animales, bueno, la producción.

—E: ¿Te gustan más estos sueños que los otros?

—S: Me han cambiado los sueños, estos sueños son diferentes, no pienso en para mí mismo ni para el otro, pienso en más allá pero para los compañeros que estamos como movimiento (Sergio, 2006).

Para los campesinos integrados al MOCASE VC se va conformando, también, la práctica significada de territorio. Se lo entiende como el espacio geográfico que incluye a las unidades familiares que hacen del monte un uso comunitario, lo que implica que no existan alambrados. Esta forma de utilización del monte (para el pastoreo del ganado, la caza, la recolección de hierbas, frutos y miel, para el tránsito) por las familias vecinas sin delimitaciones³³⁸ fue, como dijimos, una práctica conservada en la mayor parte de los parajes rurales hasta la actualidad. Práctica que, sin embargo, se vio amenazada desde hace varias décadas con la aparición del alambrado como parte de las formas de

producción pampeanas. La conservación de esta práctica tuvo que ser reconocida incluso en el Censo Nacional Agropecuario que, desde 1988, incluye la categoría de “explotaciones agropecuarias sin límites definidos” (Paz, 1999). El alambre además de una barrera material va tomando el carácter de símbolo de un modelo productivo y de desarrollo con el que se disputa. Lo veremos más adelante.

—F: (luego de comentar la lucha de su hijo con los empresarios que ocuparon tierra y que luego fue recuperada) El alambrado nadie lo ha sacado, no se por qué será...

—P: No, no después lo sacamos... Después hay que sacar todo eso, sí. Eso he venido viendo yo mismo... que ese alambre no puede estar ahí, hay que sacar todo. Hay que procurar sacar, así todas las vacas pasan a comer ahí... hay que ponerse de acuerdo todos y sacar ahora que viene el invierno, que todos estos animales tienen que comer ahí (Fidencia y Pocholo, 2006).

Decíamos que territorio y comunidad son significantes y prácticas en construcción dentro del movimiento. En esa construcción intervienen tanto los momentos de discusión como las prácticas cotidianas, pero también cobran relevancia los espacios-momentos de la llamada “formación” o “talleres”. En estos últimos, en los que prima la reflexión sobre prácticas y discursos, se encuentran sujetos provenientes de distintas experiencias sociales y culturales. Si bien los “talleres” en la actualidad son coordinados por campesinos o por técnicos (con el tiempo la metodología, los objetivos y los contenidos empezaron a ser consensuados en los espacios de decisión del movimiento), se trata de un dispositivo, en el que los “técnicos” o “manos blandas” han tenido importante iniciativa. Los talleres suelen ser momentos de síntesis, de resignificación de prácticas, de reorientaciones de los proyectos. Aquí se ve la articulación con discursos y prácticas provenientes de otras experiencias que ayudan a significar las propias y las potencian en una dirección. En el siguiente capítulo nos detendremos en los procesos de formación.

—S: Y ahora estamos en el emprendimiento del territorio, pero todo comunitario, no vamos a poner ni un solo alambre, es la idea, y tenemos un estatuto que rige.

—E: ¿Todos pueden usar todos los lugares?

—S: Todos pueden usar los lugares y cuidar todo el lugar, ser guardianes del lugar. Y en eso estamos, y en las comunidades que estamos en esos trámites, estamos haciendo talleres, estamos haciendo muchas cosas porque nos han olvidado la cultura, nos han hecho olvidar.

—E: ¿Quién hace los talleres?

—S: Lo hacemos con unos compañeros que están trabajando en la zona de Atamisqui,³³⁹ Reinaldo, Mónica y bueno, después nosotros. En las

comunidades que estamos trabajando nosotros, hacemos nosotros, promover nuestra cultura, hablamos mucho de territorio, no hablamos de tierra sino de territorio (...) Cuando digo tierra es como que fuera que no le hallamos sentido nosotros. Territorio es más sentido y abarca un poco más allá, todo comunitario. A eso apostamos, a tener lo comunitario, no lo individual, lo individual sabemos que nos ha destruido durante muchos años (Sergio, 2006).

En esta apropiación de categorías, resignificación y reorientación de prácticas, también interviene la relación con otras organizaciones campesinas, en especial las que forman parte de la CLOC (confederación latinoamericana perteneciente a Vía Campesina). Los encuentros entre organizaciones campesinas y las visitas a sus organizaciones de base, en especial de Brasil y de Paraguay, inciden en estos procesos. La comparación y alguna forma de apropiación están presentes en los testimonios de los campesinos.

Cada familia se arreglaba como podía y ahora que estamos organizados, cada uno tiene que hacer una cosa compartimos, los trabajos compartidos, siembra comunitaria. Tenemos siembra comunitaria y siembra individual, un poco copiando al MST, cada uno tiene su huertita aquí y después tenemos la comunitaria. Esa es la idea de ir trabajando (Sergio, 2006).

La comunidad, el territorio, la identidad campesina e indígena, lejos de ser esenciales, son construidas en una experiencia concreta que de ninguna manera está aislada, sino que está en disputa contra la hegemonía desde esos núcleos de significación y de práctica. No se trata, reiteramos, de mero discurso. Significados y prácticas –viejos y nuevos– interactúan para confirmarse y problematizarse.

El territorio entendido como comunitario se lleva también a la disputa política y judicial. El movimiento está trabajando con legisladores para un proyecto de ley sobre tierras que contemple parcelas comunitarias y también se lo sostienen en las acciones judiciales.

— En Buenos Aires era que la nación se iba a poner con plata, hacer mensura y entregarle la tierra a los campesinos y eso no, nosotros como organización no, queremos que el gobierno haga mensura pero entregue como organización comunitaria. Y después está el otro proyecto que supongamos están los campesinos y se ha quedado sin tierra pongamos con 5 hectáreas de tierras, que nosotros tenemos que ver bien como está el tema de los papeles, de que el terrateniente que tiene, si está todo legal, le compramos, el gobierno le compra tierras para entregarle al campesino que se quedó con poca tierra (...) por la posesión comunitaria, si los juicios son todos así, no queremos ningún juicio individual sino todos así, comunitarios y bueno también está el juicio por los desalojos, por el derecho a vivir los pobladores del lugar (Cristina, 2006).

Tierra comunitaria nos garantiza que la lucha no se venda (Paulo, 2006).

La práctica significada de territorio se enlaza con comunidad, con la identidad campesina e indígena³⁴⁰ y también con el ambiente que hay que preservar de la tala indiscriminada y de la agricultura basada en la soja.

—Ri: Todo fue apeorarnos discriminadamente, está desde la educación, la salud que son las cosas fundamentales primero, después de nuestros recursos naturales que están haciendo desaparecer todo, quieren hacernos desaparecer. Gracias a Dios ahora por la fuerza organizativa que se está haciendo, se está quedando este bosque que es nativo y que nuestros indios han sido, nos han dicho que este monte es la verdadera naturaleza del hombre y de la vida de la persona. Un árbol es una persona, más allá que tengamos distinto método y de forma de vida. Eso venimos haciendo dentro de la organización, defender nuestro bosque que es nuestra naturaleza, nuestra biodiversidad, si no hay plantas no hay biodiversidad. Qué biodiversidad puede haber si dejamos sembrar la soja. La soja es la que nos degrada la tierra, la soja es una planta muy peligrosa, porque es muy delicada por eso humilla muchísimo y ella misma va llevando toda esa hoja que cae al suelo. Porque ella no alimenta a la tierra, le está sacando y nuestros árboles alimentan y crían árboles debajo de ellos. Vos fijate en un árbol que tenga 10m. de diámetro, abajo vas a ver 20 plantas seguro, de distintas plantas, pasto o de otras. Esa hoja que está cayendo le está dando fuerza a las otras plantas.

—E: La soja no.

—Ri: La soja no. Nosotros por ahí discutimos siempre que si no cuidamos nuestro bosque o tratamos de explotar haciendo carbón o poste, es muy delicado, muy duro. Hay muchas posibilidades siempre que uno se ponga. Está la apicultura, la cría de ganado, el ganado hasta la chiva te da un buen margen, hasta podés poner un tambo, con la vaca lo mismo, chancho (Ricardo, 2006).

Como puede verse en este fragmento de entrevista, la defensa del medio con sus recursos naturales, procura ser una práctica que por momentos se significa como preservación del bosque nativo, como defensa de la biodiversidad o como desarrollo sostenible. Continuemos con la entrevista:

—E: ¿Eso sería desarrollo sostenible³⁴¹?

—Ri: Seguro, porque sostenés toda una comunidad digamos. Ahí se ve que la comunidad avanza hacia adelante, sino no tenés esas cuestiones bien claras no podés avanzar. Si tenés la cuestión de trabajo claro, me parece que vas apuntando hacia otra vida y cambiando otro sistema de vida. El sistema de organizarse es una de las mejores cuestiones que nos lleva a la discusión porque si no estás organizado no podés hacer nada, no podés hacer un pozo ni una represa. Solo capaz que quieras pero no lo vas a poder hacer. Capaz que yo solo quiera poner 20 vacas o 100 y

no voy a poder, no me alcanza. Pero si comunitariamente está trabajado eso y sistematizado todo como comunidad es lo que nosotros queremos (Ricardo, 2006).

Pero la defensa del territorio que incluye el ambiente, conduce nuevamente a la comunidad, no en sentido romántico sino racional, se trata de la comprobación, no aséptica por cierto, de los mejores resultados obtenidos con la acción colectiva.

—P: Lo que decimos nosotros, algunos pensamos más individual. Para poner un ejemplo, en Pozo del Toba había un problema de tierra y cuando vamos nosotros y decimos que la tierra tiene que ser comunitaria porque el conflicto es también cuando hay cosas individuales, “¿cuánto agarro yo, cuánto agarrás vos?”. “Yo tengo que agarrar más porque tengo más animales, vos tenés que agarrar menos porque tenés menos animales”. Dónde está la diferencia donde no nos ponemos de acuerdo “por qué vos más y por qué yo menos?” Ahí está el conflicto. En cambio cuando decimos vamos a pelear por todo esto, vamos a vivir como estamos, es mejor.

—E: ¿La vida a la gente no le cambia?

—P: No le cambia nada, ahora lo que le puede cambiar es si yo digo voy a agarrar 200 y vos que tienes menos agarrá 50. Por ahí 100 todas pero por qué 100 para vos, 100 para vos, títulos. Por qué no hacemos mejor un título para todas y la tierra comunitaria (Paulo, 2006).

Las nociones de territorio y de comunidad ponen en tensión la categoría consensuada de campesino, en tanto unidad de producción familiar y acerca al Movimiento a los debates dentro de las organizaciones de pueblos originarios.

2.3.2 La interacción con otros discursos

Algunas de estas categorías, tales como agroecología, biodiversidad, soberanía alimentaria, desarrollo sostenible, que posiblemente provengan del discurso de las organizaciones campesinas internacionales (y sin duda son valoradas por ciertas agencias de financiación), son parte del discurso cotidiano de los campesinos, están en los documentos del movimiento³⁴² y pueden encontrarse fácilmente expresadas en las prácticas. Se trata de praxis, como práctica conciente, orientada, intencional y no mera aplicación mecánica de una teoría. Nos referimos, por ejemplo, a la idea de soberanía alimentaria que se evidencia en proyectos para el autoconsumo, en el intercambio de semillas entre comunidades de diferentes provincias o países, en la conservación de especies criollas. La conservación del monte también se hace práctica en los proyectos productivos que encaran y en los debates que los preceden y acompañan, tales como ir abandonando la producción de carbón o el reemplazo de la recolección de miel del monte por la práctica de la apicultura para evitar la destrucción de especies arbóreas.

Tenemos otro proyecto que está aprobado que es de ampliación de apicultura para hacer la propia cera estampada manualmente con las máquinas. Ampliar lo previo a donde vamos a hacer el embotellamiento y largar más cajones para que la gente se prenda. Trabajar más con las abejas ... antes de voltear un árbol que perjudica al monte.³⁴³ Empezar a trabajar con las abejas, sería muy bueno. Que la gente empiece a incentivarse con el conocimiento y convenciéndose que el trabajo comunitariamente... empecemos a hacer nosotros. Es posible hacer y es posible tener, cuando las comunidades estén convencidas de lo que quieren hacer (Ricardo, 2006).

Decíamos que también estos núcleos de significación y práctica se relacionaban con la construcción de una identidad de campesinos e indígenas. Antes de la pertenencia al MOCASE, se identificaban como pobladores o vecinos y la categoría indio era una forma descalificatoria. Actualmente, la identidad indígena está presente con intensidad en algunas comunidades, sobre todo en las que tramitaron su reconocimiento en el INAI y ya lo obtuvieron. Pero se puede encontrar en todo el movimiento, sobre todo en la valorización de la idea de territorio, de la forma de vida comunitaria, de ciertas costumbres (muchas de ellas recuperadas y recreadas como la de uso de hierbas medicinales), de artesanías y, sobre todo, en la valoración de “la quichua”. Es frecuente asociar la vida de los pueblos originarios con la salud, consecuencia de su alimentación y del uso de medicinas “naturales”. En el relato de varios campesinos se identifican dos hitos en este proceso de construcción de identidad indígena: los talleres indígena, a los que antes hicimos referencia, y la lucha de la comunidad de Santo Domingo (en el 2002). Ambos impulsaron algunas reflexiones y debates que ya estaban instalados dentro del Movimiento. Así relata el proceso Ricardo, miembro de una de las comunidades declaradas indígenas

Cuando se rematan las tierras de Santo Domingo, ahí hicieron contacto los compañeros de Tintina con los manos blandas que llevamos nosotros (...el remate se hizo delante de ellos, de la comunidad, allá en La Plata. Pero no les sirvió de nada porque la comunidad resistió y antes que sea reconocida, resistió la comunidad y les ganaron a ellos el derecho legítimo de la posesión que tienen ellos. Y a partir de ahí empezamos un poco más a laburar sobre el tema del indigenismo. Nosotros éramos los que estábamos más avanzados en querernos reconocer, en querer recuperar nuestra identidad indígena que hacía años que veníamos perdiendo. Éramos los que más estábamos avanzando en todo, todos los años veníamos trabajando, habíamos hecho como tres talleres de capacitación y formación sobre todo lo que es la ley, ley internacional, derechos humanos. A partir de ahí nos veníamos formando, cuando alcanzamos a conocer un poco más la ley ahí metimos nuestros papeles de la comunidad para que también nosotros seamos reconocidos. Nos reconocen a nosotros en el año 2005 y a partir de ahí dos comunidades que son de aquí Tusca y Retiro y apare-

ceмос como pueblos Lules-Vilela nosotros y Vilela Santo Domingo. Como movimiento ya tenemos dos pueblos (Ricardo, 2006).

Pero la identidad indígena se complementa con las prácticas de lucha de la organización y se suma a la identidad campesina al punto que Ricardo afirma:

Nosotros como movimiento somos todas comunidades indígenas, todas. (...) Lo que pasa es que hay una cuestión muy lenta hacia el reconocimiento de su identidad y nosotros no podemos obligarlos a las comunidades o a las personas que se reconozcan urgente, cuando primero no tienen el informe total de lo que es una comunidad indígena o lo que es el indigenismo. Ese proceso es lento... Nosotros como movimiento, si bien tenemos 16 años, siempre hemos hablado sobre las cuestiones culturales indígenas, pero más allá de eso, hay comunidades que todavía nos cuesta reconocernos. Nosotros, de hecho, hemos avanzado un poco más rápido. Creo que no era por el avance solamente territorialmente, sino porque nosotros, viendo lo que es nuestra identidad y diciendo qué somos, hemos tratado de rápidamente reconocernos (Ricardo, 2006).

Pero, según Ricardo, algunos vecinos, por su pertenencia a otras organizaciones o por acción de “los políticos”, no se deciden a asumir esa identidad o “a lo mejor por el miedo que teníamos a la discriminación los pueblos no se quieren reconocer como indígenas”. Y aclara que la rapidez de esa asunción de su comunidad no se debe tan solo al logro del territorio, sino que se trataba de un proceso que llevaba bastante tiempo. El proceso de reconocimiento de comunidades, que no se conservaron como tales ni con esa identidad, crea, en muchos observadores del fenómeno, sospechas sobre las intenciones utilitarias. No parece que se pueda descartar la conveniencia del reconocimiento oficial como posibilidad de acceder a algún tipo de legalización de la tenencia de la tierra, pero el significado de esa identidad no puede limitarse a eso. Entendemos, por otro lado, que el énfasis actual en la identidad indígena potenció los debates existentes y contribuyó conformar esos núcleos significativos y prácticos de territorio, vida campesina/indígena y comunidad. En la tradición construida, en la experiencia como organización, en la institucionalidad del INAI, se va confirmando que es posible llevar adelante ese proyecto de presente y de futuro. Están en juego tanto valores y principios construidos, como una evaluación, más acá y más allá de lo racional, sobre la viabilidad y la conveniencia.

Lo campesino, por su parte, está asociado a una forma de producción y reproducción a partir de la unidad familiar. Pero se trata de una intención de recreación de lo campesino, de recampesinización en varios sentidos: a) la búsqueda de mejorar la producción de forma de evitar tanto la migración temporaria como la definitiva, b) la revalorización de la cultura (tradición en sentido de Williams), c) la procura de

evitar el trabajo asalariado, “trabajar para uno” en lugar de “trabajar para un patrón” o “para los ricos”.

En estas orientaciones para la acción, que asume el movimiento en el territorio, se puede reconocer una toma de posición dentro de los debates políticos y académicos sobre el destino de los campesinos. En este sentido, se busca la conformación de una forma de producción y reproducción que permita tomar distancia (aumento de la autonomía) de las formas más determinadas de las relaciones sociales de la totalidad. Nos referimos a las relaciones, tanto de explotación –trabajo asalariado o dependiente de la economía globalizada–, como de dominación –relaciones clientelares, el tratamiento “discriminatorio” o de subordinación en las instituciones estatales–.

Se trata de una praxis que es, a su vez, disputa contra el sentido común impregnado de hegemonía de los campesinos, cuyo sueño era ganar plata trabajando para el patrón, “ir a trabajarle al empresario”. La producción propia, familiar y comunitaria, permite, entonces, reducir la participación en relaciones de explotación y de dominación

A veces que nosotros más, somos explotados por los ricos ¿qué no? Estos hijos nuestros... capaz que vayan a trabajarle a los ricos por ahí. ¡Cuántos van a darles cosas a los millonarios! (Pocholo)

Uno ha ido aprendiendo dentro de la organización. Si no hubiera sido así, estaríamos quizás... a lo mejor nosotros hubiéramos seguido de peón de otros y sin ver la necesidad de nadie. Otra, ¿cuánta gente ya no viviría en los lugares que vivía? Vivirían en el pueblo, mendigando un trabajo, o por ahí en las villas, todas esas cosas que ya venían pasando. No es fácil el trabajo que hemos elegido, pero es lindo (Mirta, 2006).

Esta recreación del campesinado, en la que sin duda intervino también la disminución de las posibilidades del trabajo asalariado urbano y rural, significa menos mercantilización (de la producción y de la reproducción y en especial de la fuerza de trabajo) y, por lo tanto, un cambio en cuanto a la disponibilidad de dinero y del crédito de los “bolicberos” o de los empleadores (muchas veces reunidos en una misma persona). Es un cambio “determinado” por la “exclusión” de la producción integrada y del consumo, que se impusieron a los campesinos en los últimos años. Y decimos determinado en el sentido planteado por Williams, como presión y fijación de límites dentro de los cuales varias alternativas son posibles. En ese margen de elección dentro de la determinación es necesaria la acción intencional para crear ciertas condiciones:

- La posibilidad de permanencia en el territorio para poder decidir no migrar, apostar a la producción autogestionaria y a la mejora de las condiciones de la reproducción material y social.³⁴⁴

- la demostración de que se pueden mejorar las condiciones de vida a partir de los proyectos relacionados con lo productivo y de la recreación de lo comunitario integrado al movimiento.

2.3.3 El desarrollo de proyectos para la mejora de la producción y la reproducción

Para impulsar los proyectos productivos, el movimiento recurre a diversas formas de financiación entre las que se destacan la proveniente de agencias extranjeras y planes del gobierno nacional. En varios de ellos, también intervienen profesionales o técnicos de universidades y de organizaciones solidarias europeas (Ingenieros sin Fronteras, Arquitectos). Estos proyectos son debatidos en los espacios de decisión del movimiento: bases, central, secretarías y secretariado.³⁴⁵ En estos debates se ponen en juego las orientaciones mencionadas: preservación del medio, la cultura campesina e indígena, el carácter comunitario y, por supuesto, la viabilidad.

La implementación efectiva de mejoras en la infraestructura para la producción es una parte sustancial de su política de asentamiento y crecimiento cuali-cuantitativo en el territorio. En la medida en que los proyectos se hagan, que sean viables, que estén “apropiados” por los campesinos, otros vecinos comprobarán que el movimiento no se comporta como “los políticos” que los engañan.

—S: Ven cosas que nosotros tenemos en las comunidades, no tenemos comunidades peladas nosotros.

—E: ¿Cosas como qué?

—S: Cosas, proyectos digamos, surgente, motores de riego, todo lo comunitario, galpones, hemos hecho canales en las comunidades. Y eso también dicen “la puta, estos no son ningún político, esta gente hace” y eso a nosotros... lo que sí somos claros “compañero usted se ha portado mal si no quiere reconocer suspendido o afuera” así directamente. Eso vemos nosotros como central, somos muy duros como central.(...)

—E: Los proyectos ayudan en las condiciones de vida, mejoran?

—S: Y mejoran y para enamorar un poco a la gente también. Que no podés conseguir estando solo con los políticos, podemos conseguir estando organizados. Nosotros todo esto que conseguimos no lo soñábamos y a pesar de estar organizados lo soñamos, se está cumpliendo el sueño digo (Sergio, 2006).

Nosotros el trabajo que hacemos que se vayan sumando no es que vamos mucho a las comunidades. La gente viendo lo que estamos haciendo se va sumando. No con palabras sino con hechos. A veces mucha vocación y el mucho verso no le gusta a la gente. Tenés que hacer para que la gente crea. (...) crecer con el trabajo organizativo, vos traes un proyecto tenés que hacerlo ver que ese proyecto ha nacido de la comunidad y que la comunidad se ha adueñado de ese. Tenés que demostrar que el proyecto ha

sido para eso. No que si hay un proyecto y desaparece la plata, no se hace nada, ese no es un crecimiento de la comunidad, porque en vez de crecer, la gente no te va a crear, va a decir son verso (Ricardo, 2006).

Los proyectos puestos en marcha abarcan: sanidad y mejoramiento de majadas de cabras, galpones para acopio, fábricas de dulces, de escabeches y de quesos, viveros de plantas autóctonas, plantas de procesamiento de miel, comercialización de artesanías y de hierbas, infraestructura para riego y bebida para los animales, carpintería y boyeros alimentados a energía solar.

Para desarrollar esos proyectos, se requiere de apropiación de tecnología y de nuevos conocimientos. Técnicos y campesinos evalúan las necesidades, analizan tecnologías utilizadas actualmente o en el pasado, buscan mejorarlas con la incorporación de otros saberes y deciden, teniendo en cuenta también la dimensión comunitaria y el crecimiento territorial, dónde tiene que ubicarse la nueva infraestructura. Si bien no es igual en todas las centrales zonales del movimiento, la infraestructura aportada por los proyectos está distribuida por el territorio y ubicada en los lugares donde hay mayor necesidad o mayor potencialidad. Las condiciones económicas de las familias y las ambientales son adversas y hacen necesario el análisis de prioridades, la elección de la tecnología adecuada, la búsqueda de financiación y también asumir el riesgo de probar una nueva alternativa. El margen para el ensayo es pequeño porque los fracasos o los resultados a largo plazo atentan contra el “ánimo”.³⁴⁶ Así lo entiende un “manos blandas” (técnico) que participa en los proyectos productivos:

—C: La mística sería. En lo productivo es difícil encontrarle la vuelta a eso. Siempre en la cuestión de la lucha, las movilizaciones, marchas. Más que todo la lucha por la tierra tiene más mística, es más entusiasmante, en lo productivo cuesta encontrarle la... no sé por qué. Tal vez porque no sea tan comunitario...

—E: Donde el ánimo depende del contagio no de uno solo.

—C: Claro, en muchas partes el pastoreo es comunitario, muchas cosas, pero no es comunitario en el sentido de que eso se ha perdido. Antes era más la cosa de la yerra, el gaucho que se juntaba a trabajar con los animales entre muchos y hacía una fiesta, eso un poco se ha perdido (Cariló, 2006).

La comparación entre el ánimo en las acciones de lucha y en lo productivo se impone y lleva a hipotetizar sobre la influencia de lo colectivo. Pero en el éxito intervienen también factores del medio que, con el avance del desmonte y la introducción de la producción con agroquímicos muy agresivos en las cercanías de las zonas productivas campesinas, se suman a los problemas antiguos de obtención de agua,³⁴⁷ también agravados en los últimos años por razones climáticas.

La elección de la tecnología está tensionada y problematizada también por la orientación que el movimiento asumió hacia el desarrollo sostenible que incluye la preservación del medio y el respeto por la cultura en el tiempo. Así, la oposición entre modelos de desarrollo se constituye en uno de los criterios puestos a jugar en las decisiones.

Nosotros preferimos hablar del desarrollo y no del progreso. El progreso nos recuerda a ambición desmedida, a utilización de la tecnología para la sola extracción que trae la destrucción de los recursos naturales, progreso nos recuerda a riqueza en manos de unos pocos y en detrimento de la mayoría. Progreso nos recuerda al saqueo de nuestros montes.

Desarrollo nos habla de tecnologías adecuadas, de condiciones jurídicas equitativas para la utilización de los recursos y para las relaciones de trabajo y producción. En definitiva, el desarrollo nos habla de políticas, es decir, programas, proyectos y planes, cultural y medio ambientalmente sustentables.³⁴⁸ (...) No pretendemos un regreso al pasado, sí apelamos a la memoria, al talento y a un desarrollo humano (MOCASE, 1997).

El respeto por lo cultural de los campesinos integrados al movimiento (valorización-conservación de saberes en interrelación con lo nuevo), la posibilidad de logros y la decisión democráticas, son componentes necesarios para que puedan “adueñarse” o apropiarse de los proyectos (o “enamorarse” como suelen decir los miembros de la organización). La apropiación-reapropiación de tecnología muestra la tensión entre la conservación y el cambio, proceso que muchas veces lleva a largas discusiones en las que intervienen valores y modelos de desarrollo, hechos sentido común de los campesinos y técnicos. Es necesario discutir para evitar tanto fracasos, como la aceptación acrítica de tecnología que apareje consecuencias no deseadas. Es necesaria la discusión, además, para que en los proyectos se integren aspectos que también se quieren desarrollar. Un ejemplo de eso fue el proyecto de mejoramiento de las majadas de cabras, con incorporación de animales de otras razas, a partir de un crédito rotatorio dirigido a las mujeres. Las mujeres recibirían por primera vez un crédito, que no era en dinero sino en animales y que, al cabo de dos años, debían devolver en animales, para que pudiera otorgársele crédito a otras mujeres. Estas decisiones fueron fruto del análisis y de la apuesta a varias innovaciones: el destinatario del crédito, el carácter no monetario y de responsabilidad solidaria así como la incorporación de recursos³⁴⁹ y conocimientos ajenos a la práctica acostumbrada. En el campo de la producción se expresa esta articulación entre lo viejo y lo nuevo, en términos de saberes, sentidos y prácticas y se incorpora fuertemente el futuro, el largo plazo. La dimensión temporal abarca pasado, presente y futuro, para sí y para las siguientes generaciones.

Los procesos de formación están presentes tanto en la decisión como

en la implementación de los proyectos. Entendemos formación en un sentido amplio, que incluye todos los procesos en los que los sujetos se apropian o reapropian de conocimientos y valores o mejoran sus capacidades corporales o cognitivas. En este sentido, la participación en la vida del movimiento posibilita múltiples momentos y espacios para la formación como “experiencia”. Algunos de estas instancias son consideradas específicamente como formación (“taller”, “capacitación”, “formación”, “curso”) realizados por el movimiento o por otras organizaciones nacionales e internacionales, otras no son creadas con ese objetivo, pero que son reconocidas por los protagonistas como momentos significativos de aprendizaje (interacción con sujetos de otras comunidades u organizaciones, participación en encuentros nacionales o internacionales, participación en instancias de decisión del movimiento). Así, en la decisión e implementación de los proyectos intervienen los aprendizajes hechos en esa experiencia y se abren nuevos espacios-momentos de formación.

2.3.4 La recreación de la familia campesina

La recreación de lo comunitario como parte de un movimiento con carácter de sujeto político, supone además una reorganización de la vida cotidiana, en especial de la familia como unidad de producción y de reproducción. En las organizaciones campesinas, a diferencia de las urbanas, la familia suele ser la unidad de participación (al punto que no se cuentan individuos sino familias como miembros). Es también un espacio de circulación de información y de toma de decisiones en relación con esa participación.

La familia sigue siendo una unidad fundamental de producción y de reproducción, si bien no exclusiva. En esa unidad se gestan “estrategias reproductivas familiares”, entre las cuales están las “estrategias educativas” para sus miembros (Cragnolino, 2001). Ser parte de la organización produce cambios para las familias, tanto en las condiciones objetivas (especialmente en lo referido a la producción y reproducción), como simbólicas (valores, pautas de comportamiento, representaciones) que influyen en la construcción de esas estrategias.

En efecto, esas estrategias se construyen tomando como referencia, tanto su ubicación como unidad de producción y reproducción dentro de la totalidad social, como la experiencia de participación en el movimiento, lo que supone sus desarrollos actuales y sus planes de futuro. De esta forma, se pone en cuestión ciertas estrategias de reproducción básicas de las familias campesinas: la migración y el trabajo asalariado.³⁵⁰ En consecuencia, la formación que pretenden para sus hijos tiene como horizonte la permanencia en el territorio, con la recreación

de forma de vida campesina y la participación dentro de la organización como veremos en el siguiente capítulo. La tierra o el territorio son concebidos como herencia para los hijos y como recurso imprescindible para evitar esa migración, indeseable por las dificultades laborales (y de “seguridad”) de los últimos años y porque interrumpiría la continuación de las luchas y de la recuperación/recreación cultural.³⁵¹

—P: [Los jóvenes] se están quedando. Ahora... más adelante no sé. ¿Pero qué futuro te espera?... bueno, también está el trabajo que se hace... va viendo lo que pasa en la ciudad y también aquí mismo se le dice, se lo aconseja... no sabés con quien te juntas, el tema de la droga. (...) Después con lo que se ve a veces en la televisión, lo que está pasando, lo que cada día pasa en las ciudades, ¡qué ganas de irte te va a dar! (...) salís a la calle y no sabés si volvéis. Con todo lo que está pasando no creo que tengan ganas de irse, los jóvenes de hoy. Van a pasear pero se dan cuenta que (la gente) vive encerrada, por el peligro que hay. También el trabajo...

—E: ¿Y se quedan los chicos a trabajar en el campo con la familia?

—P: Sí, están trabajando en el campo. Es un trabajo que nunca nos enseñaron anteriormente, por eso será que nosotros nunca valorábamos lo que teníamos. A través del movimiento sí. Porque te enseñaban otras cosas capaz no lo que estaba a tu alrededor. Si vos produces, crías animales, crías cabritos, no tenés que depender del laburo de nadie. Y enseñar a tus hijos eso, tenés que trabajar y producir a tu voluntad y no que andés con el reloj, viene un pariente y “me tengo que ir porque tengo que ir al laburo”. Tenés que andar con horarios con reloj (Paulo, 2006).

Pero la necesidad el relevo en las obligaciones de la producción, la reproducción e incluso del trabajo local dentro de la organización, va más allá de la familia, se entiende como comunitaria.

Nosotros mantenimos las comunidades de base con algunos compañeros que quedan ya con un mandato mientras no estamos nosotros. Compañeros que pueden hacer el trabajo de nosotros, liberados,³⁵² que decimos nosotros. Los fines de semana que hay que visitar a las comunidades por cualquier cosa. Y nosotros viajamos, los liberados, hacia fuera como movimiento, andar en otros encuentros y volver y si toca volver a la casa volvimos. A veces nos pasa que de Santiago Capital tenemos que salir de nuevo, a veces nos toca pero nada lo hacemos con amor, la lucha (Sergio, 2006).

En suma, la forma de vida campesina le opone al modelo de desarrollo que avanza sobre el monte, otro que combina la conservación de una tradición (resignificada en relación con el presente) con elementos nuevos. En este sentido, podemos ver que no se está buscando restituir el orden anterior, aunque así lo busquen quienes, ante la inminencia de un desalojo, quieren volver a estar “tranquilos”. En el

orden anterior está también el empobrecimiento, las dificultades para obtener ingresos por la producción o la venta de fuerza de trabajo (migración estacional o definitiva), la dificultad en el acceso a servicios y también, el clientelismo. Participar del movimiento, de sus prácticas y de sus discursos, consolidados en formas culturales y en proceso de construcción (como estructuras de sentimiento), enfrenta el orden que trae el modelo de los agronegocios. Pero también pone en cuestión la forma de vida anterior: el aislamiento de ciertos avances del conocimiento y la tecnología; el empobrecimiento creciente; las relaciones clientelares; los vínculos familiares de dominación; la producción y reproducción exclusivamente familiar. Dentro del movimiento se “sueña” y se encaminan los proyectos hacia un orden diferente, hacia algo nuevo que empieza a realizarse desde ahora. Participar del movimiento permite así pensar en un presente y en un futuro mejor dentro del mismo territorio.

2.3.5 La consolidación del movimiento en el territorio local, zonal y provincial

El territorio es, en principio, un espacio de nivel local en el que se desarrolla en gran medida la producción y la reproducción de las familias. Para consolidar la territorialización se requiere crecer cualitativa y cuantitativamente como organización en ese primer nivel, lo que supone también la dimensión política de disputa. Si bien en este espacio priman las relaciones de contigüidad, no está libre de conflictualidades. La primera, sin duda es la que enfrenta a los campesinos con los empresarios. Otra, tal vez más antigua aunque con menor expresividad, es con “los políticos” locales y provinciales. Estos últimos combinan dos formas de acción: son aliados de los empresarios y conservan las viejas prácticas clientelares.³⁵³ Estos políticos son, además de adversarios locales, una permanente referencia negativa para la organización.

En ese territorio local, los miembros del MOCASE VC buscan contrarrestar la acción de esos dos adversarios, especialmente en los momentos agudos de los conflictos de tierras. Hablar con cada uno de ellos y con grupos de vecinos para que no acepten los desalojos, que no firmen documentos, que no crean en sus promesas, en fin, se suman a la resistencia.

Con el paso de los años, el conocimiento sobre las acciones de resistencia y los resultados obtenidos por el MOCASE VC, se extendió por toda la provincia (y por otras) y son los mismos vecinos quienes ante un conflicto se acercan para pedir asesoramiento y apoyo. Esta es una de las formas más frecuentes que actualmente tiene la incorporación

de nuevos miembros y comunidades. Ante estos acercamientos, los campesinos organizados informan sobre aspectos jurídicos, asesoran sobre lo que conviene hacer y sobre lo que no hay que hacer, analizan la situación con los protagonistas para trazar estrategias de defensa, los acompañan en denuncias y en la resistencia dentro del territorio.

El crecimiento cuantitativo y geográfico del movimiento tiene en esta forma de incorporación uno de sus modos fundamentales que va reemplazando la modalidad de la década del '90 de hacer "promoción" en nuevas comunidades.³⁵⁴

La consolidación del movimiento en el territorio se acompaña con otras acciones. Una de ellas, ya mencionada, es la demostración de la viabilidad de los proyectos vinculados a la producción y de la honestidad de quienes lo llevan adelante, a diferencia de "los políticos". Otra es el "acompañamiento" de las comunidades recientemente incorporadas con la presencia de campesinos con mayor experiencia dentro de la organización, para que no "decaiga" el ánimo, para que se "fortalezcan". Este acompañamiento se hace, también desde las centrales, con rotación de sus reuniones para que puedan participar en ellas los que tienen dificultades para desplazarse muchos kilómetros.

Acompañamos a las comunidades nuevas, con más razón hay que estar ahí hay que visitarlos, estar con ellos. La forma de organizarnos es hacer reuniones rotativas. Las cuales beneficiamos a las comunidades no quedándonos centralmente. Nosotros queremos conocer a los compañeros que se van sumando y que nos conozcan. Por supuesto que no vamos todos pero vamos conociendo más compañeros nuevos... los más viejos, los jóvenes y que se vayan interesando como es la organización, como venimos trabajando (...) la comunidad se reúne, la mayoría por supuesto. En esta época no es tan así porque la necesidad de sacar agua para los animales la mayoría no pueden participar todos, pero casi la mayoría. Son dos o tres que no pueden pero la mayoría está participando. Pero a nosotros nos beneficia y a las comunidades les beneficia y ahí empezás a formar a informar todo lo que venimos haciendo y ahí se van formando los chicos. Si nosotros hacemos todo centralmente es muy burocrático porque tampoco pueden aprender los viejos nuestros porque no conocen nunca una organización, una forma de organizarse o una forma de pensar. Para nosotros llevar esto a las comunidades nos fortalece un montón (Ricardo, 2006).

Las dos radios FM (a las que se sumarán otras tres) del Movimiento, que tienen un alcance aproximado de 100 km, contribuyen al desarrollo en el territorio. Este proyecto no está dirigido sólo a los campesinos del MOCASE VC, sino que se orienta a la población en general como forma de disputa cultural y política. La utilización de esta estrategia se inició hacia fines de la década del 90 con programas emitidos en diferentes radios de la provincia. El "ataque político e ideológico" de los

adversarios en diversas radios y la imposibilidad de utilizar el derecho a réplica (los mensajes se “cortaban” o distorsionaban y debían ser pagados), llevaron a la decidir instalar radios propias. La primera, en Quimili, comenzó sus emisiones en el 2003 y la segunda, en Tintina en 2004. Para concretar este proyecto, muchos jóvenes del movimiento se fueron capacitando en diversas instancias con la colaboración del equipo de una radio de la Ciudad de Buenos Aires, encuadrada en las llamados “medios alternativos”. Estas radios tienen dos grandes ejes: informar lo que por otros medios no se difunde y revalorizar la cultura campesina, en particular la quichua

En este proceso de territorialización en la provincia cumple un papel fundamental también el sistema de radiocomunicación, que enlaza a las centrales, que permite actualizar información permanentemente y estar alertas en momentos que se requiera algún tipo de apoyo en el territorio local.

[La radio se instaló a] fines del 2002. Era un gran sueño estar comunicado porque nosotros éramos una comunidad incomunicada, tenés que ir a 80 km a comunicarte, a Nueva Esperanza, pedaleando, en bicicleta. Y eso, saber que tenemos otros compañeros también, en otros lugares que pasa lo mismo que a nosotros (Sergio, 2006).

La consolidación territorial en el nivel provincial, tiene, además, como una de sus estrategias, la decisión de que los secretariados se hagan en forma rotativa en diferentes centrales, lo que implica la presencia de campesinos de comunidades distantes que comparten varios días de trabajo y con los que las comunidades anfitrionas pueden interactuar, intercambiar experiencias, renovar el ánimo. Otra estrategia complementaria es la realización de actividades (tales como marchas, apoyo a la resistencia, acompañamiento de comunidades nuevas, “aguante” ante la agudización de los conflictos de tierras o políticos, detenciones, capacitación) que convocan a un número importante de campesinos de las distintas centrales en una zona.

Hemos estado en Monte Quemado, hemos estado aquí cerca del Chaco en Iratí. Siempre estamos con los compañeros en otras centrales, dando talleres y eso, compartiendo experiencias. Eso también ayuda, que vengan compañeros de otros lados, te comenten la lucha y eso es fundamental. A los más nuevos siempre estamos apostando (Sergio, 2006).

Esta dimensión provincial de la organización tiene un correlato cognitivo para los sujetos: su referencia espacial ya no se limita al espacio local. Dentro de la provincia, a muchos a cientos de kilómetros hay “compañeros” y “luchas” que les son propias. Los encuentros, las instancias de decisión, las visitas a otras comunidades, las radios para la comunicación interna, cumplen un papel fundamental en este en-

lazamiento permanente. Sobre este tema volveremos en el siguiente capítulo.

2.4 El MOCASE VC como actor político provincial, nacional e internacional

Hemos desarrollado hasta el momento la caracterización del MOCASE VC en tres de sus dimensiones: la construcción de la organización –de la que enfatizamos su estructura interna–, la lucha por el territorio y la recreación de la vida campesina dentro del territorio. Es decir, una mirada que priorizó lo que sucede adentro del movimiento y en sus disputas y crecimiento radicados en el nivel local.

Decíamos en el capítulo teórico que por el carácter de movimiento de base popular, con las urgentes necesidades y sus consecuentes reivindicaciones que supone, difícilmente pueda prescindir de la disputa en el marco del sistema institucional. Cabe hacer entonces algunas aclaraciones. Si adherimos a la concepción de Poulantzas de Estado, todo ese accionar reseñado en los apartados anteriores no es “exterior” al Estado, en tanto éste es la cristalización de la relación entre las clases. Nos estuvimos refiriendo entonces tanto al conflicto de clases como al desarrollo de las capacidades de la organización en su participación en la disputa por el dominio de la totalidad.

En este apartado, profundizaremos sobre la acción que desarrolla en la arena política más amplia, en el campo de lo público, como componente sustancial que contribuye a su comprensión. Para ello tomaremos dos dimensiones que, como veremos, son imposibles de escindir: a) la relación con el sistema institucional del Estado y b) el desarrollo de las capacidades de la organización

En su inicio el Movimiento se concibió como representante de los campesinos ante las autoridades, tal como lo señalamos en relación con su Acta Fundacional de 1990. Este discurso inicial, que relaciona dos actores aparentemente homogéneos, fue ganando en complejidad y precisiones a través de la trayectoria del movimiento.

En el documento que sintetiza los debates del 1er congreso del MOCASE realizado en 1999, se hace más explícita su concepción de organización como actor político. Recordemos que este congreso se constituyó en referente para los debates internos que enmarcaron la ruptura dentro del movimiento en el 2001. En este sentido, puede entenderse como consolidación de una experiencia y además como consenso entre distintas posiciones. Los objetivos de este congreso, como señalamos anteriormente, fueron dos:

Reflexionar sobre la situación actual del sector campesino en el contexto provincial y nacional, a partir de lo cual sería posible formular propues-

tas de políticas de desarrollo. También se proponía revisar su estructura y funcionamiento actual, de modo tal que se avanzara tanto en lo referido a la ampliación de su cobertura a toda la geografía provincial, cómo en su consolidación como organización democrática y representativa con nuevas y mejores formas de participación (MOCASE, 1999a: 9; bastardilla en el original).

Sobre el objetivo de “revisar la estructura y funcionamiento” no nos detendremos porque ya ha sido tratado. Si lo haremos sobre el vinculado con la acción externa del movimiento y, en especial, en cómo conciben su capacidad como organización en la relación con el Estado. Destacaremos entonces el propósito de reflexionar para llegar a la formulación de “propuestas de políticas de desarrollo”. Este propósito se evidencia en todo el documento y, en menor medida, el de revisión de la estructura y funcionamiento.

Si analizamos los logros reseñados, podemos ver la articulación entre los componentes que entran en juego en las relaciones de poder, en primer lugar, dentro de la provincia de Santiago del Estero y, en segundo lugar, dentro del país: a) el crecimiento territorial cuanti-cualitativo de la organización,³⁵⁶ b) la experiencia de vencer el “miedo” y constituir una organización democrática en el marco del “aparato del estado” de la provincia con sus prácticas clientelares y discrecionales³⁵⁷; c) Las redes de comunicación internas del movimiento³⁵⁸; d) la defensa de la tierra tanto en el campo legal como en el de la resistencia en el territorio³⁵⁹; e) la mejora en las condiciones de vida de los campesinos³⁶⁰; f) la articulación con diversos “actores de la realidad social y económica”³⁶¹; g) logro de “reconocimiento y visibilidad” del MOCASE y de la problemática campesina³⁶²; h) haberse constituido en un referente para otras organizaciones populares.³⁶³ Como vemos los logros identificados acentúan el incremento de la capacidad de la organización en la disputa política. Cuando señalan los obstáculos, se hace explícita la identificación de los oponentes: “los políticos”, el “Gobierno Provincial” y los “partidos políticos” que lejos de cumplir con el papel de “aliados naturales” se ubican como “adversarios a vencer” con el crecimiento del “poder” de la organización.³⁶⁴ Para crecer en ese poder formulan 11 propuestas que agrupamos en cuatro dimensiones: a) la revisión y fortalecimiento de la estructura y funcionamiento interno, b) “reafirmar la autonomía” respecto del Estado, sosteniendo la acción a través de movilizaciones, los reclamos y demandas de “participación” con decisión y control, tanto en la formulación de “planes y programas” para los campesinos, como en su gestión,³⁶⁵ y c) “fortalecer coordinaciones y articulaciones con otras organizaciones campesinas y de pequeños productores familiares” y con “otros sectores e instituciones como las organizaciones gremiales, Iglesias, Organizaciones No

Gubernamentales” (op. cit.: 19) y d) actuar sobre la “opinión pública” para concientizarla y enriquecer el “debate” nacional sobre la problemática de la provincia.³⁶⁶ En suma, entendían que se estaba avanzando en la medida que se consolidaba la organización, se fortalecían las articulaciones con otras organizaciones, se obtenían logros en las condiciones de vida y en la defensa de la tierra y se llegaba a la “opinión pública”. Quedaba también claramente delimitado el adversario conformado por el “poder económico” y sus aliados tanto en el gobierno como en partidos políticos.

En el segundo día de trabajo, los participantes del congreso trataron temáticas específicas: tierra; participación y política; producción campesina; recursos naturales y medio ambiente; infraestructura: riego, caminos y vivienda; educación; salud; mujer y jóvenes. En cada una de las comisiones se caracterizó la situación y se formularon propuestas. Así, en las conclusiones recogidas por el documento se expresan falencias del estado provincial en tono de denuncia³⁶⁷ y se enuncian medidas necesarias de políticas públicas específicas (legislación protectora,³⁶⁸ programas de desarrollo, instancias de participación y control³⁶⁹). La identificación del papel que debería cumplir el Estado se enlaza en el documento con la propuesta de acciones que el movimiento debería encarar o profundizar en forma autónoma. Entre estas acciones, tienen un lugar destacado las referidas a denuncias tanto dentro del sistema institucional como hacia la “opinión pública”.³⁷⁰ En general, se interpela al Estado en términos de derechos³⁷¹ o de cumplimiento de su lugar de representantes populares.³⁷² Sin embargo, el Estado no es un todo homogéneo, dentro de él se identifican actores con quienes se han planteado acciones conjuntas o con quienes se debería articular. En el primer caso están los técnicos del INTA y de programas sociales³⁷³ y, en el segundo, docentes³⁷⁴ y agentes sanitarios. Se trata de agentes del estado que actúan a partir de sus saberes profesionales o técnicos en el nivel local.

En diversas oportunidades, se esboza la identificación de actores sociales colectivos con quienes deben continuar articulándose solidariamente, tales como “gremios y movimientos populares”.³⁷⁵

El desarrollo del movimiento como MOCASE VC muestra continuidades y cambios respecto de estas posiciones políticas del 99. Para analizarlo nos basamos en documentos públicos, actas de reuniones, entrevistas y observación en diversas instancias del movimiento.

Lo central del planteo descrito no ha variado: la comprensión de que la acción política, es decir, en el campo de lo público y en especial respecto del sistema institucional, requiere de aumento de la capacidad de la propia organización en el plano provincial y de alianzas con otras

organizaciones en el plano nacional, para presionar a los gobiernos en pos de lograr que garanticen los derechos a la tierra, la justicia, la salud, la educación y para que no actúen como cómplices del modelo de desarrollo rural basado en los “agronegocios”. Se hace evidente la comprensión del Estado en el sentido planteado por Poulantzas. Es decir, que el estado es la cristalización de las relaciones entre las clases. En esta relación de fuerzas cumple un papel importante la acción sobre la “opinión pública”, a la que se dirigen acciones a través de los medios y especialmente con la forma de marchas dentro de la provincia, en otras provincias en el marco de encuentros del Movimiento Nacional Campesino e Indígena al que pertenecen y en la Ciudad de Buenos Aires junto también a organizaciones urbanas aliadas.

Sin embargo, destacamos que en los últimos años se hacen manifiestas algunas acentuaciones:

a) En lo que ahora se denomina más claramente como autonomía, autogobierno y autogestión y que antes se nombraba fundamentalmente como “independencia” de gobiernos, de partidos políticos y del “poder económico”. Sin duda, el movimiento participó de un clima de época en el que estas ideas se difundieron y se constituyeron en banderas de muchas organizaciones populares.³⁷⁶ Pero, más allá de las categorías, puede verse una acentuación en el desarrollo de proyectos propios que, si bien cuentan con alguna línea de financiación, raramente proviene de programas del Estado. En el secretariado de febrero del 2006, se realizó un taller en el que se profundizó sobre estas nociones en relación con la práctica del movimiento. En la reseña de ese taller puede verse que la autogestión está asociada a la acción dentro del territorio local, en la producción y en la defensa de la tierra. El autogobierno con la toma de decisiones que requiere de consensos que incluyan márgenes para la toma de decisiones sin consulta frente a ciertas urgencias. La autonomía, por su parte, se significa como que el movimiento no depende ni es “chupado” por “políticos”, “gobierno”, programas sociales, ONGs, Iglesia. En esta oportunidad y en muchas que hemos observado, los miembros del movimiento debaten y se posicionan en un equilibrio siempre inestable entre los polos de varias tensiones: entre lo reivindicativo y lo político, entre horizontalidad y “conducción”, entre autonomía y sectarismo o aislamiento.

b) La definición de autonomía orienta las alianzas, en tanto que se procura hacerlas con otras organizaciones que comparten esa concepción política. Son tres las alianzas que denominan “estratégicas”, lo que supone permanencia en el tiempo a partir de acuerdos fundamentales:

- con varias de las organizaciones rurales aliadas históricamente con

las que actualmente conforma el Movimiento Nacional Campesino e Indígena en el que se incorporaron otras nuevas agrupaciones;

- con organizaciones estudiantiles (especialmente con las de agronomía que forman parte de la Federación Argentina de Estudiantes de Agronomía) y
- con organizaciones urbanas que hoy conforman el Frente Popular Darío Santillán (FPDS) con quienes la alianza es continuidad de la anterior con uno de sus miembros más numeroso, las organizaciones de desocupados agrupados en MTDs de la Coordinadora Aníbal Verón.

Con otras organizaciones se hacen “articulaciones” o “alianzas tácticas”, es decir, acuerdos para realizar algunas acciones en conjunto, tales como los que se reúnen en los Campamentos Latinoamericanos de Jóvenes o quienes generan alguna iniciativa a la que el MOCASE VC apoya (por ej. la Marcha Nacional organizada por el Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo). Con el tiempo, esas alianzas tácticas pueden convertirse en estratégicas.³⁷⁷ Los campesinos entienden que las posibilidades de cambios significativos, tales como una reforma agraria integral, la soberanía alimentaria o una mayor igualdad, enlazan los intereses de las clases subalternas y requieren de la confluencia de sus organizaciones a nivel nacional para pensar en acceder al control del Estado. Pero, para eso, es preciso fortalecer las organizaciones existentes y contribuir a crear nuevas. Así lo entienden Paulo y Carlos:

Nosotros tenemos claro que nosotros no vamos a cambiar, tenemos que cambiar uniendo el campo, uniendo el campo, la ciudad, la universidad, todo tiene que ser un paquete para que esto cambie. Porque si nosotros estamos luchado de un lado y los otros no luchan, no hay articulación... Porque desde la ciudad se puede luchar, desde el campo se lucha, de las universidades se luchan para que esto cambie, yo pienso que sí que podemos estar más esperanzados para ir a un futuro en donde todos fijemos una política más justa, mejor distribución de la riqueza, mejor uso de los recursos que tenemos, los recursos naturales. O sea que es un trabajo de toda una sociedad, de todo un pueblo para que esto cambie (Paulo, 2006).

Estamos viendo alianzas estratégicas, tácticas. Pero el problema es que en Argentina la gran mayoría no están organizados. Y para eso tienen que organizarse. No importa el nombre que le pongan a la organización, ni a qué grupo pertenece. La cuestión es que se organicen... Eso lo he planteado desde el primer momento, cuando se formó la Mesa Nacional.³⁷⁸ Ahí se han ido formando pequeñas organizaciones...pero va quedando mucha gente que no están organizadas. Tanto pequeños productores, como mucha gente de los barrios, de las ciudades; que ahí es mucho más difícil

organizar cambios (...) yo no se si vamos a llegar a cambiar al Estado, lo veo muy difícil. Una porque las leyes es muy difícil cambiarlas. La conciencia de los dirigentes políticos es más difícil cambiarla; porque vienen de historias muy autoritarias, y cada vez peor. Entonces, mientras el resto de la sociedad, el pueblo, no tome conciencia y lo obligue a los dirigentes a cambiar el pensamiento, va a seguir (Carlos, 2006).

El MOCASE-VC, a través de su historia, formó parte de varias instancias organizativas rurales, lo que fue incluso una de las disputas internas que llevaron a la conformación de dos organizaciones que llevan actualmente la misma denominación.³⁷⁹ En los últimos años contribuyó intensamente a la conformación del Movimiento Nacional Campesino e Indígena (MNCeI).³⁸⁰ Esa organización, en octubre de 2006 realizó el encuentro *Territorio, trabajo y justicia, ya!*, del que participaron “más de 600 delegados de las organizaciones campesinas e indígenas” (MNCeI, 2006) de esas distintas provincias. Durante los 3 días de trabajo realizaron una marcha por la Ciudad y finalmente redactaron una declaración en la que denuncian tanto la acción empresaria sobre los recursos naturales, como:

los desalojos violentos y fraudulentos de las familias campesinas e indígenas, la explotación de nuestros compañeros y compañeras en los obrajes y fincas, el éxodo a las ciudades (...) la concentración de la tierra en pocas manos, y a millones de argentinos y argentinas, en su mayoría niños y niñas que hoy no pueden acceder a una alimentación básica ya que el modelo de nuestro país en la actualidad no produce alimentos para la población (op. cit).

Afirman la “defensa de sus derechos” y la intención de “cambiar la realidad”³⁸¹ con “una Reforma Agraria Integral y la Soberanía Alimentaria”, “contra la injusticia y un enemigo común: los valores del Capitalismo” (op. cit.).

Es significativo que en este documento ponen en términos de “sueños” el “nuevo poder que sea popular y desde las bases”, con “participación” y “autonomía e independencia”, como “alternativa democrática y participativa en conjunto con otros sectores del pueblo”. No se trata de una demanda al Estado sino de un compromiso entre las organizaciones para trabajar por un cambio social.³⁸²

Nos comprometemos a trabajar en conjunto para:

Exigir leyes que contemplan la realidad campesina indígena, formar docentes campesinos indígenas y barriales, así como una universidad que revalorice los saberes populares.

Nuestro trabajo será fortalecer las organizaciones y generar nuevas, y promocionar una red de economía centrada en el trabajo. Difundir la realidad que atravesamos los campesinos indígenas dando a conocer nuestras luchas, nuestras acciones, instalando el debate sobre la reforma agraria

y la Soberanía alimentaria en un nuestra sociedad. Aportando a una integración Latinoamericana.

Que el estado y sus instituciones reconozcan a las organizaciones campesinas e indígenas como actores prioritarios para el desarrollo de políticas públicas, la implementación de programas proyectos y la ejecución y control de inversiones en el sector con asistencia directa a las organizaciones sin intermediarios de ningún tipo (op. cit.)

Finaliza el documento con una “invitación” a otras organizaciones para que se sumen al Movimiento.

El tono del documento parece apuntar más al desarrollo de las organizaciones populares que lo conforman o podrían hacerlo, que a un reclamo al Estado. Un tono que dista del que encontramos en otras expresiones del MOCASE VC. Podríamos hipotetizar que se debe a la cautela que puede acompañar a una organización incipiente de carácter popular que está aún buscando consensos y nuevos aliados. El enemigo entonces está sintetizado en “los valores del capitalismo”, es decir, en términos morales, sin hacer mención de la relación entre clases dominantes y Estado.

c) Acciones de protesta en el plano provincial y nacional. En la provincia las formas privilegiadas de estas acciones son la marcha o la movilización por problemáticas específicas que suelen enmarcarse en reivindicaciones de carácter popular. Se trata de un reclamo al Estado, a la vez que una acción de conquista ideológica sobre quienes se identifican dentro de las clases subalternas. Así, mientras se reclama por “derechos” ante funcionarios del Estado, se conversa o entrega material escrito a los vecinos del pueblo, a los conductores en las rutas, transeúntes. Recordemos que en esta etapa el MOCASE VC está intensificando su trabajo en las zonas urbanas de la provincia en procura de ampliar sus bases y constituir nuevas alianzas.

Los temas que con frecuencia convocan este tipo de acción van desde la liberación de algún detenido hasta el reclamo por el cumplimiento de las “obligaciones” del Estado en la atención en el hospital, el juzgado, la policía, la denuncia por la intervención de la gendarmería en nombre de la dignidad y de la justicia.³⁸³ Pero estas reivindicaciones ciudadanas se enmarcan en la comprensión de que se trata de un Estado comprometido con intereses de “los poderosos”

Aquí los poderosos son los principales, los privilegiados para hacer la denuncia mientras que nosotros parecemos no tener voz ni voto. Estamos entonces de qué justicia estamos hablando si el juez, la policía y la gendarmería está en contra de nosotros, porque la justicia no toma precaución ante la gravedad de las cosas (discurso de un campesino del MOCASE VC en una marcha en diciembre de 2005 en Monte Quemado).

Las marchas son para mostrar que nuestros reclamos son justos, que tenemos derechos. Que la posesión veintañal es ley y da derecho en nuestro país. Que decimos basta a las topadoras, basta a la quema de nuestros ranchos, basta a que tapen nuestros pozos de agua, basta a que contaminen nuestra agua, basta a que la policía sea pagada por los terratenientes (cartilla Huarmi Ashpa).

La interpelación al estado nacional está más claramente formulada en términos de disputa de proyecto de desarrollo, afianzándose en las nociones compartidas con la organización de campesinos internacional a la que pertenecen (Vía Campesina): reforma agraria, soberanía alimentaria, biodiversidad, territorio, agroecología. En los escenarios nacionales, las acciones de protesta las realizan junto con los aliados estratégicos señalados anteriormente y tienen como claro destinatario la “opinión pública”. No suelen plantearse reivindicaciones puntuales.

d) La participación activa en organizaciones internacionales de campesinos. El MOCASE VC forma parte de una organización latinoamericana (CLOC Confederación Latinoamericana de Organizaciones del Campo) y de una internacional de campesinos (Vía Campesina). Estas organizaciones suman a su oponente histórico, los latifundistas, los nuevos oponentes conformados por quienes están comprometidos con el nuevo modelo de desarrollo de los agronegocios, entre los que se destacan las empresas multinacionales de agroquímicos y semillas y los Estados que sustentan modelos agrícolas basados en sus productos. En este caso, la totalidad que se disputa es el modelo de desarrollo de esta etapa del capitalismo global, que incluye la apropiación de los recursos naturales, la destrucción de múltiples formas de vida y diversas acciones represivas sobre las poblaciones campesinas. A este modelo de desarrollo le oponen la recuperación y revalorización de la vida en el campo que incluye la defensa de la tierra y el territorio, de la biodiversidad, la soberanía alimentaria, los derechos humanos e indígenas, la igualdad de género.

Dentro de estas organizaciones internacionales, participan de diversos encuentros de debate como el que se realiza anualmente articulado con el Foro Social Mundial. Actividades en las que se suele destinar un tiempo a alguna acción de protesta dirigida a las empresas transnacionales de semillas y agroquímicos. Más de 70 miembros del MOCASE VC han participado del curso de un mes para la formación de militantes que realiza en Brasil la CLOC.

Pero las relaciones internacionales no se limitan a las organizaciones campesinas. Desde mediados de la década del '90 el MOCASE (hoy VC) tiene una muy estrecha relación con universidades europeas (especialmente la Universidad Politécnica de Catalunya) y organizaciones de profesionales internacionalistas (Ingenieros sin Fronteras, Arqui-

tectos sin Fronteras, entre otras). A partir de esta vinculación llevan adelante diversos proyectos que cuentan con financiación de agencias y universidades europeas y, sobre todo, con asesoramiento técnico de los profesionales de esas instituciones y agrupaciones solidarias. El apoyo se continúa con acciones que los europeos encaminan hacia la “opinión pública” y los gobiernos, especialmente españoles.

Entendemos que la construcción de la organización, en la dimensión de la disputa política, se fue edificando sobre dos bases: la primera es la conciencia de los campesinos que contiene esos núcleos de buen sentido alrededor del sentimiento de injusticia y de la necesidad de la “unión” para oponerse a los poderosos y mejorar las condiciones de vida; la segunda, la noción de derechos que el Estado debe garantizar enfatizada por quienes formaron parte de la organización desde sus inicios (de origen campesino o de otro origen). En el testimonio de Raimundo puede verse el enlazamiento de estos componentes:

Yo creo que si sigue así, no sé, ¿no? Eso es lo que yo veo de malo, que las autoridades no hacen justicia, injusticia sí. Justicia no hay. Hay unos compañeros del Lote 4 que yo fui testigo de ahí, los tomaron presos y los llevaron acorralados por las manos, esposados los llevaron a Santiago. ¿Por qué? Porque viven ahí, son nacidos y criados ahí. Porque no quieren salir. Entonces me parece que no es una justicia, es injusticia, sí. Y el gobierno es conciente. Digo porqué. Esta bien, no le vamos a decir que venga al gobernador y diga qué hace falta, pero hay tanta gente que esta puesta por él. Hay delegados, hay intendentes, hay de todo. Pero claro, ellos están en la casa. Esperan que llegue el mes y cobren, nada más. Eso es lo que hacen. Entonces, me parece que no es la vida que podemos pasar tampoco. Cómo se van a llevar acorralados, maneados, hasta Santiago. Ellos no habrán leído los diarios o no ven la televisión. Sí que ven. Entonces la cosa que se pensó aquel tiempo y lo que se empezó a hacer, se van dando y se van construyendo. Ahora los muchachos ya ganaron una parte. Ahora están peleando por otro lado porque quieren ganar la posesión. Pero ellos están pidiendo lo que les corresponde (Raimundo, 2001).

Sobre estas bases en la praxis de la organización se actuó frente al sistema institucional (ante los poderes ejecutivo, judicial y en menor medida ante el legislativo provincial) reclamando y en varias ocasiones participando en la formulación de políticas, pero por sobre todo, denunciando el incumplimiento de las “obligaciones” del Estado y de sus funcionarios.

—E: ¿Y tiene sentido reclamarle al Estado que se ocupe?

—C: Sí que tiene sentido, porque tiene la obligación

—E: ¿En términos de producción, de comercialización?

—C: En todos los temas. Hasta de resolver la situación de tierras. Tiene la obligación. De ahí que lo haga es otra historia” (Carlos, 2006).

Como decíamos, el movimiento conserva diversas formas de vinculación con el sistema institucional del Estado. Participa en algunas instancias provinciales (como la Mesa de Tierras) y nacionales (especialmente en relación con el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas,³⁸⁴ la Secretaría de Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable) en las que se formulan políticas. Procura también incidir en la elaboración de proyectos legislativos a partir de la vinculación con ciertos parlamentarios que aceptan analizar sus propuestas en relación con normativas sobre tierras y sobre protección del bosque nativo. En el nivel local, continúa estableciendo relaciones con agentes del estado en especial de salud y educación, con quienes procura compartir proyectos y los sentidos políticos de sus prácticas. La relación con los diversos niveles del sistema educativo (incluyendo la Universidad) la veremos en el capítulo siguiente.

Desde un inicio, el MOCASE se concibió como actor político (sobre todo en el plano provincial), pero diferenciándose de “los políticos”. Con esta diferenciación, hacían alusión tanto al clientelismo y la corrupción como a la constatación permanente del compromiso del Estado municipal y provincial con las clases dominantes. La caracterización de este Estado se hace con frecuencia en términos morales como denuncia del mal uso que hacen políticos y funcionarios públicos de ese Estado. Sin embargo, las reflexiones realizadas a partir de la experiencia cotidiana con el estado provincial y nacional, fueron dando paso a una comprensión de que el compromiso del estado va más allá de los individuos. La disputa toma entonces otro carácter: hay una identificación del Estado, o al menos de una porción importante de él, con un modelo de desarrollo y con las clases que con él se benefician. Lo moral toma entonces carácter de disputa de valores y de intereses.

Sostenemos entonces que esta posición, que parte de ciertos principios orientadores que podríamos encuadrar en una noción liberal de Estado y va conformando una noción de Estado que se acerca a la que varias veces referimos como de Poulantzas, conduce a otorgar mayor relevancia al desarrollo de la capacidad de la organización en la disputa social, tanto hacia adentro del campo provincial como en alianzas con organizaciones del mismo campo popular en el campo nacional. Esto no significa que hayan abandonado la acción encaminada a la participación en la formulación de políticas, en el control de la gestión, en el reclamo y la denuncia por el no cumplimiento de la garantía de derechos. En este posicionamiento se hacen evidentes esas tensiones permanentes y compartidas con sus “aliados estratégicos”, anteriormente señaladas, entre la lucha meramente reivindicativa o corporativa y la lucha política, así como entre la autonomía³⁸⁵ y el sectarismo o aislamiento.

Capítulo 6

El MOCASE-VC y la educación

En el capítulo anterior presentamos la experiencia del MOCASE-VC, como movimiento social territorializado. Recorrimos tres cuestiones: la lucha por el territorio, la recreación de la vida campesina y la acción del movimiento como actor político en el plano municipal, provincial, nacional e internacional. Afirmamos de esta forma que es un movimiento que interviene en el conflicto social pero que, además, crea sus propios espacios de autogestión y de autogobierno. En esas dimensiones de la vida de y en la organización, se producen procesos que podemos denominar genéricamente como formación.

En este capítulo analizamos con detenimiento la forma específica que tiene el MOCASE VC de articular la relación entre la experiencia de construcción de la organización y la producción de cultura y de subjetividades, es decir, que nos detendremos en los procesos pedagógicos y, en particular, en los que recurren a la forma escolar.

1. Los procesos de formación dentro del movimiento

Cuando hablamos de formación nos referimos a los procesos que, en muchas circunstancias, tienen esta intencionalidad (los así denominados por el movimiento como formación) y también a otros que son fácilmente reconocibles por los actores como formativos.³⁸⁶ Procuramos así comenzar a analizar la forma específica que tiene el MOCASE VC de articular la relación entre la experiencia de construcción de una organización popular y la producción de cultura y de subjetividades. Con esta relación nos estamos situando en las tradiciones gramsciana y freiriana, que señalan la imposibilidad de escindir lo político y lo pedagógico. En una forma similar lo entienden dos militantes del MOCASE VC: la primera, técnica con formación universitaria, el segundo, campesino con larga trayectoria dentro del movimiento.

[cuando hablamos de formación] hablamos de los talleres donde nos jun-

tamos donde se trabaja la temática de desarrollo sostenible hasta cuando se trabaja la tenencia de la tierra (...) Esos son talleres de formación. Hay espacios que también son formación, un conflicto, montar una carpa y estar resistiendo unos días eso es super formativo también. Los secretariados también son superformativos. Siempre estuvimos haciendo formación. Sea con un formato de taller que después sacamos una cartilla o sea un evento de resistencia o un encentro de jóvenes o participar del foro social o ir a un intercambio con el MST. Todo es formación (María de los Ángeles, 2006).

Nosotros en el movimiento entendemos que educación es desde el primer momento que nos juntamos a debatir cualquier cosa. O sea para nosotros la escuela, son las asambleas, son los debates, porque participan todos, participan los niños. Nosotros vemos, la enseñanza en sí, porque decimos bueno, “a ver, hoy nos sentamos a discutir cómo vamos a distribuir un boyero eléctrico, vamos a pensar todo, vamos a sembrar la alfalfa, quién lo va a llevar” Y cuando nos ponemos a ver decimos, “esta es una clase que hemos tenido” Nada más que vamos enseñándonos nosotros. (...) Nosotros tratamos de concientizarnos que también es parte de un aprendizaje esto de juntarnos y discutir cosas (Roque, 2006).

Retomaremos entonces esos dos tipos de experiencias que los miembros del MOCASE VC identifican como parte esos procesos pedagógicos: los espacios-momentos de “formación” y los espacios-momentos que también forman.

1.1 Los espacios-momentos de formación³⁸⁷

Desde los inicios del movimiento, la formación de sus miembros tuvo un papel relevante. Ya en el acta fundacional se define como uno de sus propósitos la capacitación. En el Congreso de 1999, el grupo de trabajo formula 6 propuestas, 3 se refieren a la educación formal de los niños y 3 a la formación y comunicación llevada adelante por la misma organización.³⁸⁸ En los documentos posteriores puede verse que ya no se trata sólo como una intención, sino que identifican resultados del uso de la “metodología” de “educación popular”.

Estos espacios-momentos son denominados por sus participantes como “talleres”. Con ellos se refieren a actividades con intencionalidad educativa, en los que prima la producción grupal a partir de información y/o consignas de trabajo propuestas por los coordinadores. Prevalece la ronda como disposición física y la figura del coordinador (o los coordinadores) es mucho más habitual que la del expositor. Estas consignas propuestas suelen trabajarse por los coordinadores en pequeños grupos que confluyen en plenarios, en los que se elabora algún tipo de síntesis. En el trabajo en pequeños grupos, ocupan un lugar destacado los saberes, valores y opiniones de los sujetos par-

ticipantes, por lo que se privilegia el uso de la palabra por parte de todos. En los plenarios se destaca la presentación o representación del trabajo del grupo que hace uno o varios de sus miembros. En algunas oportunidades, luego de esa presentación, se abre un nuevo debate o se procura algún tipo de síntesis en el que participa el grupo en su totalidad. En otras ocasiones, se continúa con una nueva etapa de trabajo en subgrupos o grupos pequeños. Esta modalidad no excluye algún momento en el que alguien presenta información sistematizada (como exposición o como material escrito), pero lo característico –según los relatos– es el trabajo en pequeños grupos en el que todos pueden y, en alguna medida, deben participar. El trabajo es reseñado posteriormente por los coordinadores en una “memoria”, que está a disposición de quienes participaron y que, en algunos casos, llega a ser editado como cuadernillo o “cartilla”. Tanto la práctica habitual de los talleres, como su registro escrito van consolidando en formas institucionales fundamentales para la transmisión de la producción cultural y son una de las expresiones de la conciencia de la clase transformada en experiencia para los sujetos que recientemente se incorporan.

Este tipo de dispositivo de trabajo pedagógico es típico de la llamada Educación Popular y hoy es uno de los recursos a los que la organización apela con frecuencia. Llegó tempranamente al movimiento de manos de los técnicos, pero con el tiempo fue apropiado por los campesinos y hoy puede verse que la coordinación del trabajo la realizan en conjunto con los técnicos o, incluso, los llevan adelante solos.

Las actividades de formación con la modalidad de talleres se enmarcan en diferentes situaciones:

- a) como actividad específica para la que se convoca con ese objetivo a miembros del movimiento y se realiza en diversos espacios propios (bases, central, provincial). Dentro de este tipo de actividades de formación destacamos las que tienen por objeto la formación pedagógica, que en ciertos documentos se denomina “apropiación metodológica” o de técnicas.³⁸⁹
- b) como parte de las acciones de “promoción”, es decir, las que tienen por objetivo la incorporación de nuevas comunidades al movimiento. Se conforma para eso un equipo de integrado por técnicos y campesinos.³⁹⁰
- c) como actividad compartida con otras organizaciones nacionales (campesinas y urbanas) o en el marco de la CLOC. Es de destacar que anualmente la CLOC realiza en Brasil un curso, que dura aproximadamente un mes, para “militantes” de organizaciones campesinas de América Latina. En estos cursos han participado alre-

dedor de 70 miembros del MOCASE VC. Además de la formación, estos espacios que comparten militantes de diversas organizaciones nacionales e internacionales, tienen por objetivo contribuir a consolidar, ampliar y “cualificar” las “alianzas estratégicas” y “articulaciones” del movimiento.³⁹¹

d) dentro de espacios de deliberación y decisión. En varios de los secretariados se suele destinar un tiempo para la realización de un taller sobre alguna temática vinculada con la acción cultural y política de la organización (tales como clientelismo, autonomía). Recordemos que esta instancia deliberativa reúne un número importante de miembros de la organización pertenecientes a las distintas centrales y secretarías (entre 40 y 100, según las circunstancias) y que se desarrolla en 2 o 3 días, en diferentes zonas de la provincia. Es de destacar que en esos espacios, que tienen como intención principal la toma de decisiones, se evidencia, también, la incorporación de componentes de los talleres, aun fuera de un encuadre específicamente pedagógico. Nos referimos a la utilización del trabajo en pequeños grupos que confluyen en un plenario de síntesis, con el objetivo de contemplar los aportes de todos sobre algún tema de debate o de decisión.³⁹²

e) En el marco de acciones de protesta. Las “marchas” o “cortes de ruta”, que reúnen a campesinos de las diferentes centrales y, a veces, de otras organizaciones, suelen ser situaciones en las que se realizan talleres.³⁹³ Estos pueden estar dirigidos a: los miembros del movimiento (por ejemplo, para fortalecer a la central anfitriona con el aporte de los “compañeros” de otras centrales), los miembros de todas las organizaciones convocantes o a los pobladores del lugar como parte de la estrategia de búsqueda de adhesiones en las zonas rurales o urbanas.³⁹⁴

Los talleres tienen como uno de sus objetivos la resignificación de la experiencia y de los pensamientos de cada sujeto y del colectivo. Para el colectivo, suelen ser, momentos de síntesis que potencian ideas y debates llevados adelante en otros espacios de la organización, tal como lo señalamos con respecto al taller sobre pueblos originarios. Si bien los espacios de deliberación y de decisión pueden cumplir también esta función, en los talleres toman una centralidad singular. Para los sujetos recientemente incorporados al movimiento, suele constituir uno de los primeros momentos en los que toman la palabra en un espacio público alejado de lo cotidiano, dentro de un proceso que busca comprender y orientar la acción sobre la realidad compartida.

La concepción pedagógica y política del movimiento está orientada por la noción de praxis, en tanto práctica conciente de transformación

de la realidad. Como fuimos describiendo, se busca que la acción sea pensada, es decir, “planificada”; que en su desarrollo se respeten los acuerdos realizados y una vez finalizada se evalúe el proceso y los resultados. Pero la práctica conciente se va construyendo también en momentos de reflexión que parten del conocimiento y sentidos de los sujetos y de la experiencia de la organización consolidada en formas culturales (tales como prácticas y discursos que contienen conocimientos y valores). Ellos son problematizados (en el sentido freiriano) por nuevos elementos conceptuales o de información, por la recuperación de lo nuevo que se fue gestando en la experiencia misma (estructuras de sentimiento) y por la reflexión de los sujetos participantes. Los talleres suelen trabajar sobre estas dimensiones. Así, el conocimiento proveniente de la teoría o de la ciencia es seleccionado por quienes lo planifican como contribución al momento reflexivo sobre y para la acción. Pero no es el único conocimiento que interviene, ya que se pone en juego también el conocimiento práctico de los participantes y de los mismos coordinadores, que también contiene elementos provenientes de la teoría y de la ciencia. El estar orientados a la acción, que busca ser transformadora de la realidad, supone también algún nivel de explicitación de valores que operan sobre la selección y valoración de ese conocimiento. Vemos entonces que el conocimiento sobre el que se trabaja proviene de la ciencia, de la experiencia de la organización, de la de los sujetos y procura no sólo la apropiación sino la generación de síntesis conceptuales superadoras. Podemos ver en el siguiente testimonio sobre el “taller indígena”, al que hicimos referencia y que aparece reiteradamente en diversos testimonios, la relevancia del conocimiento proveniente de la ciencia y de la experiencia tanto de la organización como de los sujetos participantes.

—P: Sí, con Reinaldo y después lo que cuentan los compañeros que tienen mucha más edad. Ahí sabíamos también como era la vida de las comunidades indígenas, todo el aprovechamiento que hacían, cómo vivían. Supongamos la algarroba que está ahí en los frutos. La algarroba dicen que madura del norte al sur, nosotros no sabíamos, porque los calores se vienen dando del norte para acá. Diciembre y enero son los calores que se sienten más aquí, el sol también. Todos los frutos del monte maduran del norte para el sur y los pueblos indígenas venían recolectando frutos, por la costa de El Salado, y ellos venían recolectando frutos y así hacían de vuelta. (...)

—E: el respeto por los indios, por los pueblos originarios apareció con ese taller o estaba de antes?

—P: No, no, estaba más o menos ahí, que veníamos pero ya en los talleres se habla mucho más de las comunidades de los pueblos, cómo trabajaban, cómo con distintas lenguas se iban algunos a formar para saber, porque la lengua no era la misma. Estaban con los indios que habían

venido de Sáenz Peña y ellos hablaban de otra manera, tenían otra lengua no era ni quichua (dice palabras en distintas lenguas) había muchas palabras que había escrito pero me he olvidado (Paulo, 2006).

Estos rasgos no son, reiteramos, exclusivos de las actividades de formación, pero en ellas se hacen más evidentes.

1.2 Los espacios-momentos que también son formativos

Se trata de actividades que no tienen por objetivo central la formación, pero que son reconocidos como espacios-momentos “formativos” (en los que se “aprende”). Nos referimos a: contactos con otros campesinos de la organización o con miembros de organizaciones aliadas, actividades en las que se representa al movimiento,³⁹⁵ instancias de deliberación o de decisión propios del movimiento y acciones de lucha o de protesta. Como decía María de los Ángeles, “todo es formativo”. El reconocimiento de estas actividades como formativas, implica que en las bases, en las centrales y en los secretariados, se considere la potencialidad formativa como una dimensión importante en el momento de decidir quiénes participan. Es frecuente, entonces, que se establezca como regla (de la comisión de base, la central o el secretariado), tanto la rotación en esas actividades, como la precaución de que sean compartidas por miembros nuevos junto con otros con mayor experiencia. Así lo dice Sergio refiriéndose a una decisión de su central:

Así nos va a tocar, por ejemplo, a mí me tocaría un mes salir a actividades como Mocase y los otros compañeros estarían, después vengo yo y me quedaría un mes y lo otro sale, ir cubriendo, que no nos queden agujeros por las invitaciones que tenemos. Porque nosotros como Mocase habíamos dicho “compañeros, queremos tener compañeros que se formen en actividades hacia fuera”. Dijimos “sí, bueno” y eso lo estamos haciendo sería como un compromiso (Sergio, 2006).

Se trata de experiencias, en las que se funden prácticas y discursos, en las que se “aprende”, pero además se refuerza el “ánimo”. Entre los aprendizajes reconocidos por los campesinos podemos destacar:

- Identificarse con otras organizaciones y con sus integrantes a partir del conocimiento de sus experiencias, ya sea dentro del movimiento o de otras organizaciones. En los procesos de intercambio se comparan las realidades de las que se parte, se identifican los problemas que hay en común y las diversas soluciones adoptadas y se toman ideas para actuar sobre la propia problemática. Desde el punto de vista cognitivo, también se va ampliando la representación territorial a medida que se conocen lugares o se reciben “visitas”. Así el territorio internalizado se expande desde el mundo doméstico sin

encontrar más límites, espaciales y también temporales, que los que proporcionan la práctica y los procesos de formación dentro de la organización. Se va construyendo la “comunidad conocible” (Williams, 2001). Si bien Williams desarrolla esta categoría para en su análisis de textos literarios, lo tomamos en relación con la conformación de la noción de comunidad extendida en el territorio local, provincial, nacional e internacional. Se trata, entonces, siguiendo a este autor de lo que se puede conocer no sólo por la cualidad de los objetos sino también la de los sujetos, “de lo que se desea conocer y de lo que necesita ser conocido” (pag. 215). Pero esta comunidad, al estar unida por la identidad campesina y/o popular y la lucha anticapitalista, está concebida como dispersa dentro de diversos y vastos territorios conflictivos. En alguna medida puede entenderse también como la construcción histórica de una “comunidad imaginada” (Anderson, 2000), ya que no se conocen a todos sus miembros, pero su existencia simultánea se puede concebir en relación con una identidad común. Cabe aclarar que Anderson crea la categoría comunidad imaginada para referirse a la conformación de la idea de nación, lo que supone una identidad que va más allá de las conflictividades sociales. En este caso se trata de una identidad de actores sociales y políticos que se sitúa dentro de la lucha social. La construcción de la comunidad tiene un fuerte componente simbólico que se confirma con los encuentros entre los sujetos en momentos de reflexión o de acciones de lucha (marchas, cortes de ruta)

voy aprendiendo estas ideas en las reuniones, en el andar en distintas comunidades que pude andar de otras centrales. (...)Mucho en conocer nuestros derechos, en conocer nuestros compañeros, crecimos a compartir con distintos compañeros, a recibir visitas de distintos compañeros (...) Eso también ayuda, que vengan compañeros de otros lados, te comenten la lucha y eso es fundamental (Sergio).

La capital de Santiago hemos conocido por esto, sino, nunca íbamos a ir. A conocer las provincias, Córdoba, Capital, algunos otros países. Todo eso nos debemos a la organización. A todos los que hemos hecho el esfuerzo de estar en eso. (...)Yo conozco Brasil, el Paraguay y México; Bs. As, que he estado un mes. En México hemos estado en reunión de la CLOC. La provincia de Jujuy también conozco. De todo se aprende un poco (Mirta, 2006).

- Usar la palabra y escuchar en reuniones pequeñas. Se trata de informar, opinar, debatir para mejorar la comprensión de la realidad (objetiva y subjetiva) y enriquecer así las decisiones. Como decíamos, los espacios de deliberación y de decisión tienen continuidad con los recursos metodológicos de los talleres, en cuanto al uso de

la palabra, incluso sin que exista un encuadre específico con coordinador y consignas.

Cuando uno llega esta una hora, estoy con mi problema y me voy. Traigo un problema y que me lo solucionen. Así empezamos. Pero después cuando vas conociendo y vas viendo que no es tu problema vas viendo otros problemas (...) Nosotros armamos la organización y 'tienen que venir'. Bueno, que comenten qué es lo que pasa cuál es el problema (...) Y empieza a contar uno el problema y parece que después de contar un problema, estoy desocupado, eso era lo que uno sentía. Porque uno cuenta y a lo mejor hay otras discusiones más, pero eso lo íbamos sabiendo con el correr del tiempo (...) Y habré estando media hora contando y después digo, 'me voy' 'qué voy a hacer'. (...) porque me delegaron de la comunidad 'tenés que ir a la reunión, porque ahí se juntamos, ver qué hacemos, cuáles son los pasos a seguir', pero de eso te ibas enterando después la primera no era porque uno va entrando de a poco, va conociendo la historia, el trabajo o el pensamiento que hacemos entre todos y cuál es la salida que le podemos dar. (...) era como que yo voy y comento ante todos los compañeros y después seguramente había que ver cómo encaramos porque había que conocer más el problema de fondo. Porque uno cuando hay un problema no lo conoce todo. A medida que van pasando los días, que se van dando los casos uno lo va conociendo más al problema y quién está detrás. Bueno, era una cosa así, primero ponemos ahí. (...) Cuando comenté todo esto me han dicho 'tienes que participar, tienes que andar, aquí hacemos la participación. Aquí nadie, nadie sabe cómo resolver el problema sino que los problemas hay que seguirlos, hay que caminar, hay que juntarse, pensar estrategias'. No sabíamos nada qué son estrategia (Paulo, 2006).

- Representar a la organización en diversos espacios: en actos, ante funcionarios, en actividades con otras organizaciones, en jornadas o congresos.

Yo cuando he ido a España he ido sola. Yo reclamo porque a mí cuando me mandan a un lado me mandan sola, después los otros van acompañados. He ido sola a España y ahí me han esperado los chicos. Esa tarde tenía que ir a la universidad, que tenía que dar una charla. A mí no sé que me daba: "qué voy a ir a la universidad, están mal ustedes?", les decía a los chicos. Y buenos, me ha tocado ir, estaba ahí, y qué iba a hacer. Tenía que contar toda la historia de la organización, lo que pasaba aquí en el país. Había que estar ahí! (...)

[En una marcha] había gente por organización que iban a ser los que iban a hablar. De aquí hemos estado varios; he estado yo. Había gente de Los Juríes, del Chaco, de Figueroa. Cada organización decía quién iba a ser el orador (...) Era la primera vez, y bueno tenía que ir, qué iba a hacer. (...) No me gusta leer, ni tampoco me gustan que me digan qué voy a decir. Yo digo lo que siento, creo y quiero. Tiene que salirle a uno, porque no podemos ir a decir algo porque me dicen, sino lo que yo creo (Mirta, 2006).

- Reconocer las propias capacidades y saberes y a la vez avanzar en su desarrollo. Tal como decíamos con respecto a las capacidades intelectuales, del uso de la palabra y de lectura y escritura, los campesinos entienden que van aprendiendo a valorar sus aptitudes para la acción dentro de la organización.

Es lindo, porque hemos venido trabajando la cuestión de la tenencia de la tierra. Después de haber trabajado unos años, vos podés organizar una marcha, y que llegue toda esa cantidad de gente; eso era para nosotros una cosa hermosísima. Tener esa capacidad de convocar tanta gente. Ir al pueblo y mostrarte, y que mucha gente del pueblo se acerque. Poder hablar, expresarte y decir lo que piensas y hablar de los gobiernos, qué están haciendo y por qué no ven la problemática que hay... Si ahora tenemos que hablar con uno del gobierno, no vamos a estar ahí escuchándolo que hable. No vamos a quedar como antes, que nos hubiéramos quedado callados. Nosotros ahora sabemos qué vamos a responderle o qué planteo le vamos a hacer de la problemática que uno tiene. Todas esas cosas que antes no íbamos a hacer. Porque antes uno decía que el maestro sabía más, que el gobernador hacía lo que realmente tenía que hacer. Nosotros hemos ido entendiendo que no es así; que nosotros también sabemos, aunque no hayamos estudiado e ido a la universidad, también sabemos. Sabemos decir las cosas, sabemos ver las cosas que nos corresponden (Mirta, 2006).

- Ampliar las posibilidades de interpretación de la realidad y de construir un proyecto más abarcador para sus vidas y para el colectivo. Sobre esto ya hicimos referencia en el capítulo anterior.

Es un trabajo que nunca nos enseñaron anteriormente, por eso será que nosotros nunca valorábamos lo que teníamos. A través del movimiento sí. Porque te enseñaban otras cosas capaz no lo que estaba a tu alrededor. Si vos produces, crías animales, crías cabritos, no tenés que depender del laburo de nadie. Y enseñar a tus hijos eso, tenés que trabajar y producir a tu voluntad y no que andés con el reloj, viene un pariente y 'me tengo que ir porque tengo que ir al laburo'. Tenés que andar con horarios con reloj (...).

Lo que se vivía era el tema de los desmontes, el tema de los cultivos, los daños que ocasionan, la contaminación ambiental. Eso lo aprendemos aquí porque sino nosotros porque sino es capaz que estamos haciendo todo ese trabajo de tirar lo que no sabemos que hace daño, que no sabemos que estamos degradando el suelo que dentro de 10 años el suelo no va a servir. Y todo eso lo estamos aprendiendo aquí porque si se han prohibido en otros lados, en el norte ponele, aquí lo incorporamos, todos los venenos que están prohibidos (Paulo, 2006).

Antes no íbamos a hacer eso, porque estábamos solos en nuestra casa. Como yo muchas veces he dicho que cuando vivíamos allá nosotros, éramos nosotros nomás y que a nosotros no nos falte nada, que estemos bien

y nada más. No mirabas más allá, que había algunos otros que también estaban necesitados. Entonces, cuando venimos aquí, y empezamos a estar en la organización, empezamos a ver que no éramos solamente nosotros. Que nosotros teníamos problemas y el vecino también. Entonces hemos aprendido a mirar más lejitos que antes, que nos mirábamos nosotros y nada más. Por ahí esas son cosas que le cuestan a la gente porque a veces se miran ellos y no miran en la necesidad del otro. Parece que creen que solos van a resolver su necesidad, cuando uno sabe que solo no va a resolver la necesidad si no se juntamos con otros para luchar juntos e ir resolviendo las necesidades. De a poco, pero ir resolviendo eso. Esas son las cosas que hemos aprendido aquí en la organización, sino, no estaría hablando y diciéndote todo esto, no. (...) Uno ha ido aprendiendo dentro de la organización. Si no hubiera así, estaríamos quizás...a lo mejor nosotros hubiéramos seguido de peón de otros y sin ver la necesidad de nadie. Otra cuanta gente ya no viviría en los lugares que vivía. Vivirían en el pueblo, mendigando un trabajo, o por ahí en las villas, todas esas cosas que ya venían pasando. No es fácil el trabajo que hemos elegido, pero es lindo (Mirta, 2006).³⁹⁶

1.3 La intencionalidad pedagógica

En varios de los proyectos formulados para solicitar financiación (y en los informes sobre resultados), se explicita el objetivo de formar a los campesinos en las metodologías provenientes de la Educación Popular. Es decir, que los técnicos se propusieron que esa apropiación se produzca, tanto dentro de la dinámica de la organización, como en los talleres. Su objetivo era el de promover el protagonismo de los campesinos como sujetos políticos.

Creemos que las estructuras injustas podrán ser transformadas si existen organizaciones que tomen un rol protagónico en la sociedad, y esto solo es posible con una fuerte intervención pedagógica (andragógica tratándose de educación de adultos de manera dinámica y permanente) a los miembros de las comunidades, para que sean sujetos y actores de la historia y la transformación (...). Por la idiosincrasia santiagueña ha habido que permanentemente reconstruir las ya clásicas metodologías participativas latinoamericanas. (...) En cuanto a las prácticas concretas de apropiación de las mismas, poco a poco se va percibiendo un cambio en la manera de realizar las reuniones de las comunidades, como así también la distribución de roles y la descentralización de responsabilidades (MOCASE-VC s/f d: 9-10).

Sin duda, esta apropiación de la metodología (como participante o como coordinador, en los espacios de formación y en la dinámica organizativa) se produjo como continuidad, a la vez que como ruptura con las experiencias anteriores de los campesinos. En búsqueda de indicios sobre esas continuidades y rupturas, recurriremos a las inten-

ciones manifiestas y a las interpretaciones que realizan, tanto los que asumieron inicialmente el rol de educadores, como a los campesinos que también fueron asumiendo ese rol. Sin embargo, más allá de la búsqueda de esos indicios sobre lo existente antes de la conformación de la organización, que podría llevar a cierto esencialismo, nos interesan dos cuestiones. La primera, aproximarnos a alguna comprensión de factores que intervinieron en el éxito de una propuesta metodológica que combina la conformación de una organización que participa de la disputa social y construye dispositivos de autogobierno y autogestión. La segunda, gira en torno de la consolidación de esa experiencia en términos de praxis cotidiana que no requiere para su continuidad de la presencia de agentes externos.

En un documento elaborado como presentación en un congreso (MOCASE VC, 2002), los técnicos del Movimiento explicitan la forma en que abordaron la “metodología” utilizada para contribuir a la construcción de la organización en general y para lo que en la actualidad se denomina “formación”. Así describen que llegaron a Santiago del Estero personas provenientes de la ciudad y de la experiencia universitaria y buscaron el contacto con los ancianos de las “comunidades rurales que, por sí mismos y sin la escuela, habían roto en su interioridad, en su conciencia, aquella falsa o prejuiciosa y tendenciosa afirmación que divide a nuestra sociedad entre civilizados y bárbaros” (op. cit.: 4).³⁹⁷ Esta oposición recorre el documento que enfatiza, a nuestro entender, la acción de hegemonía ejercida por diversos agentes del mundo rural sobre el sentido común de los campesinos y la existencia de un núcleo de buen sentido (“memoria histórica crítica”) que algunos “de esos viejos sabios” pudieron desarrollar para criticar el estigma de bárbaros y su lugar dentro de la sociedad.

En la “reflexión” y el “dialogo” entre esos “viejos sabios” y los que provenían de otra experiencia fueron encontrando acuerdos sobre la evaluación de la realidad. Esta oposición se interpreta también en el documento en términos de modelos de cultura “occidental”, “neoliberal” e incluso de “las izquierdas” que optaron por el mismo modelo de desarrollo y pedagógico.³⁹⁸

Así se destaca la opción por la búsqueda de un “horizonte común”, lograda a través de los años, en los que los que vinieron con el bagaje “académico” escucharon lo que les permitió ir encontrando “elementos para la práctica del trabajo de educación popular”, basada en la confianza en las capacidades de los campesinos y en la conformación de colectivos (grupos, organización) para el desarrollo de sus potencialidades.

Es una relación afectiva, amorosa, que funda y recrea el mundo en el

inicio de la relación. Ambos estamos dialogando, intentando indagar los caminos para una vida digna y humana. No llegamos como quien viene sabiendo qué y cómo hay que hacer para salir de la injusticia, de la opresión o la pobreza, sino que ambos y muchos otros ambos tendremos que ponernos como al inicio de la creación de una manera de vivir los hombres en el mundo (ibidem.: 7).

En este fragmento del texto puede verse el tono con que fue escrito que se asemeja, en contenido y en forma, a los escritos de Freire. Así se retoma sin nombrar la educación bancaria³⁹⁹ llevada adelante por la “civilización occidental”.

Como consecuencia práctica, unos iluminados que leyeron y estudiaron muchos libros enseñan a quienes no saben leer, ni estudiaron libros. Desconociendo que no es obstáculo para la lectura y práctica en el mundo el no saber leer y escribir un libro. El hombre lee y estudia permanentemente en su vida cotidiana, en su relación con el mundo y con los otros vivientes y hombres en el mundo (ibidem: 8).

De este documento nos interesa destacar dos puntos significativos para nuestra tesis: la referencia a la escuela y a los conocimientos de la civilización occidental que ella transmite. Lo que sostienen es “desandar-desarmar” lo que proviene de ellas para “recrearlo” “de una manera tal, que no continúe replicando la dominación, la opresión de unos pocos sobre la inmensa mayoría de los pueblos”. Recreación que articula la “memoria histórica de los pueblos” (“encubierta por la colonización y las sucesivas neocolonizaciones”) con los saberes “de la civilización actual”, con el objetivo de “detener la destrucción del planeta” (ibidem:9). La distancia no es con el conocimiento que puede transmitir la escuela, sino con la relación de dominación que con frecuencia vehiculiza. Por otra parte, queda claro que esa relación de dominación no es patrimonio exclusivo de la escuela ya que diversos agentes del mundo rural, incluso quienes actúan en nombre de los dominados, también pueden establecerlas. La opción fue entonces por dejar “la escuela como espacio físico formal-oficial para convertir la inmensa geografía del monte (bosque) del chaco-santiagueño en la amplia escuela de la recreación de una alternativa posible” (ibidem: 9)

Otro elemento que muestra las matrices de pensamiento freireano es la idea de que el educador debe partir del conocimiento de la realidad en la que viven los sujetos y de su comprensión de ella. Sobre esta conciencia de los sujetos, el educador procura, en un primer momento, contribuir a la autovaloración de su palabra y sus saberes, para luego problematizarla en el proceso de conocimiento compartido sobre la realidad. Este proceso tiene como propósito la transformación tanto de la realidad como de los sujetos cognoscentes. Así lo entiende Ángel,

uno de los que llegaron con su experiencia urbana y universitaria.

Creo que a nosotros nos fue bien acá con los campesinos porque (...) no nos inscribimos en ninguna escuela. Después uno fue descubriendo cosas, digamos, coincidencias entre lo que decían estos viejos sabios del monte... Porque yo en eso sí tuve una coherencia muy grande, no venir a bajar línea ideológica de ningún tipo sino venir a escuchar, escuchar. Corrés el riesgo que te acusen de populista ahí, no? O de populismo (...) El tema es que eso te permite la posibilidad de, por ejemplo, recuperar en una primera etapa la autoestima de la gente, porque sino viste... Ahora tiene que entrar algo a problematizar todo ese sistema de vínculo, relacionamiento, análisis, saberes, técnicas y habilidades del campesinado, que preserve, me parece a mí, tiene que entrar un elemento crítico, una antítesis. De hecho nosotros de afuera, me decían los viejos “tienen que venir gente de afuera porque usted nos va a mostrar nuestras debilidades, nuestras falencias, nuestros vacíos en nuestra cultura”. (...) Era una convicción que sin haberla leído y charlándola con los viejos y las viejas, la vieja Celestina de Campo del Cielo, era... Que no hay dudas, no es una cosmovisión capitalista la del campesino y ese es el valor fundamental. Vos partís de un pueblo, un grupo humano cuyos objetivos y metas nunca son la acumulación de riqueza, incluso de poder a veces. Aunque funciona eso (Ángel, 2005).

Nuevamente, una problemática académica, que no es desconocida por Ángel, sobre la existencia de una racionalidad propia de los campesinos y de los límites de sus horizontes de lucha.

De todas maneras sería muy osado decir, porque han fracasado muchos de esos intentos, sería muy osado decir que en general como proyecto político de ellos, si lograban destruir al comisario o al terrateniente, sería tener un gobierno de tipo socialdemócrata, en el esquema campesino santiagueño al menos. Y me parece que en Argentina y Latinoamérica es así. Lo que yo creo que está cambiando la visión del campesinado latinoamericano, es que yo creo que se ha metido una mirada zurda, marxista en la CLOC Vía Campesina (Ángel, 2005).

Ese sentido común campesino debe tanto afirmarse en su núcleo de buen sentido, como ser problematizados algunos de sus contenidos como la mercantilización que llega incluso a las relaciones interpersonales y dentro del movimiento⁴⁰⁰ asociado al clientelismo, la dependencia y la baja autoestima.⁴⁰¹ En ese proceso de problematización y de ampliación de los horizontes políticos cumplen, en el entendimiento de Ángel, un papel fundamental las organizaciones internacionales campesinas de las que forman parte.

Aquí entra un tercer elemento del pensamiento de Freire, el de la práctica transformadora de la realidad a partir de una praxis organizativa que tiene que ser una anticipación de la sociedad revolucionaria, es decir, que no puede postergar el diálogo para el día después de

la toma del poder. Así lo plantean en el documento analizado, se trata de una tarea en el plano ideológico que confluye con las prácticas de la organización. La forma adoptada por la organización posibilita esos procesos y se constituye en otra de las características centrales de su constitución. Se trata del avance en una modalidad organizativa que en sus palabras sea: *“una organización dinámica por la que rompamos la relación clientelista hacia el cerrojo del sistema económico y político. Organización que no replique el modelo donde unos mandan y otros obedecen, una organización horizontal en su conducción, orgánicamente solidaria en su funcionamiento”* (MOCASE VC, 2002: 11).⁴⁰²

Respecto de la “apropiación de metodología” podemos encontrar algunos indicios en sentido de continuidades con las formas de transmisión de saberes en la familia rural. Ella es un agente fundamental en la formación para el trabajo y en las interpretaciones sobre la realidad en general.⁴⁰³ Se trata de espacios propios con cierta autonomía, con gran componente grupal y vinculado con la práctica.

También habría continuidad con lo que Gramsci entiende como “núcleos de buen sentido”, a los que antes hicimos alusión, que contienen interpretaciones que no se ajustan a hegemonía y se que son compatibles con formas organizativas y objetivos organizacionales que buscan ser contrahegemónicos. Si bien no se trata de componentes que puedan hacernos pensar en homogeneidades, se presentan con frecuencia en los testimonios de los campesinos sobre sus pensamientos anteriores a sumarse a la organización. Estos núcleos de buen sentido se pueden agrupar en interpretaciones de la realidad como: injusta y que debería cambiar (tanto en las relaciones de clases⁴⁰⁴ como en la política); la idea de la necesidad de la acción conjunta (“unidad”) para que haya logros; la búsqueda de relaciones en las que se sientan respetados como personas y valorados sus saberes; la búsqueda de auto-representación.⁴⁰⁵

Tal vez, una síntesis de las experiencias que confluyen en la práctica pedagógica del MOCASE VC la muestren también los siguientes fragmentos de una entrevista a un “viejo sabio del monte”, uno de los que fueron, según veíamos, los interlocutores con los que los que provenían de la vida universitaria, comenzaron a construir la metodología propia. En primer lugar, el hablar como una forma de problematizar la conciencia sobre todo en base a comparaciones entre diferentes alternativas que cuestionan la resignación (el fatalismo señalado reiteradamente por Freire) a un único camino.

¿Cómo te puedo explicar? Hablarle a la gente, decirle qué es lo que queremos hacer y para qué ¿no? Compararle una cosa con la otra. Cómo estoy viviendo yo aquí y... si alguien me dice ‘vos si cambiás, vas a vivir así’. Eso

es lo que hacemos nosotros: cambiar la idea de ellos pero no cambiarles para mal sino para un bien. Porque hay dos cosas muy distintas: si vos le vas a aconsejar una cosa que no sabes si va a andar bien o no, entonces no te metas, no digas, porque lo perjudicás. Entonces las cosas se hacen, pero viendo, analizando primero. Esta bien, nosotros íbamos dudando si vamos a llegar o no, pero bueno, se trabajó, como te digo (...) Más me iba a trabajar con la gente, hablarlos, que sé yo... (Raimundo, 2001).

Se puede hablar para bien o para mal y eso depende de las intenciones pero, por sobre todo, de la posibilidad de comprobarlo en la transformación de la realidad. Así el segundo recurso que identifica Raimundo es la demostración de que esa alternativa que va en contra del sentido común, es posible. Se trata de la mutua confirmación entre discurso y práctica exitosa, no “decir una cosa y hacer otra” o “prometer” (“versear”) y no cumplir como hacen los políticos.

Entonces nos costó mucho primeramente después ya no porque la gente..., o sea que costó mucho hasta que salió el primer proyecto. Cuando salió el primer proyecto, entonces sí, ya las cosas empezaron a andar mejor. Porque la gente han visto lo que...qué es lo que andábamos haciendo y para qué. Porque como te digo, es difícil ya aun a gente grande que vos le tengas que cambiar la idea. Una porque siempre están ellos con ese temor de.. ¿éste loco que anda haciendo? ¿me anda por joder, sacarme de aquí? Porque ya pasaban casos ya de desalojos. Entonces la gente tenía miedo. Eso era lo que uno, muchas veces, nos parecía. O sea, era bastante duro para hacerlos que entiendan lo que queríamos hacer nosotros.(...) La semana entera andábamos en el campo, hablando con la gente, haciéndoles comparaciones, buscando miles de cosas para poder hacerlos hacer que se alleguen (...).

El tercer recurso es el debate, como forma de valorización de la opinión y de la palabra, de la producción colectiva de conocimiento y, especialmente, como metodología para la problematización del sentido común

Claro. Pero si a mí no me gusta lo que ella dijo, yo voy a decir. Y cuando pasa la reunión, cuando salimos afuera, bueno, cada uno ahí se va a su casa, ché pero lo que dijo la dirigente o el dirigente a mí no me gustaba.¿ para qué dice afuera ya!. No, hay que decirlo ahí, en el momento, para discutir. Vamos a discutir. ‘Yo creo que no, lo que vos estás diciendo a mí no me gusta’. Y ahí pues salió otro más que ‘tampoco a mí me gusta’. Bueno, ‘vamos a discutir’. Porque yo como dirigente, o sea ella o yo estoy hablando, diciendo cosas, así, así no. (...) para eso son las reuniones, para discutir. Porque sino, los técnicos o los dirigentes dicen: ‘bueno, así voy a hacer’. ¿Para qué llamar a reunión? ¿Nada más que por llamarlos? Las reuniones son para discutir (...) No es para pelear, pero hay que discutir. Entonces vamos a sacar algo bueno, sino no sirve. Entonces por eso digo yo que en las reuniones tiene que haber una discusión. Por más que estés hablando bien. Alguien tiene que decir que no le gusta. Para que

haya discusión. Toda la gente se anima de hablar, pero sino están todos así, están como si les diera dolor de muela, ¿viste? (risas). Nadie habla. Entonces cuando hay discusiones, sí. Todos opinan, todos hablan. Y eso es lo importante. Y el santiagueño tiene eso, que no habla. Todo lo que quiere decir le queda ahí. ¿Por qué no habla? No, después, dice. Y lo que él estaba diciendo es una persona que tiene muy buenas ideas pero no se anima de hablar. ¿Por qué no habla? Si todos están hablando. Cada uno estamos opinando. Hablá. No, nosotros tenemos esa maldita costumbre. Yo también por eso poco hablo [muchas risas] (Raimundo, 2001).⁴⁰⁶

Como vemos en este testimonio, la metodología recreada por Raimundo reconoce la necesidad de la valorización de la palabra de todos, de la problematización de ciertos contenidos del sentido común de los campesinos y de la estrecha vinculación entre la tarea en el campo ideológico y las prácticas que lo confirmen.

2. Los proyectos de formación especialmente destinados a los jóvenes

Nos detendremos en este apartado en proyectos educativos que el MOCASE VC lleva adelante y que, de diversas formas, se relaciona con el sistema público de enseñanza. Nos interesa destacar la forma compleja en que van conjugando sus objetivos de largo plazo como organización, con las condiciones estructurales y coyunturales que le plantea la oferta educativa oficial. En este sentido nos detendremos, tanto en sus propuestas de educación para los jóvenes, como en la vinculación que establecen con diversas instancias estatales. Se trata de proyectos que ponen en tensión tanto las nociones básicas de autogestión, autogobierno y autonomía como la de Estado y de lo público. Así estas nociones orientan las decisiones articulándose de forma particular, especificándose aún más en relación con el nivel educativo del que se trate.

Veamos entonces el marco en el que se inscriben estos proyectos. El MOCASE VC desarrolla una línea de trabajo especialmente dirigida a los jóvenes. Esto no significa que la participación de ellos esté restringida en alguno de los espacios de deliberación, de decisión, de representación o de formación, más aún esa participación está estimulada. En todas esas instancias es significativa la presencia de jóvenes desde la pubertad en adelante.

Desde el 2001, el Movimiento ha sido promotor de los Campamentos Latinoamericanos de Jóvenes junto a otras organizaciones campesinas y urbanas. Estos campamentos de aproximadamente una semana de duración y que congregan alrededor de 500 jóvenes, se realizan anualmente en diferentes lugares del país, el primero de ellos en La Simona.

Una de las secretarías, la de Comunicación, Juventud y Educación, se ocupa de ellos y no es casual que reúna esas tres temáticas. En el campo de la comunicación y, en especial, en las radios los jóvenes cumplen un papel importante. A ellos se orientó gran parte de la formación en este campo.

También los jóvenes son los destinatarios centrales, aunque no exclusivos, de acciones y proyectos de formación más sistemáticos. Nos referimos en particular a dos de ellos: a) el Proyecto de Estudiantes Campesinos en Universidades y b) la Universidad Campesina.

2.1 El Proyecto de Estudiantes Campesinos en Universidades (PECU).

Enmarcados en este proyecto, jóvenes campesinos del movimiento realizan estudios en universidades nacionales con sede en distintas provincias del país. Esta iniciativa nació en conjunto entre el movimiento y organizaciones estudiantiles, con el propósito de favorecer el acceso y el tránsito de los campesinos por la universidad. Las organizaciones estudiantiles intervienen en la gestión de recursos económicos en las instituciones (becas y otros aportes) y acompañan a los estudiantes del movimiento. Periódicamente se realizan evaluaciones entre los que intervienen en este proyecto y también es un tema recurrente en los secretariados. En la memoria del secretariado de noviembre de 2003 queda “planteada” la preocupación y el debate sobre la formación universitaria para los jóvenes campesinos:

quedan planteadas tres preguntas para trabajar como organización, la importancia que tienen los cumpas en la universidad porque se necesitan compañeros formados; la pregunta si la universidad forma o deforma a los compañeros?, o le amplía la mirada, la necesidad de que se le dé un acompañamiento a los compañeros y de que sean cumpas que tengan participación en la organización y claridad para qué van; también si los estudiantes del mocase pueden elegir cualquier carrera o dentro de algunas posibilidades que la organización ofrece. Como conclusión se acuerda hacer una reunión con los que están estudiando y preguntarle cómo se sienten y qué quieren hacer (MOCASE VC, Memoria del Secretariado, Noviembre 2003).

Más allá del éxito individual de los estudiantes, en cuanto a la continuidad de sus carreras, lo que no ha estado libre de grandes dificultades,⁴⁰⁷ la preocupación de los miembros del movimiento se orienta a que la formación sea una contribución al proyecto colectivo y no su opuesto. Para ello, consideran necesario tener en cuenta algunas cuestiones que contribuyen a la vez a fortalecer las posibilidades de permanencia en los estudios: el acompañamiento de los estudiantes desde la organización, su vinculación con la vida del movimiento –lo

que podría mejorar si tienen “claridad” sobre el sentido que tiene esta formación para el colectivo—, la selección de las carreras. Cómo puede verse en el fragmento anterior, quienes se reúnen en el secretariado consideran muy especialmente a cada uno de los protagonistas de este proyecto y es con ellos con quienes se tiene que ir resolviendo la problemática. Llama la atención que se nombre y caracterice la situación de cada uno, lo que no sucede en otros proyectos de la organización que se discutieron en el mismo espacio de deliberación. La universidad como institución, el arbitrario cultural que transmite, los intereses a los que sirve, están lejos de las posibilidades de acción en el corto plazo. Sobre quienes se puede actuar es, en primer término, sobre los mismos jóvenes estudiantes y sobre quienes los acompañan en lo cotidiano (estudiantes de la FAEA y otras organizaciones aliadas) y a la distancia (su familia, su central, el movimiento).

Pero también el movimiento tiene intención de provocar cambios en la universidad. En forma paralela—y como una propuesta más que como exigencia complementaria para estos jóvenes— se espera que, por tratarse de militantes del movimiento insertos en las universidades, su presencia y acción contribuyan a hacer conocer la problemática campesina y, de alguna forma, provoquen cambios dentro de la universidad. Proceso que también es paralelo a la acción conjunta con la Federación Argentina de Estudiantes de Agronomía (FAEA).

El PECU no ha proporcionado importantes logros en relación con la formación de técnicos de origen campesino. Sin embargo, se articula con una línea de acción de vinculación con actores universitarios con larga historia dentro del movimiento. En efecto, la vinculación con la universidad tiene como estrategia central el trabajo con estudiantes organizados (especialmente de Agronomía) y con quienes van conociendo la organización como pasantes. Veamos el testimonio de Ricardo recogido a pocas horas de la llegada a su casa desde el Congreso de la FAEA

—Ri: Ellos están muy metidos en cómo pueden hacer para conocer lo que es el campo, porque dentro de la universidad no les enseñan lo que es el campo. A ellos le están llenando la cabeza que la soja, que tenés que trabajar en las empresas que por eso el estudio, no te interesa nada el campo! Y los agrónomos son los que a veces a nosotros nos perjudican, porque son ellos los que van a firmar el último documento para que puedan fumigar los grandes capitalistas y hacernos mierda nuestro bosque, nuestra biodiversidad. Por eso les veníamos diciendo ayer a los chicos que están estudiando “no queremos que se pongan del lado de los otros. Pónganse viendo lo que está pasando en el campo y de ahí vamos a charlar de esto. (...) Y los chicos están abriendo los ojos y diciendo “es verdad, en la universidad no nos enseñan esas cuestiones ni nos quieren enseñar. Y nos dicen no se lancen hacia los campesinos y lo que dicen es mentira

que sufren, ellos lo viven pero no sufren” Viviendo sufrimos, si nosotros no defendemos la tierra (...).

—E: Es posible cambiar eso?

—Ri: es posible, es posible cuando el campo y la ciudad se junten, se unan. Yo creo que es un proceso lento pero hay voluntad de los estudiantes. Donde no hay voluntad es en las universidades, hablando de la gente que está adentro grande, no de los estudiantes, nosotros lo hemos dejado eso claro. Los chicos son otra cosa pero si más allá hay un presidente dentro de una facultad, a ellos no les interesa.(...)

—E: A mi me cuesta imaginarme cómo se hace para cambiar la educación, la salud... solas.

—Ri: A mi también me parece, es muy difícil. Siempre que haya voluntad política de los médicos, a donde los médicos les interese mucho la cuestión campesina y de las hierbas. Hay un grupo de compañeros y compañeras que son doctores y enfermeras que están metidos en esto historia y de ahí podemos empezar a cambia la historia. No todos los médicos, por supuesto, los médicos están metidos en todo lo que es artificialismo (Ricardo, 2006).

La vinculación con la universidad tiene varias dimensiones que se fueron construyendo en la trayectoria del movimiento.

En primer lugar, como decíamos, con los estudiantes universitarios agrupados en la Federación Argentina de Estudiantes de Agronomía (una organización de segundo grado que nuclea agrupaciones estudiantiles de la mayoría de las universidades nacionales que tienen esa carrera). Esta organización es considerada por el MOCASE VC como uno de sus aliados estratégicos. Con ellos compartieron varias experiencias de participación en colectivos vinculados a productores rurales y en este momento el Movimiento Nacional Campesino e Indígena. Gran parte de los militantes de esta organización, a medida en que se van graduando, forman parte de los equipos técnicos del MOCASE VC y de otras organizaciones campesinas aliadas. También asumen la responsabilidad de organizar las pasantías de estudiantes que se realizan en dos periodos del año y que tienen por objetivo las vinculaciones entre la organización y los estudiantes en general y, especialmente, contribuir a su formación en un campo habitualmente descuidado dentro de la universidad. Con ellos también comparten el proyecto de incidir en la formación en las mismas universidades, en los congresos y encuentros estudiantiles y, a través de ellos, en las discusiones curriculares. Esta agrupación estudiantil es también un enlace, en los últimos años, con otros grupos estudiantiles que durante las pasantías u otras actividades realizan acciones en conjunto con el movimiento.

En suma, sobre la base de esta alianza estratégica en términos políticos, se procura incidir sobre la formación universitaria extra cu-

ricular y, en el largo plazo, también curricular de forma de poder contar con técnicos comprometidos con el proyecto de desarrollo que sostienen.

La relación con la universidad no se limita a la descripta. En efecto, la concepción y vinculación con el Estado, analizada en el capítulo anterior, tiene respecto de la universidad particularidades, ya que se trata de una institución pública de educación y de producción de conocimientos. En este sentido, esperan de ella que forme a los profesionales y técnicos adecuados para la recreación del campesinado y las luchas del movimiento y que con el tiempo ellos sean de origen campesino. Esperan también que le aporte conocimientos para ponerlos en diálogo con los saberes tanto campesinos como los construidos en la trayectoria de la organización y de esta forma potenciar sus proyectos productivos, sociales, culturales y políticos. Por otra parte, comprenden que se trata de una institución compleja, atravesada por múltiples determinaciones en la que grupos e individuos actúan con frecuencia motivados por intereses personales o de la clase dominante. Sin embargo, esas instituciones también contienen profesionales e intelectuales, docentes e investigadores que pueden contribuir a sus planes a partir de inserciones de diverso tipo (proyectos específicos de extensión universitaria o de investigación, ya sean grupos de trabajo o docentes en forma individual). Más adelante veremos en especial el proyecto de formación de maestros campesinos.

2.2 El proyecto de Universidad Campesina

Se trata de un proyecto de creación de una universidad propia que permita la formación de los jóvenes en carreras consideradas necesarias para la recreación de la vida campesina y para el desarrollo del movimiento y que evite tanto la migración en busca de trabajos urbanos, como los riesgos de fracaso de las experiencias universitarias. El fracaso al menos en tres sentidos: el abandono de los estudios, el no volver al campo y, especialmente, que la formación no sea la adecuada para (o peor aún que sea contraria a⁴⁰⁸) las necesidades de crecimiento de los campesinos organizados. La universidad pública, como veíamos, no logra acercarse más que marginalmente a sus necesidades de formación de jóvenes y uno de los obstáculos iniciales es el de los pocos campesinos que han podido terminar la escolaridad secundaria.

Esta situación limita fuertemente cualquier proyecto que requiera esa certificación y le hace perder su sentido como incidencia en lo inmediato. La idea de universidad campesina reconoce, entonces, esta limitación para los estudios de nivel terciario y procura contemplar la escolaridad que tienen los jóvenes en la actualidad. Sin embargo,

no se pierde de vista que lo que el movimiento necesita son técnicos campesinos de nivel superior. Pero no se trata de una posición de principios, ya que algunas carreras requieren de certificación para el ejercicio profesional o para la inserción en el sistema público (tal el caso de los maestros). En ese caso es preciso buscar dentro del sistema universitario público los resquicios que permitan llevar adelante un proyecto compartido, sin por ello perder el control sobre ciertas dimensiones que consideran fundamentales: sentido político-pedagógico, conocimientos, enfoque metodológico, organización institucional, docentes, destinatarios principales.

El movimiento, por otra parte, con su proyecto de universidad campesina, disputa la noción de universidad en dos sentidos: que no quede reducida a la formación postsecundaria y que su “universalidad” contemple diversos saberes y experiencias que con frecuencia no son reconocidos por el sistema educativo. En diversas ocasiones se la denominó “multiversidad”, como forma de enfatizar el carácter de lugar de encuentro entre múltiples conocimientos y, a la vez, como diferenciación de la propuesta hegemónica de institución de nivel superior reglada por el Estado.

2.2.1 Objetivos fundamentales

El proyecto de Universidad Campesina se fue gestando desde el 2001 como un “sueño”, como les gusta decir. En esta idea se empezaban a conjugar la identificación de necesidades de los campesinos y de la organización con sus horizontes y sus estrategias de acción políticos. Necesidades en dos sentidos: contar con los técnicos adecuados para la vida en el campo y de la organización y dar oportunidades de formación a los jóvenes campesinos.

a) Formar sus propios técnicos

La defensa del territorio y la recreación de la vida campesina fueron revelándoles que difícilmente los graduados universitarios puedan comprender y comprometerse con las luchas y la vida campesina y que en estas opciones la formación cumple un papel fundamental. Si los técnicos, no se forman “desde el llano”, se asocian con el adversario de los campesinos para satisfacer sus intereses personales. Carlos, como muchos otros campesinos entiende que el movimiento tiene que tener sus propios técnicos:

—E: ¿Y si los maestros fueran campesinos se podría zafar de eso (de inadecuación de la escuela, por los contenidos que “marca el Estado”)?

—L: Si, según la mirada que tenga el maestro campesino. Aquí la universidad campesina está orientada a eso; a formar maestros campesinos.

Todos los encuentros, las jornadas de capacitación que hay tienen ese fundamento... esa es la idea, porque nosotros hemos visto que si no tenemos técnicos o maestros o abogados campesinos, no vamos a lograr nada ...porque es muy difícil. Todas las luchas que hemos hecho, las hemos hecho por cuenta propia y no por apoyo técnico o defensa de los abogados —E: ¿Vos decís porque la formación que se les da es mala, o hay una cuestión de clase?

—L: Puede ser que haya una cuestión de clase, pero también están por encima los intereses personales. Aquí de la manera que salen formados los jueces y los abogados, por lo menos en Santiago del Estero, todos terminan encerrados en los intereses personales; y eso los lleva a terminar negociando con el que tiene más guita... Así nos ha ido con todos los abogados. Entonces, hemos dicho que se vayan al carajo los abogados, y nos defendemos como podamos. (...) Nosotros mismos hemos terminado haciendo escritos, y pidiéndole a algún abogado que ponga la firma y nada mas... (Carlos, 2006).

b) Dar oportunidad a los jóvenes para “estudiar” y “formarse más sistemáticamente”

La provincia de Santiago del Estero se encuentra en el tercer puesto entre las provincias cuya población, de 15 años o más, no completó la escolaridad primaria.⁴⁰⁹ En efecto, es la tercera con 30,74% de esa población sin escolaridad completa después de Misiones con 33,77% y del Chaco con 33,70%, mostrando incluso desventaja en el promedio de su región (NOA 22,30 %). Los datos de secundario, como consecuencia, son igualmente graves, solamente el 25 % de los mayores de 20 años completó el nivel secundario⁴¹⁰ (IIPMV- CTERA, 2004).

Si bien hay una disminución en los guarismos que miden el analfabetismo, ya que en el 1991 los mayores de 15 años analfabetos eran 9.5 % y en el 2001 los mayores de 10 años se redujeron al 6% (para totales del país de 4 % y 2,6% en respectivas mediciones), también ocupa el tercer lugar luego de Chaco con 12,3% y 8 % y Corrientes 10,3% y 6,5%, en sendas mediciones (Ibidem).

Esta situación de la provincia se ve agravada en las zonas rurales donde la escolaridad primaria (EGB) no alcanza a ofrecerse completa. La mayor parte de las escuelas cubren hasta el 7mo año de EGB, pudiéndose completar ese nivel solamente zonas pobladas alejadas del paraje rural.⁴¹¹ Situación que se empeora a la hora de secundario. Así, los primeros años de la escolaridad primaria son accesibles para los niños campesinos en tanto existen escuelas no tan alejadas. La situación cambia en la mayor parte de los casos luego del 7mo. año que requiere de traslados o alojamiento en los pueblos con los gastos que esto insume para las familias, la pérdida de trabajadores en la producción familiar y los riesgos que supone el alejamiento de la familia en

esa etapa evolutiva sin contar por otra parte con resguardo por parte de ninguna institución. Si bien la situación es diversa dentro de las zonas rurales de la provincia, en muchas de ellas los dos últimos años de la EGB y el nivel medio (Polimodal) están fuera de las expectativas de los jóvenes y de sus familias.

—B: Sí, me gustaba ir a la escuela. Me tenían que hacer estudiar pero capaz que no me hagan estudiar el secundario.

—E: ¿Tenés ganas?

—B: Sí tenía ganas de estudiar. Mi hermano que está en Buenos Aires me quería hacer estudiar, mi tía que está en Pinto también. Me gustaría estudiar pero capaz que no pueden ellos porque tienen que comprar todas las cosas. Tienen que gastar mucho

—E: ¿Qué te gusta, Pinto o Bs As?

—B: Me gusta más Pinto (Belén, 2006)

—M: Aquí en el campo tiene hasta 7mo todas tienen hasta 7mo. 8° y 9° ninguna escuela del campo.

—E: ¿Y eso cuesta mucha plata (hacer la secundaria en el pueblo)?

—C: Y date cuenta la distancia, tenés que alquilar una casa, la comida y la mayoría de los chicos del campo que han terminado 7mo. la mayoría no dice yo quiero hacer 8vo. Hay una cultura de ir hasta 7mo grado. (Miguel y Cristina, 2006).

Sin embargo, el movimiento no se propuso encarar un proyecto de escuela secundaria. Así lo explica María de los Ángeles, técnica que forma parte de la secretaría de Comunicación, Juventud y Educación:

No la verdad, cuando salió esto de la universidad empezamos a soñar en esto de la universidad, por llamarlo de una forma universidad. En realidad es un centro de formación. Un espacio más sistematizado de la formación que además se pudiera compartir la convivencia, se pudiera producir para sostenerse. En realidad, junto con lo de maestro campesino, que es lo que más requisitos tiene, está la idea de largar lo de promotores de salud y comunicadores que eso no va a tener exigencia de secundario, saber leer y escribir, nada más. Nunca planteamos el hecho de decir 'tenemos secundario'. Lo que pasa es que sería muy difícil porque tendríamos que tener un secundario en cada central. Por ej. La COPAL y Tintina son centrales que tiene muchos jóvenes que han hecho la secundaria. No hicimos una investigación a fondo de por qué se da. Tintina básicamente porque las comunidades están muy pegaditas a la ciudad y la mayoría tiene parientes en Tintina. La COPAL no me meto a hablar porque casi no conozco la realidad, pero me parece que los compañeros no son pequeños productores más tirando a medianitos, algunos tienen grandes majadas de chivos o bastantes animales vacunos. Tienen como más internalizado que los chicos tienen que hacer el secundario. En esas dos centrales hay muchos. Por eso nunca se planteó lo del secundario. Tendríamos que empezar a plantearnos "armemos un centro de alfabetización para que terminen séptimo también" (María de los Ángeles, 2006).⁴¹²

La respuesta, no se refiere tanto a principios sino a una evaluación de oferta educativa en la provincia. En este testimonio, como en varios otros, no parece que el secundario proporcione conocimientos imprescindibles para avanzar con los proyectos educativos para los jóvenes, simplemente tiene valor en tanto certificación para proseguir estudios terciarios. Las tecnicaturas, en el marco de una universidad campesina, pueden desarrollarse desde ahora y así proporcionar una experiencia educativa que entienden significativa para ellos. Se puede prescindir de la certificación de la escolaridad media.⁴¹³

Si bien este proyecto fue avanzando con diversos cursos (carpintería, herrería, comunicación, energías renovables), con procesos de formación sostenidos hace varios años (promotores de salud) y en este momento con una tecnicatura en agroecología, su institucionalización, aún está en proceso de análisis. En efecto, es preciso resolver, a través de las modalidades de decisión descriptas y en el marco de una realidad compleja, varias cuestiones: la dependencia formal, al menos de algunas carreras, y vinculado con esto, las posibilidades de financiación, la selección de docentes y los requisitos de ingreso de los estudiantes.

2.2.2 Dimensiones del dispositivo escolar sobre las que intervienen

Veamos las dimensiones del dispositivo escolar sobre las que el movimiento procura intervenir, para luego pasar a analizar la problemática de la institucionalización y de la relación con el sistema público de enseñanza.

a) Sentido político pedagógico de la formación

Decíamos que el MOCASE VC le opone al modelo de desarrollo, que avanza sobre el monte, otro que recrea el campesinado recreando, a su vez, la forma de vida campesina, comunitaria y territorializada. En su construcción, combina la recuperación de una tradición (resignificada en relación con el presente) con elementos nuevos. En este sentido, entendemos que no se está buscando restituir el orden anterior. Participar del movimiento, de sus prácticas y de sus discursos, consolidados en formas culturales y en proceso de construcción, supone enfrentar el orden que trae el modelo de los agronegocios. Y, también, poner en cuestión la forma de vida anterior: el aislamiento de ciertos avances del conocimiento y la tecnología; el empobrecimiento creciente; las relaciones clientelares; los vínculos familiares de dominación; la producción y reproducción exclusivamente familiar. Dentro del movimiento se “sueña” y se encaminan los proyectos hacia un orden diferente, hacia algo nuevo que empieza a realizarse desde ahora.

Participar del movimiento permite, así, pensar en un presente y en un futuro mejor dentro del mismo territorio.

En este marco, la educación pasa a ser un componente central dentro del proyecto de desarrollo que proponen. Pero, más allá de las serias dificultades en el acceso ya descritas, que de diversas formas el MOCASE VC denuncia, pone en discusión la calidad y tipo de oferta de la escolaridad provincial por estar alejada y, con frecuencia, opuesta a su proyecto de desarrollo en el territorio. Para estos jóvenes campesinos, se hace necesaria una oferta de formación sistemática adecuada, si se procura su permanencia en el medio rural. El MOCASE VC sostiene que la formación debe contemplar las características de ese medio rural,⁴¹⁴ la cultura que fue construyendo el movimiento y su praxis educativa.

En un proyecto que elaboraron para pedir financiación para la universidad campesina (MOCASE VC, 2005), explicitan su posición respecto del sentido político pedagógico de este proyecto.⁴¹⁵ Se ubican claramente dentro de los debates académicos y políticos sobre los efectos del neoliberalismo y de las experiencias educativas que de alguna forma salen de los márgenes de la propuesta oficial.

Por un lado, formulan en tono de denuncia la caracterización de la situación que se vive en el campo: “las desigualdades son aún más acentuadas y el sistema educativo sigue actuando como mecanismo de privilegio y exclusión (50 por ciento de población analfabeta en zona rural, escuela rural rudimentaria)”. Y entienden que este cuadro se agravó con la aplicación de políticas neoliberales

El repliegue de la función del Estado en materia educativa en las últimas dos décadas está estrechamente vinculado con la pérdida del papel de las instituciones educativas en torno a la creación, recreación y transmisión de los saberes y valores socialmente necesarios para la igualdad de posibilidades y la participación ciudadana plena (op. cit.).

Toman también posición respecto de la escuela como institución a la que conciben en una situación de tensión entre su función reproductora y su lugar como “espacio de lucha y confrontación desde el cual pueden operarse ciertas transformaciones”.

Si bien sostienen que la educación es un “derecho” para “acceder desde temprano en condiciones igualitarias a los aprendizajes en los que se cimentará su educación presente y futura”, ponen en cuestión la idea de igualdad que supone una “organización escolar única”

Plantearse la esencial igualdad de todos los habitantes, en lo que se refiere al acceso al conocimiento socialmente válido, no quiere decir de ninguna manera que se ignoren las diferencias surgidas como consecuencia de la heterogeneidad social existente. Por lo tanto, proponer una organiza-

ción escolar única para todos sería partir del supuesto falso de que todos están en iguales condiciones frente al conocimiento a adquirir; que concepciones y expectativas son uniformes y que necesidades y posibilidades son homogéneas. La concepción de escuela única igual para todos como sinónimo de democracia debe revisarse. Para poder enseñar lo mismo a todos, ha de partirse de las diferencias de origen económico, social, cultural y de las representaciones sociales a que éstas dan origen y a partir de las diferencias tender a igualar logros en lo específicamente educativo⁴¹⁶ (ibidem).

Afirman, frente a la “segmentación del sistema” y las propuestas homogeneizantes que “El punto central es eliminar la desigualdad pero no la diversidad.”

En la fundamentación del proyecto se detalla la concepción de educación que sostienen. Parten de “la concepción de hombre como persona, como ser único e irrepetible que se realiza con los otros en el medio ambiente natural, social y cultural con un espíritu que trasciende lo material”. La educación entonces debe entenderse como “un proceso permanente que favorece el desenvolvimiento y superación del hombre en todas las dimensiones”. Y como

Un proceso sistemático e intencionado de comprensión de la práctica social para transformarla de manera consciente, en función de procesos organizativos concretos y en la perspectiva de la construcción del proyecto histórico. Interpretar la realidad para transformarla colectivamente, desde y con una lógica que une la teoría y la práctica en función de una estrategia popular (ibidem).

Consideran que la educación debe “descubrir y potencializar la vida total de sujeto popular: de sus formas cotidianas de saber, vivir y actuar.” Una educación que “será válida cuando permita y ayude a asumir el papel de sujeto activo, crítico y creador de la construcción de la historia”. Que apunte a la “conciencia crítica” que supone que los hombres y mujeres son “sujetos de conocimiento” de su realidad y que son capaces de transformarla.

No hay conciencia crítica sin compromiso histórico. Desde esta dialéctica, el conocimiento no es un acto acabado en sí mismo. Si no que es un proceso resultante de la permanente praxis, acción y reflexión, de hombres y mujeres sobre el mundo para transformarlo. Educar es crear y recrear la vida, el mundo, el pensamiento, la práctica. Educar es, en sí mismo, un acto creador. El fortalecimiento de espacios que garanticen el ejercicio de la ciudadanía es la piedra angular para la construcción de un proceso de integración en el cual los diversos intereses de todos los sectores de la sociedad puedan ser escuchados, atendidos y garantidos (ibidem).

Desde esta concepción reafirman que un modelo de “organización escolar única”, no se puede adoptar en “forma acrítica”, sin tener en

cuenta las diversas realidades. Proponen entonces “recuperar el protagonismo de los actores” y no sólo del Estado en relación con los procesos educativos. “Se debe dar oportunidad a la sociedad para producir y crear procesos”. Revalorizan, nuevamente apelando a producciones académicas,⁴¹⁷ las iniciativas surgidas en especial en América Latina en relación con los “sectores marginados urbanos y rurales” que “contribuyeron a: la generación de políticas, la capacitación, el incremento de investigaciones, la creación de nuevos programas de especialización, la formación de redes de intercambio y comunicación” que contribuyen a resolver algunos de los problemas no resueltos de los sistemas educativos.⁴¹⁸ Iniciativas y experiencias con la asunción de responsabilidades de las comunidades que mejoran los “resultados de aprendizaje” en pos de “eliminar la desigualdad pero no la diversidad”.

Como forma de reafirmar su concepción educativa finalizan con una cita de Freire destacada con letras mayúsculas:

“NADIE EDUCA A NADIE
NADIE SE EDUCA A SÍ MISMO
LAS PERSONAS SE EDUCAN ENTRE SÍ
MEDIATIZADAS POR EL MUNDO”

Paulo Freire (ibidem; encomillado en el original).

b) Conocimientos

Como veíamos en el punto anterior sobre el sentido político pedagógico de la formación, el conocimiento es concebido como proceso en tanto praxis transformadora y en este carácter toma centralidad en la propuesta educativa. Estos conocimientos que vinculan los saberes campesinos recuperados con la praxis organizativa deberían ser valorizados, sistematizados, puestos en circulación y problematizados por la institución educativa. Así, el “conocimiento universal” debe entrar en diálogo y problematización con el de los campesinos y de la organización para dar continuidad y fortalecer su proyecto social, político y cultural. De esta forma resignifican la tensión entre esa supuesta universalidad y la particularidad de los conocimientos, orientándose a la ampliación de los horizontes campesinos para comprender e incidir en la transformación de la totalidad social.

En esta escuela se favorecerá la sistematización y recopilación de los saberes y experiencias de las organizaciones sociales involucradas, junto al saber universal de bibliografía existente que junto a la circulación de un diario dinamizará la biblioteca (ibidem).

En estas definiciones también pueden reconocerse claramente las continuidades con la experiencia de la organización que sintetizamos anteriormente, lo que podemos ver especialmente en dos de ellas. Por un lado, los contenidos comunes para todas las carreras, es decir transversales, que muestran acuerdos conceptuales y prácticos fundamentales construidos dentro del movimiento. Ellos son: memoria histórica; desarrollo sustentable; territorio; sistemas políticos, ideologías; metodología - comunicación popular - educación popular; mística y educación física (ibidem).

Por otro lado, la definición de las carreras orientadas a la vida dentro del modelo de desarrollo que proponen: Agroecología social; Jurídica, Salud, Maestros Campesinos⁴¹⁹; Comunicación – información; Asociativismo – cooperativismo; Arte, cultura y música; Agroindustria. En esta enumeración se hacen evidentes tanto el reconocimiento de los saberes construidos en la praxis del movimiento, como la identificación de temáticas sobre las que consideran que es necesaria una formación sistemática que integre ese saber con el proveniente de otras experiencias.

c) Organización

La organización de la institución a conformar contempla varias cuestiones que responden tanto a cuestiones de orden práctico como a principios organizativos, con el sentido pedagógico que ello supone para el Movimiento: a) el “sistema de alternancia (15 días de formación en la escuela y 15 días de integración en las comunidades a las que pertenecen los jóvenes, con trabajos de base)”, b) “prácticas de producción orgánica para, además, autoabastecer a la alimentación de alumnos y equipos docentes”, c) lo referido a espacios deliberativos y d) la organización de las tareas en la vida cotidiana.

Tanto la formación como la convivencia en la vida cotidiana de la escuela promoverá la constitución de comisiones de trabajo como práctica de la organización horizontal y rotativa (coordinación, higiene, alimentación, administración, producción, biblioteca, recreación...) tanto de alumnos como del equipo docente. Así como el ejercicio cotidiano de reuniones y asambleas entre todos los actores y la construcción colectiva de los acuerdos y consensos mediante un reglamento interno (ibidem).

Si bien la forma de gobierno de la Universidad Campesina no está totalmente decidida, ya se han definido el principio de participación de todos los actores involucrados en la experiencia.

d) Docentes

Los miembros del movimiento entienden que un actor fundamental para que esta propuesta sea posible es el docente, lo que veremos con mayor detenimiento en el apartado siguiente.

Los docentes conformarán equipos donde se haga efectiva la unión del saber académico con el saber popular; es decir que la planta de profesores será integrada tanto por académicos como por compañeros campesinos que sean considerados por la organización como referentes de la sabiduría ancestral en cada una de las áreas (ibidem).

Las experiencias de educación que antes mencionamos, como avance hacia la universidad campesina, ya muestran la conformación de estos equipos de docentes que provienen de diversas experiencias. Pero, el resguardo fundamental que procuran pasa por el compromiso con el proyecto del movimiento que integra el respeto, recuperación y recreación de los saberes campesinos e indígenas. Y esta condición tiene más posibilidades de ser garantizada si los docentes son de origen campesino o al menos tienen una participación intensa dentro del movimiento.

e) Los estudiantes

El otro actor fundamental son los estudiantes, definición que no está libre de debates. Sin embargo, se va conformando un consenso alrededor de la apertura de la futura universidad hacia jóvenes que no pertenecen al MOCASE VC. En primer término, a las organizaciones campesinas aliadas; en segundo, a las urbanas también aliadas y, tercero, a los jóvenes de las zonas urbanas que no pertenecen al movimiento. Veamos el análisis que hace Ángel, técnico (pedagogo) de la organización:

Si nosotros tenemos que tener 100 pibes en condiciones de hacer la universidad de aquí a 10 años y tenemos 7000 en las ciudades, en los barrios, en los pueblos, de gente pobre que ha terminado la secundaria. Entonces no podés hacer eso una universidad es para todos. No es para la militancia del Mocase. Hacé esto (se refiere a los cursos) para la militancia del Mocase que es esto de Quimilí pero en la universidad no podés porque te la cierran además si conseguir el aval estatal. Son más cerrados que los cerrados (refiriéndose a algunos campesinos que se oponen al ingreso de estudiantes que no son del Movimiento). Se está superando este problema. Pero lo tenemos como una marca de los movimientos, todos (Ángel, 2006).

f) Relación con el sistema público de enseñanza

Retomamos la relación que establece el MOCASE VC con el Estado. Por un lado, la construcción de la noción de derecho a la que hicimos referencia, los lleva a reivindicar ante él los derechos establecidos en las normas, con lo que se constituye una noción de obligación estatal que incluye: la tierra, la justicia, la salud y la educación. Pero, la constatación del compromiso de ese Estado o de sus representantes

con las clases dominantes, los lleva a avanzar en acciones que les permitan acceder a ese “derecho”. Avanzar les permite también intervenir más decididamente sobre la calidad de los servicios que el estado “debería garantizar”. No olvidemos que no se cuestiona solamente la ausencia de un servicio sino sus mismas características “qué justicia, qué salud, qué educación”.

Por otro lado, ese Estado tiene resquicios o brechas encarnadas en personas más que instituciones con quienes se puede contar o sobre los que es posible actuar para avanzar en el plano institucional. Es posible dialogar, debatir, realizar acciones conjuntas e incluso lograr alianzas de diverso tipo con: maestros,⁴²⁰ agentes sanitarios, incluso intendentes en el plano local o legisladores, docentes universitarios en el plano nacional, tal como vinimos considerando.

En el caso de los proyectos de educación con alto grado de sistematización, la tensión entre la autonomía del movimiento y la reivindicación del carácter público de la escuela conduce a decisiones complejas. Por un lado, procuran que la escuela responda a los postulados centrales que sostiene la organización y, en este sentido, se proponen disputar el control sobre los aspectos fundamentales del dispositivo escolar. Por otro, el sostenimiento de la noción de escuela como pública lleva a enfatizar una noción (si bien problematizada) del derecho a acceder a los conocimientos universales, a extender la propuesta más allá de los límites del propio movimiento y, cuando es imprescindible la certificación oficial, aceptar ciertas formalidades del sistema de enseñanza oficial. Entendemos que no se trata de la aplicación de reglas férreas, sino de decisiones estratégicas que permitan el logro de objetivos, tales como: formar los técnicos que el movimiento necesita, ampliar la relación con jóvenes urbanos, aumentar el reconocimiento del proyecto, enriquecer los conocimientos de los campesinos y de la organización y, en el largo plazo, incidir sobre el sistema educativo público. En este sentido, los proyectos escolares del MOCASE VC pueden entenderse como de frontera en varias dimensiones: la cultural, la geográfica, la del conocimiento, la de alianzas y la de vinculación con el Estado.

3. Proyecto de formación de maestros

Dentro de la universidad campesina se enmarca el proyecto de formación de maestros campesinos sobre el que nos ocuparemos en este apartado. Veremos en él los inicios del proyecto con sus primeras definiciones, el proceso de discusión sobre el plan de estudios y también la evaluación que hacen los campesinos sobre la situación educativa en la provincia, imbricada con la contribución que proporcionarían los futuros maestros formados por el movimiento.

Este recorrido nos permitirá seguir ahondando sobre los sentidos puestos en juego en la educación y, en especial, en la relación con el sistema público de enseñanza que en este caso interrelaciona el nivel primario y universitario.

3.1 Las primeras decisiones

Este proyecto se empezó a construir en el 2002 en la relación entre MOCASE VC y Universidad Trashumante⁴²¹. En la etapa inicial, se tomaron las definiciones más significativas que pueden caracterizar al proyecto. Primero, formar maestros que puedan insertarse dentro del sistema de educación pública provincial. Segundo, que esa formación se realice como una carrera dependiente de la Universidad de San Luis, en la que está inserta la Universidad Trashumante. Y tercero, el trabajo conjunto entre las dos organizaciones, lo que supone una participación activa de los campesinos del Movimiento.⁴²²

3.1.1 Opción por formar maestros para la escuela pública:

Como decíamos anteriormente, para el Movimiento la escuela (sobre todo primaria) es una obligación estatal. Así en el Congreso de 1999, la comisión que trabajó sobre “educación” caracterizaba la situación de las escuelas de los parajes rurales de la siguiente forma:

La política educacional del Gobierno plasmada en la aplicación de la ley federal de educación no contempla la educación rural; de este modo toda modificación, cambio, transformación resulta improvisada y descuida además ejes fundamentales sin los cuales la educación está condenada al fracaso.(...) Esta realidad que apenas esbozamos provoca que tengamos: elevado índice de analfabetismo y deserción escolar; docentes designados por afinidad partidaria y no por orden de mérito; pocas escuelas; escuelas sin recursos básicos necesarios; pocos docentes en relación a la cantidad de chicos; grandes distancias a recorrer para asistir a la escuela (MOCA-SE, 1999a: 44-45).

Y formulan 6 propuestas. Las 3 primeras se refieren a las escuelas rurales (evidentemente primarias) y las siguientes a acciones de educación (capacitación, campañas de concientización) hacia dentro del movimiento y comunicación hacia la opinión pública tal como señalamos anteriormente.⁴²³ Queda claro que la concepción de educación del movimiento no se limita a la acción escolar, sino que también comprende la formación de sus miembros y de la opinión pública. Pero veamos cuáles son las propuestas vinculadas con la escuela:

- “Queremos fortalecer la relación, comunicación e intercambio entre la escuela y las organizaciones campesinas generando una red de comunicación que permita orientar la educación de las escuelas”.

- Impulsar proyectos que orienten la educación formal a reconocer, valorar riquezas culturales y las necesidades de la zona, garantizando el acceso a la totalidad de la población con una dinámica participativa.
- Promover desde el seno del MOCASE las gestiones necesarias para conseguir nombramientos en las escuelas donde sea necesario (ídem: 46, comillas en el original).

Entendemos que no es casual el orden que se le da a las propuestas. Las dos primeras muestran un movimiento que procura incidir sobre la escuela a partir de la “relación comunicación e intercambio”. Su objetivo, ya en 1999, era que en la escuela se reconozcan y valoren “las riquezas culturales” y también que responda a las necesidades de la zona para toda la población, para lo cual la participación es un elemento destacado. Pero esta intervención no desconoce la urgencia de cubrir los cargos docentes que se encuentran vacantes. Es decir, que es evidente la intención de reclamar tanto por el acceso como por la calidad de la enseñanza en el sentido de respeto por su cultura.

En 2002, al inicio del proyecto de formación de maestros campesinos, la opción de crear escuelas propias de la organización fue rápidamente descartada y se decidió intervenir en las escuelas públicas del sistema educativo santiagueño a través de la formación de maestros. A partir de esta opción, que tenía como horizonte la educación de todos los niños de los parajes rurales, sean o no del movimiento, pasó a debatirse cómo debía ser esa escuela y cuáles las características esperables en los maestros.

Como puede verse, no es la condición de pública y estatal el centro del cuestionamiento, sino las posibilidades de acceso y la calidad de la educación. Así lo entiende María de los Ángeles, técnica (de formación pedagoga) y una miembro de la comisión de Juventud, Comunicación y Educación del MOCASE VC:

—M de los A: Está tan vapuleada la escuela!. Lo que pasa que la escuela como escuela no es criticable, hay que ver qué escuela. Ahí podemos criticar qué escuela? Es como si dijéramos no un hospital para la salud.

—E: ¿Nadie lo discutió eso?

—M de los A: ¿Qué iban a proponer? ¿Que el Mocase hiciera sus propias escuelas? Sí, en algún momento se dijo eso... Y el tema era ese por qué no hacemos un hospital Mocase? Porque el hospital público es del pueblo y tiene que ser un hospital de calidad para todos. (...) Lo que teníamos que lograr era una buena escuela pública que de última era la escuela nuestra, la escuela del pueblo. Por un lado y porque también los otros chicos aunque no fueran del movimiento merecían tener mejor calidad de educación. Tener la propia escuela era como aislarse. Por ahí alguno te puede decir ese mismo argumento es para la Universidad Campesina, “¿por qué no se meten en la Universidad del Estado?” Porque el Estado no está ofreciendo esas tecnicaturas y nosotros estamos demandando porque hace falta (Ma. de los Ángeles, 2006).

3.1.2 Opción por formar maestros desde el marco institucional de una Universidad Nacional

Se formarían docentes en una carrera dependiente de la Universidad de San Luis, tal como lo explican algunos miembros de la Universidad Trashumante:

En principio serán escuelas públicas (...) El tema era cómo hacíamos para que tengan legitimidad estos maestros. Es obvio que el estado santiagueño no les iba a reconocer ningún título de ninguna naturaleza, el estado nacional en aquel momento tampoco. Entonces empezamos a pensar en una carrera terciaria de Formación de Maestros Campesinos que tuviera el paraguas de una universidad. Todo esto era dialogado con el Mocase. No era sencillo, porque estábamos pidiendo que una universidad pública apruebe una carrera que no se va a dar en la ciudad (Colectivo Situaciones y Universidad Trashumante, 2004:86-87).

Encarar este proyecto se constituyó para el movimiento en un “gran desafío”, posible de asumir recién en el momento en que ya había logrado cierta consolidación en cuanto a la forma de encarar los conflictos de tierras, al desarrollo de diversos proyectos productivos y a la posibilidad de que haya “militantes” del movimiento que puedan impulsarlo.⁴²⁴

Eso va a significar un gran desafío porque romper ese estereotipo de la universalidad de la escuela que en realidad no es así y no caer en el otro extremo de cerrar la escuela a la realidad del movimiento campesino y nada más. Por ahí es lo que estamos viendo como debilidad de la escuela que hoy tenemos, nosotros repetirlo de otra manera. Cómo poder en la formación de maestros trabajar al cultura que vive hoy el campesino santiagueño y de otras organizaciones y a su vez poder vivenciar, conocer otras culturas, donde también entra la urbana, la europea, de alguna manera. Cómo centrar nuestra formación en lo que es la vida, el sentir, el hacer del pueblo campesino, pero también como estar al alcance de las otras culturas (...) (haciendo referencia a debates en una reunión para el diseño del plan de estudios) Yo ahí planteo, “no se si corremos el riesgo de un puritanismo, o sea caer en un extremo totalmente contrario al que nos están ofreciendo, pero de última es la misma metodología de cerrarse o por el otro lado sutilmente estamos poniendo techo a la capacidad de los compañeros campesinos de formarse. ¿Por qué no los compañeros campesinos pueden abordar en su formación, grandes pensadores filósofos, pedagogos, psicólogos que son universales, un saber que ya son de todos, que son europeos, yanquis, asiáticos? Creo que lo de estas chicas pasa más por ese puritanismo (M de los Ángeles, 2006).

El desafío radica en que se trata de abordar una formación “sistemática” que busca la integración de saberes. La experiencia del movimiento sobre esta interacción entre saberes de diferente origen les ha permitido avanzar en sus proyectos de salud, de producción y tam-

bién en la comprensión de la realidad ecológica, económica, política, e ideológica.⁴²⁵ Además, les ha permitido problematizar y replantearse ciertas prácticas productivas.⁴²⁶ Continúa María de los Ángeles: “el tema es cómo integrarlas, encontrarle el punto a cómo integrarlas sin que esa tradición sea aplastada o destruida por lo otro, por lo nuevo”.

Pero también es un desafío por la envergadura que tiene en cuanto a actores involucrados, la complejidad para ponerla en marcha y, por sobre todo, porque se trata de un proceso de formación más sistemática.

Yo creo que es una línea de proyecto diferente de lo que se ha ido encarando hasta ahora. Primero porque tiene un fuerte peso en la formación. Que por más que nosotros desde un comienzo hemos estado apostando a la formación, es una formación más sistematizada, continua, es otra manera de encararlo. El tiempo que lleva de armarlo. A mi no me asusta que por ahí de afuera parezca lento. Y creo que son los tiempos necesarios para que salga algo bien masticado y bien parido. No tiene que ver con la producción, los resultados van a ser diferentes, en otros tiempos, con otros parámetros. Y sostener, como todos los proyectos que hemos encarado, sostener esto que es diferente a los proyectos que hemos encarado, es un compromiso interesante (María de los Ángeles, 2006).

Decíamos que en poco tiempo se tomaron las definiciones más significativas que marcan características centrales del proyecto. Por un lado, no se trata de construir escuelas alternativas para los niños de las familias del MOCASE VC, sino que se va a disputar la inserción dentro del sistema de educación pública. Por otro lado, y en una evaluación de la situación política de la provincia, se apuesta a que la formación tenga institucionalidad en una universidad nacional radicada fuera del territorio de Santiago del Estero y que convenia con un movimiento campesino. En efecto, esta institucionalidad incluye el trabajo conjunto entre ambas organizaciones para el diseño y, posteriormente, para la gestión.

3.2 Trabajo conjunto entre el MOCASE VC y los universitarios

3.2.1 Relevamiento en las comunidades

Como decíamos, la Universidad Trashumante encaró junto con el MOCASE VC la tarea de construir la carrera para formar maestros campesinos. Esto requirió del compromiso de la Universidad de San Luis para llevar adelante el proyecto. En agosto de 2002, presentaron ante esta universidad el proyecto “Proyecto Centro de Formación de Maestros Campesinos (MOCASE)”. Este documento recorre varios tópicos:

- Valora el compromiso ya asumido por las autoridades de la “Facul-

tad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis que resolvió dar apoyo institucional al proyecto en la sesión del día 15 de Noviembre del 2002 y por Resolución N° 126 “.

- Explicita el convencimiento de que “no será una tarea sencilla de realizar. Le estamos solicitando a una Universidad Nacional, que se disponga a crear una Carrera de Formación de Maestros Campesinos, trámite que necesariamente debe ser aprobado por el Ministerio de Educación de la Nación. Además, la carrera se dictaría probablemente en la Provincia de Santiago del Estero o en la de Córdoba, es decir, fuera del ámbito de la Provincia de San Luis y hay que considerar quienes van a constituir el Cuerpo Docente, no docente, etc. Esto implica negociaciones y estrategias que deberemos discutir y compartir entre la Universidad Trashumante, M.O.C.A.S.E. y autoridades de la Universidad.”
- Anuncia que se iniciaba “la etapa de diseñar concretamente el Plan de Estudios de dicha Carrera. Esto tiene dos desafíos: lo formal en los términos expresados anteriormente y el diseño real que significa implementar una carrera de esta naturaleza.”
- Destaca que para ello contaron con “la opinión de las comunidades campesinas acerca de que escuela necesitan. Este trabajo fue realizado a través de talleres de Educación Popular y conversaciones con los campesinos” que les permitiría avanzar sobre el “proyecto pedagógico” compartido (ya que no se ocuparían de otras necesidades tales como infraestructura). Una tarea “donde cada uno aporta desde sus saberes, lo importante sería que sabiéndonos diferentes, podamos construir juntos dialécticamente en un proyecto que partiendo de las necesidades de los campesinos contemple las instancias de formación de un maestro campesino”, para lo cual también cuentan con la colaboración de docentes de otras universidades.

Detengámonos, entonces, en las conclusiones de ese relevamiento que sintetiza el trabajo realizado a través de “talleres de Educación Popular”. Estos talleres estuvieron coordinados por equipos conformados por dos campesinos y dos miembros de la Universidad Trashumante, quienes durante diez días recorrieron distintas zonas del MO.CA.SE.⁴²⁷

Según consta en el documento, en esta “investigación participativa” se consideraron las siguientes dimensiones de análisis: “ideológico-política”, “pedagógico-didáctica”; “organizativa-administrativa”; “escuela-comunidad”.

El material presentado a la Universidad de San Luis es la sistematización realizada por la Universidad Trashumante que consideró

necesario hacer la siguiente aclaración: “Observamos que sobre las distintas dimensiones, la mayoría de las opiniones estaban referidas a la escuela que tienen, en general en forma de crítica o de lo que no se hace, siendo menor el número de opiniones sobre la escuela que quieren.” Entienden que “para avanzar en el proyecto pedagógico debíamos pensar en la escuela que quieren. Por ello es que a las dimensiones las analizamos según las siguientes categorías: finalidad de la escuela, contenidos, metodología y normas de disciplina”.

Explican, entonces, que reagruparon los resultados surgidos del trabajo sobre las dimensiones anteriores en estas últimas y dejan para otras etapas del trabajo con el MOCASE VC lo referido a lo organizativo (de lo que toman sólo la disciplina) y la dimensión escuela-comunidad.

Como veremos en adelante, las preguntas que orientaron el trabajo condujeron fundamentalmente a reflexionar sobre la escuela primaria de los parajes rurales y, en menor medida, a lo referido a la formación docente. Entendemos que el supuesto de quienes llevaron adelante esta investigación participativa, tanto universitarios como campesinos, era el que este trabajo daría los insumos para formular un plan de estudios para formar los docentes necesarios para esa escuela deseable. Por otra parte, para los campesinos la escuela primaria del paraje rural es una referencia muy clara y no así la formación docente. Si bien las experiencias de transmisión de saberes campesinos y de formación dentro del movimiento no fueron explícitamente tomadas en cuenta, las huellas de la construcción de la organización están presentes.

En cuanto a los resultados del relevamiento, el documento sintetiza los aportes de los campesinos⁴²⁸ de la siguiente forma:

a) Finalidad de la escuela

Sería buena una escuela comunitaria, una escuela propia para no depender de los políticos, para que los chicos aprendan de verdad.

Cambiar la concepción de que solo la escuela educa, enseña. El chico viene educado de su casa, entonces que se valore la vida, lo que se aprende de la realidad.

En esta escuela toda la comunidad tendría que participar, organizarla, levantarla, cuidarla.

La escuela tendría que servir para que los chicos aprendan a defender sus derechos, a charlar, a organizarse, a saber quién es cada uno (terratiente, jueces, campesino).

Educar es transmitirle al chico los trabajos de la vida y que conozca su realidad, porque en la escuela le enseñan lo abstracto.

La educación viene de la casa y en la escuela aprenden a leer y escribir y ampliar conocimientos.

Me gustaría que si tenemos un maestro podamos conversar, discutir y hacer juntos, armar propuestas para el bienestar de todos. No ellos solos como iluminados que deciden todo.

Que la escuela sirva para la organización, la vida del campo y la ciudad.

Queremos una escuela que nos enseñe a ser solidarios.

Nos gustaria que nuestros niños aprendan sus derechos, de defender la tierra, que vayan aprendiendo de nosotros la salud, la educación.⁴²⁹

Como veíamos respecto del congreso del 99, los campesinos organizados en el MOCASE VC tienen expectativas respecto de la escuela a la que le reclaman por la calidad de la enseñanza. Sin embargo, entienden que la educación no se limita a ella, la familia y la organización también educan y esto debería ser reconocido, valorado, continuado y ampliado, por la escuela. Para ello es preciso que la comunidad tenga un papel activo en el proceso escolar de forma de incidir para que la educación esté íntimamente ligada a la realidad.

b) Contenidos

La sistematización se presenta con forma de cuadro en el que se enumeran posibles asignaturas o núcleos temáticos y fragmentos de testimonios de los campesinos:

LENGUA	<p>“El quichua era nuestra lengua de antes. Debe ser parte de nuestra escuela”.</p> <p>“Tenemos que recuperar todo lo que el sistema nos ha ido sacando, que nos respeten cuando hablamos quichua y nos dejen hablarlo, porque es nuestra lengua”.</p> <p>“Yo he entendido quichua, cuando he venido a Tintina a la casa de mi abuela, que era muy quichuista. La he entendido de grande porque en ningún lado me enseñaron”.</p> <p>“Desde ya el quichua tiene que estar, porque es una tradición robada”.</p> <p>“Un maestro que enseñe desde abajo, desde nuestra cultura, desde nuestro quichua.”</p> <p>“Que saquen ingles. Para que queremos ingles si no vamos a ir a Inglaterra. Que nos enseñen quichua.”</p> <p>“Es importante saber ingles porque por ahí nos hace falta.”</p> <p>“Muchas veces nos hacen sentir que el vocabulario intelectual es el único que sirve para explicar ideas, nosotros creemos que no es así”.</p> <p>“Si, primero lo nuestro y después en ingles para discutirles a ellos”.</p>
--------	--

SALUD
POPULAR

“Necesitamos un maestro que sepa de la vida cotidiana, de primeros auxilios”.

“Tienen que ir aprendiendo de nosotros (los viejos) nuestra salud.

“Nuestra escuela tiene que enseñar como usar los yuyos para curar resfríos, estómago y riñones.

“hay que enseñarles sobre la contaminación, que es malo para la salud de nosotros y qué se puede hacer con la basura, porque puede servir para reforestar, o para plantar yuyos que nos curen”

“Nosotros es más con yuyos del campo que nos curamos, remedios caseros, medicina natural”

PRODUCCION
AGRICOLA
GANADERA

“Una escuela campesina sería mucho más práctica que teórica”.

“Se debe enseñar nuestro autoconsumo, manejar los animales, la producción, cómo van a vivir y sustentarse en el rancho, como vamos a comer”.

“El maestro debe saber de la vida de campo, como se cría un cabrito, como lo vacunas, como le das de mamar.”

“Tienen ovejas pero sólo se utiliza la carne, no saben esquila, cosa que hay que hacer antes del verano”.

En una escuela nueva hay que destinar un predio para generar los alimentos y aprender de donde vienen, criar pollos, hacer nuestros alimentos”.

CULTURA
POPULAR

“Habría que enseñar a tejer con dos agujas y a crochet”

“Hay que enseñar a hacer trenzado, porque sino después vamos a tener que comprarlo, ya hay algunos que compran piolas”.

“Que nos acepten saber tejer, el hilado”.

“Necesitamos una biblioteca relacionada con mitos, costumbres, de donde venimos”.

“ Que no se rían del tema del folclore, si a mi me gusta bailar chacarera es parte de la cultura nuestra”

“Aprender la tradición y la forma de vida tradicional del campesino”.

“Habría que incorporar fiestas como la del Señor de Mailín, porque fortalece, une y ayuda a creer, es una tradición”.

HISTORIA	<p>“Habría que enseñar la historia, por qué es que perdíamos la tierra, enseñar todo lo que nos enseñaron al revés. Yo festejaba la llegada de Colón, en la organización me di cuenta que era al revés. Nunca nos enseñaron que pasaba con los negros, que no solo eran mazamorreros, sino también como ayudaron en la independencia”.</p> <p>“Que la materia en vez de historia se llame Memoria”.</p> <p>“Tendrían que ver la historia de nuestros abuelos y padres”.</p>
EDUCACION POPULAR Y ORGANIZACIÓN	<p>“Enseñarles a nuestros niños que se hagan respetar por los empresarios, porque así podemos enfrentarlos. Decirles para qué utilizamos la tierra, para qué la defendemos”.</p> <p>“Nuestros niños deben aprender nuestros derechos”</p> <p>“Además de los derechos hay que enseñar las leyes que han sido tapadas por el gobierno y los terratenientes, sobre propiedad, tierra”.</p> <p>“El conocimiento y el saber nuestros derechos es un arma”.</p> <p>“También lo organizativo, como organizarse, por qué organizarse”.</p> <p>“Los conocimientos se van aprendiendo en la organización también, vamos conociendo las palabras técnicas y sus significados, por ejemplo ahora comprendemos la palabra <i>neoliberalismo</i>”.</p>

Es interesante destacar algunas cuestiones:

La escuela no es una abstracción, sino que es algo encarnado en la experiencia cotidiana en la que el maestro es un actor fundamental. Sin embargo, para los campesinos es posible pensar en la escuela deseable, más allá de las críticas puntuales a la escuela actual. Se trata, por otra parte, de una evidencia más de la evaluación que los padres hacen de las escuelas.⁴³⁰

Como decíamos, por momentos parecen confundirse la escuela destinada a los niños con la de formación docente. Nuevamente, estamos ante esta ligazón entre la escuela deseable y los maestros que pueden hacerla realidad. Y esta ligazón puede verse especialmente cuando los campesinos sostienen: que el maestro no puede enseñar lo que no sabe, que debería hacerlo “desde abajo”, desde el propio vocabulario, desde la “vida cotidiana”, desde la práctica cultural (con un lugar especial para artesanías), productiva, de la salud y, especialmente, desde la propia experiencia y significaciones construidas por la orga-

nización. Esto último significa asumir la perspectiva del movimiento y transmitir sus saberes básicos para organizarse y defenderse de los poderosos.

Sin embargo, los conocimientos no se limitan a los tradicionales. Aquí nuevamente, la experiencia organizativa y formativa es el referente de la articulación entre saberes provenientes de diversas tradiciones. Se hace hincapié, entonces, en la valorización y recuperación de saberes propios de los campesinos (y de los que les fueron robados), así como de los que fueron construyendo y apropiando en la organización, en particular sobre la historia, el análisis de la realidad, los derechos y la organización. Los saberes potenciales provenientes de las ciencias no aparecen sino los que ya la misma organización se apropió. En este sentido, es de destacar que no hay abstracciones sobre conocimientos científicos o universales ni de los que contribuyan a desarrollar otras formas de vida, sino que la escuela debería continuar y profundizar con los niños lo que ya se viene haciendo en la praxis cotidiana familiar, comunitaria y organizativa. Desde esta perspectiva, la escuela tiene que contribuir a superar algunos límites de la vida actual para potenciar la recreación de la vida campesina. Debería participar en la reconstrucción de las cadenas de transmisión de saberes y complementarlas con los conocimientos tecnológicos necesarios para su desarrollo.

c) Metodología

ESCUELA DEMOCRÁTICA “Queremos un maestro que no nos cargue, que nos tome en serio”.

Queremos que les enseñen a compartir todo, no como ahora que los hacen pelear entre sí, que hacen que se burlen, se pongan sobrenombres entre ellos. Queremos un maestro responsable que les enseñe a respetar y a ser compañeros”.

“Un maestro tiene que hacerse respetar y respetar a los chicos”.

“Una escuela es útil siempre en cuando los maestros y directores enseñen a los chicos lo que tienen que enseñar para el bien, no para el mal y que se respeten todos”.

“Y deberían enseñarles a saludar y a respetar, que los chicos respeten al maestro para que el maestro respete a los chicos”.

PROCESO DE
ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE

“Por ahí les pone un 10 y las cuentas están todas mal”

“Una vez el maestro le dijo en una prueba que le copie la prueba a otro y no le explicó como hacer los ejercicios”.

“Vamos a hacer una escuela donde los chicos aprendan, una escuela donde se pueda formar del mismo lugar un maestro y sacar de ahí un enfermero”

“Sería muy bueno que los maestros sean del MOCASE, porque es como una familia donde van a vivir con los chicos, van a conversarles, y los chicos se van a ir formando de pequeños, porque van a ir tomando conciencia de cómo defenderse, de trabajar en comunidad, todo.

“Me gustaría no que sean como militares, los chicos tienen que tener confianza y diálogo con el maestro, él tiene que conversar para que los chicos se animen a preguntarles.”

“Hay cosas que el chico puede aprender jugando, hay que hacer otros juegos, otras formas de enseñar. Ahora no les prestan atención”

“Que si a los chicos les cuesta, les enseñen de nuevo hasta que aprendan”

“En nuestra escuela, los padres, alumnos y maestros, deben hacer juntos un balance y que los chicos nos cuenten qué les gusta, qué no les gusta de la escuela, cómo va funcionando. Si queremos hacer una cosa para todos, tienen que opinar los chicos”

Deben conocer los dos mundos para poder elegir. Así nada te va a poner ciego, nadie te va a cagar, porque vos vas a conocer, nadie te va a obligar, vos sos dueño de fantasear con lo que vos sabés. No negar lo otro”

“Para mi sería una cosa muy grande que los chicos vayan con alegría a la escuela y que vuelvan a aprender de nuestros maestros”

“ El maestro debe conversar, yo conversando con vos voy a sacar una o dos palabras y las voy a guardar (porque son importantes para mi vida)”

Los chicos están siempre en lo mismo, uno no sabe si pasa o no, si va bien o no”

“Aquí chicos de sexto y séptimo grado están deletreando para aprender.”

“Los chicos no están para pasar de grado y los pasan sin saber”

Las críticas a la escuela actual son notorias en tanto se acentúa la necesidad de respeto y responsabilidad de los docentes y se destacan los efectos negativos sobre los chicos, en especial, del estímulo a la competencia.

Pero también hay un claro reclamo a los docentes para que enseñen, que usen otras formas de enseñanza, que den las condiciones para la confianza y el dialogo (conversarles), que escuchen la opinión de los niños, que den las posibilidades de elegir entre los dos mundos, que no dejen a los chicos y a los padres en la incertidumbre sobre su rendimiento. Si los maestros fueran del MOCASE VC, entienden los campesinos, el diálogo estaría garantizado.

Nuevamente, si bien no es explícita la indagación sobre la experiencia de formación dentro del movimiento, pueden encontrarse diversos indicios de que las opiniones son, en gran medida producto de esa experiencia.

d) Disciplina

SOBRE DISCIPLINA

“Si el maestro viene con la mala, nos agarra a punterazos o nos pone en penitencia aunque no hagamos nada”

“Ahora hay una ley en donde dice que no se les puede pegar a los chicos”

“Una maestra, a un chico que había gritado, le pegó la boca con cinta, nosotros nos hemos quejado y el padre del chico le ha parecido bien que le pegue la boca así”

“No me gustaría un maestro malo, anteriormente muchos años atrás les pegaban a los chicos con el puntero, les daban vuelta la oreja o los ponían de rodilla. Eso no lo veo, yo diría que si al maestro le gustara andar mejor con los chicos se hace mas amigo, conversa, los escucha”

“Ahora no le hacen caso al maestro porque no le puede pegar el maestro. Los chicos no aprenden si no le tienen miedo al maestro. Al maestro debe ser un padre más para el chico y tiene que criarlo como el padre”

“Adentro de la escuela tiene que haber orden, disciplina”

En este tema los consensos son más difíciles y evidencian que, en muchos de los campesinos, hay un proceso de revisión de prácticas intergeneracionales en las que el miedo por el uso de diversos castigos era, y sigue siendo, una pauta de crianza válida. Entendemos que hay

un proceso que podemos caracterizar como de transición en la medida en que parece que la experiencia de aprendizaje y de reflexión sobre las relaciones dentro de la organización incide en la problematización de las relaciones intergeneracionales, lo que para algunos aún no está concluido. Sin duda, este fue el punto que más preocupó a los trashumantes, lo que los llevó a que en la reunión de devolución de los resultados del relevamiento plantearan una actividad específica sobre este tema.

3.2.2 Proceso de construcción del plan de estudios y de la formación de maestros campesinos

A partir de este relevamiento y de su sistematización se desarrollaron varios procesos paralelos: el diseño arquitectónico de la escuela; el sostenimiento de las gestiones dentro de la Universidad de San Luis y la elaboración del diseño curricular para la formación de maestros.

Nos detendremos brevemente en este último.

Si bien docentes de la Universidad Nacional de San Luis fueron los responsables de dar los primeros esbozos de diseño curricular, su tarea fue puesta en conocimiento y debate con comunicaciones por correo electrónico y en varias reuniones. En esta etapa, comenzaron a participar docentes de varias universidades nacionales: de Buenos Aires, La Plata⁴³¹ y Luján.

La primera de esas reuniones, realizada en noviembre de 2003 en el marco de un encuentro nacional de la Universidad Trashumante, se orientó a definir algunos acuerdos para el trabajo y especialmente a la firma de un convenio entre la Universidad de San Luis y la Universidad Politécnica de Catalunya.

Durante el 2005 empezaron a circular los primeros borradores de plan de estudios elaborados por los docentes puntanos, lo que condujo a que se hiciera, a mediados de ese año, una reunión en Santiago del Estero con la presencia de alrededor de un centenar de personas, entre campesinos, miembros de la universidad trashumante y docentes universitarios. En esta oportunidad, el equipo de la universidad de San Luis presentó un primer borrador de diseño que ya había sido puesto en debate a través de correo electrónico por lo que se consideraron también las opiniones recogidas a través de ese medio.

El documento presentado contemplaba consideraciones sobre diversos aspectos del proyecto: la forma en que se organizó el trabajo para la elaboración de ese documento, las características de las carreras de grado de la Universidad de San Luis, los requisitos para obtener la validez nacional del título, una posible fundamentación que esta-

ría incluida en el plan de estudios, la propuesta de algunas pautas de organización del centro de formación⁴³³ y un borrador de diseño curricular. Para este diseño proponía la organización en tres tipos de “espacios”

- áreas: el niño, su crecimiento y desarrollo; el niño y su contexto cultural de aprendizaje (en antropología de la educación, lenguas); educación y sociedad y la mujer y el hombre como sujetos de derecho (contiene lucha por la tierra)
- talleres en los que se “trabajarían problemáticas específicas vinculadas con los contenidos más abstractos presentes en las áreas”. En estos espacios se consideran temáticas campesinas
- ejes longitudinales: el docente como enseñante, el docente como aprendiz y el docente como investigador.

Los debates iniciados por la vía electrónica se desplegaron en la reunión y se centraron en el diseño y su relación con el relevamiento realizado. Así se pusieron en discusión el tipo de espacios curriculares que permitieran alejarse de la atomización de la clásica división en asignaturas y, también, la lógica misma del diseño.

Esta reunión de dos jornadas, muy numerosa y heterogénea, pasó por momentos de gran confusión.⁴³⁴ Era difícil llegar a acuerdos e incluso era difícil que todos comprendieran las diversas propuestas. Así, al trabajo inicial en dos comisiones, una sobre el diseño y otra sobre la evaluación para el ingreso a la universidad de los mayores de 25 años que no tuvieran secundaria, le sucedió un plenario en el que los inconvenientes para acordar sobre el diseño tomaron el lugar central y llevaron a una nueva ronda de trabajo en pequeños grupos.⁴³⁵ El plenario posterior siguió dejando insatisfacción, por lo que se decidió que las siguientes reuniones estuvieran solamente algunos representantes de las organizaciones para así facilitar el diálogo y los acuerdos. En el segundo día de reunión se presentó el proyecto de edificio del centro de formación, el convenio que firmarían la Universidad de San Luis y la Universidad Politécnica de Catalunya y las conclusiones de la comisión que trabajó paralelamente sobre el Proyecto de Estudiantes Campesinos en las Universidades (PECU).

Durante estas jornadas de trabajo, los miembros del MOCASE VC, campesinos y técnicos, intervinieron tratando de comprender las propuestas de los participantes de origen universitario pero, por sobre todo, reafirmando lo que se había concluido a partir del relevamiento realizado en las comunidades. Entre los aportes que los grupos habían realizado antes de la reunión y que se presentaron como anexo del documento de discusión, el MOCASE VC sostenía su posición de

respeto al relevamiento, la organización curricular por problemas, la coexistencia de contenidos tradicionales de la formación docente (listados como asignaturas o materias) con “saberes que hemos ido construyendo en estos años”. Respecto de esto último, ponen en conocimiento los avances que estuvieron haciendo respecto de la “universidad campesina” y, en particular, las definiciones sobre los “ejes comunes” para todas las carreras: “memoria histórica, desarrollo sostenible, territorio, sistemas políticos, ideológicos; metodologías, comunicación y Educación Popular; mística” y las carreras que denominan como “tecnicaturas”: “agroecología social, jurídico, salud, maestros, comunicadores, arte y cultura, agroindustrias.”

En julio de 2005, se realizó la siguiente reunión, también de dos jornadas, en la ciudad de Córdoba, en el espacio en que suele reunirse uno de los grupos de la Universidad Trashumante con la participación de aproximadamente 30 personas. El trabajo partió de la propuesta de la organización del plan de estudios realizada por los docentes de la Universidad de San Luis. En esta propuesta, ese diseño se articulaba en tres ejes: tierra, comunidad y escuela. María de los Ángeles, una de las tres miembros del MOCASE VC presentes, propuso que el eje tierra se denomine y conciba como territorio, fundado en que esa era la concepción que en ese momento sostenía el movimiento. Su intervención, por otra parte, fue significativa para sintetizar y formular los acuerdos que se iban alcanzando. Así, el trabajo sobre el diseño concluyó con el acuerdo sobre esos ejes dentro de los cuales se integrarían los espacios curriculares que empezaron a denominarse problemáticas.

Emergiendo de diversas formas durante el debate sobre la estructura curricular y finalmente como un tema específico, estuvo presente la preocupación por quiénes iban a ser los docentes de esta carrera. Nuevamente, se hacía presente la tensión entre los límites de la institucionalidad en la universidad y lo deseable. Por un lado, la modalidad de incorporación docente a través de concursos abiertos podía conducir a que se integraran académicos que no compartieran el proyecto, por lo que se hacía imprescindible que la universidad acepte que los jurados estuvieran integrados por miembros del MOCASE VC y que se definieran claramente los perfiles para el llamado. Por otro, que lo deseable era que se conformaran equipos docentes entre campesinos y académicos que hayan participado del proyecto desde sus inicios.

Otras cuestiones en las que se fue avanzando en acuerdos fueron:

- Proponer un tipo de prueba para el ingreso de los mayores de 25 años sin secundario y las acciones de apoyo a quienes quisieran rendir esta prueba.
- Contemplar en el diseño talleres optativos y el eje de la praxis duran-

te los tres años de la carrera en el que se integren los contenidos y al menos parte de los equipos docentes de los otros ejes.

- La realización de “talleres para evaluación periódica de docentes y estudiantes”
- La importancia de que la formación contemple los aportes actuales en didácticas especiales, lo que en otros momentos había sido cuestionado por considerarlo proveniente de una lógica tradicional de la formación docente de la que había que desembarazarse.

En septiembre de ese año se realizó otra reunión, también en Córdoba. En ella se informó sobre un contacto realizado con funcionarios del Ministerio de Educación con el objetivo de tener información sobre posible reconocimiento y financiación de la carrera. Se decidió esperar para continuar más adelante, esos u otros contactos, cuando se tuvieran algunas definiciones más claras.

El trabajo sobre el diseño avanzó a partir de los ejes definidos en la reunión anterior, dentro de los cuales se fueron precisando espacios curriculares, algunos contenidos y una aproximación a la carga horaria. Respecto del eje de la Praxis se reafirmó su vinculación con los otros tres y su compromiso en la formación en investigación desde una perspectiva de educación popular, más que de la forma más habitual de enseñanza de la metodología.

Si bien se convino una nueva reunión en la que se trabajara sobre contenidos mínimos de los espacios curriculares, este grupo no volvió a reunirse. Desde las diversas instancias de pertenencia se enviaron a los docentes de San Luis los aportes sobre contenidos que habían sido acordados. A partir de este momento, el equipo docente de esa universidad se abocó a la redacción del documento de diseño curricular para presentar a sus autoridades.

En junio de 2007, se terminó de elaborar este documento y se lo puso en conocimiento de los que participaron por vía electrónica.

De este documento, solamente destacamos que contempla el trabajo realizado desde el 2002, lo que se hace evidente en la estructura del plan de estudios y en particular en la definición de los espacios curriculares que parten de las definiciones fundamentales del movimiento. Sobre esta base y perspectiva, procuran abarcar los conocimientos provenientes de los conocimientos de la Pedagogía. No ahondamos en el resto del documento, porque se trata de un borrador que no atravesó aún por el debate y arribó a consensos.

Territorio	Escuela Campesina	Comunidad	Praxis
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemática de la lucha por la tierra. ▪ Problemática agroecología social y desarrollo sustentable. ▪ Producción orgánica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La realidad de la escuela rural. ▪ Problemática de los saberes y vida cotidiana. ▪ Problemática Teorías sociales y educación popular. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemática de la construcción de la identidad campesina. ▪ Problemática desarrollo infantil y salud comunitaria. ▪ Problemática arte y corporalidad. 	<p>*</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemática territorial y DDHH. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemática Sistema educativo y Escuela Campesina. ▪ Problemática enseñanza y currículo. ▪ Problemática de la enseñanza y aprendizaje de la Matemática. ▪ Problemática de la enseñanza y aprendizaje de la Lengua. ▪ Problemática de la enseñanza y aprendizaje de las Cs. Sociales. ▪ Problemática de la enseñanza y aprendizaje de las Cs. Naturales. ▪ Problemática de la escuela como institución. ▪ Problemática de la enseñanza y aprendizaje de la Matemática. ▪ Problemática de la enseñanza y aprendizaje de la Lengua. ▪ Problemática de la enseñanza y aprendizaje de las Cs. Sociales. ▪ Problemática de la enseñanza y aprendizaje de las Cs. Naturales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación popular. ▪ Problemática Arte y corporalidad ▪ Problemática arte y corporalidad. 	

3.4 Los campesinos y la escuela

Como en muchos pueblos y barrios de América Latina, la extensión de la educación se fue conquistando con el esfuerzo de diversas agrupaciones de las clases subalternas (Neufeld, 1992 a y b; Cragolino, 2001; Ezpeleta y Rockwell, 1985). También en las zonas rurales de Santiago del Estero, la mayor parte de las escuelas se crearon por iniciativa de los pobladores. Diversas organizaciones, algunas con cierta permanencia y otras constituidas con ese fin, reclamaron al Estado y proporcionaron las condiciones para que la pretendida universalización de la escuela se hiciera efectiva (Neufeld, op. cit.). Edificaron o cedieron espacios para que el Sistema de Educación Obligatorio enviara los maestros con la expectativa de que sus hijos tuvieran la educación que ellos no habían tenido. Es indudable que desde hace décadas la escuela primaria ocupa un lugar privilegiado en el imaginario campesino, en la medida en que se pudo pensar el futuro para los hijos, ya sea para la migración o para la permanencia en el territorio y, especialmente, cuando pudieron evitar las duras condiciones del trabajo estacional de toda la familia en las cosechas. La educación de los niños pasó así a formar parte de las estrategias familiares de reproducción social (Cragolino, op. cit) y, en ese marco, se la valoró como forma de alejarse de las dificultades y del estigma del analfabetismo y se procuró evitar el riesgo, continuamente comprobado, de la deserción escolar. Los datos sobre escolaridad y analfabetismo de la población rural de Santiago del Estero muestran, sin embargo, que este reconocimiento creciente de la necesidad de escolaridad no llegó nunca a satisfacerse por completo y, menos aún, cuando esa escolaridad se extendió como obligatoria pero no como derecho garantizado, como señalamos anteriormente. Veamos los testimonios de Raimundo y de Roque.

...entonces yo lo que pensaba era en la escuela, por los chicos. Porque yo no quería que a mí me pasara, o que a ellos les pasara, lo que a mí me pasó... (anteriormente había hecho referencia a su condición de analfabeto). Porque si vos, mamita, no sabés leer, no sabés escribir... porque hay tanta gente, nosotros somos tantos en el país y todos no somos iguales. A lo mejor tenés que ir a algún lado, te dan una dirección, como vos no sabés nada, andas teniendo el papel, pero qué pasa con el papel, lo tenés pero no sabés leerlo. Por ahí algo le tenés que preguntar. O te dice: "Nooo, ya pasaste, es para atrás" por ahí andas dando vueltas y dice "noo m' hijo, es más adelante, vos seguí para adelante." Cuánto anduviste caminando ahí, porque hay tantos vivos.

Entonces, eso era lo que yo pensaba siempre. Y bueno... yo decía cómo se puede hacer para buscar una respuesta. Entonces, un día digo, de aquí hay una escuela que les queda a 15 Km a los chicos. Hay otra para acá, en Pozo del Tigre que queda a 12 Km. ¿Cómo hacían los chicos para ir?

Un día, por estas heladas duras, crudas... ¿Cuántos...? ha decir: los chiquitos tienen tanto frío pero se van porque es la obligación. Un día porque está nublado, porque está lloviendo, no hay; otro día porque se les fue el burrito, tampoco van. Entonces, en el año, no sé si van 3 o 4 meses a la escuela y después no van más. Entonces, eso era lo que yo pensaba. Y vivo peleando por una escuela... Se hizo una escuela. Una escuela rancho me dieron. Pero tenían que hacer... nosotros, o sea, el barrio (...) El único que daba consejos era un docente, nada más. Bueno, se hizo, se peleó pero se hizo. Ahora hay una escuela, bueno después había que seguir con lo que se hizo. Pero yo siempre peleo por los maestros. Porque los maestros no enseñan. Entonces ¿Para qué tenemos la escuela? Nada más que por decir que tenemos escuela, no. Los maestros, me parece que tienen una obligación ¿No? su trabajo y es responsable de su trabajo. Por eso yo siempre digo es que... peleando, digamos (Raimundo, 2001).⁴³⁶

Esta escuela, cuando comienza el conflicto en el año '82, la escuelita era rancho ... funcionaba un aula, los chicos se sentaban en taquitos de madera que cortaban de los quebrachos. El maestro, que vive en Añatuya, era un maestro que había estado muchos años en otra escuela, o sea que los maestros de antes estaban más comprometidos con su vocación de servicio... Él vivía en ese rancho también, y enseñaba a los chicos y nos permitía hacer reuniones. (...) Por ahí comienza todo esto de la escuela. Después se logra que la escuela no sea anexo de la localidad de La Nena... pedimos y se crea el anexo este, entonces todos los chicos de aquí ya no se van... Después logramos que la escuela se independice y pase a ser la escuela 1141... eso es en el año '87, me parece... El rancho, era un rancho que lo había prestado un poblador de ahí, y en ese comenzó a funcionar... (Roque, 2006).

Esa escuela, en general el único espacio estatal radicado en el territorio, sobre la que se depositan expectativas para la educación de los niños, recibió y sigue recibiendo la colaboración de los padres para el sostenimiento cotidiano. En cada escuela se fue construyendo una relación entre docentes y padres en la que estos últimos ocupan el lugar de proveedor de recursos materiales o humanos, fundamentalmente dentro de la cooperativa. Esta relación logra su armonía por la creación de ciertos lazos que se van conformando en el tiempo, por la convicción de que la escuela es un lugar valioso para los niños y por la aceptación de los padres de un lugar subalterno frente a los docentes.⁴³⁷ Sin embargo, esa armonía no está exenta de la evaluación que los padres hacen sobre lo que sucede dentro de la escuela. Pero, desde esa posición subalterna, se van creando lo que Neufeld (1992 a) denomina como "circuitos de evitación" o Landreani (1995) como "desinterés estratégico". Mecanismos que, a su vez, contribuyen a mantener esa subalternidad de las familias que deja fuera de la injerencia de los padres y de sus organizaciones los aspectos pedagógicos.

En la medida en que se fueron conformando las organizaciones de base que forman parte del Mocase, al acercamiento de los padres para colaborar fue contemplando otras dimensiones. Como venimos analizando, el movimiento procura establecer lazos con los docentes para apoyarlos en su labor y también para que conozcan y respeten tanto sus luchas como su cultura. En muchos casos, la relación armoniosa continúa y aún se fortalece, pero en otros entra en crisis cuando los campesinos cuestionan y sobre todo cuando lo hacen desde su pertenencia a la organización.

—E: ¿Y cómo participan los padres acá, cómo intervienen en la escuela? ¿cooperadoras?

—Ra: También como cooperadoras. Pero en el caso de esta escuela específicamente que tiene muchos conflictos, el conflicto se genera porque está en el centro de La Simona, donde concurren los chicos con padres enrolados dentro de la carpa negra y esto hace que cuando se genera un conflicto dentro de esta escuela, los compañeros que están dentro de la cooperadora dan participación al movimiento, nos convocan al movimiento. Porque el tema no es solamente, el problema de la escuela y los padres de la escuela sino la escuela y todos los vecinos. Cuando salen estos conflictos los compañeros vienen y nos avisan y entre todos vemos como encaramos las cosas.

—E: ¿Aunque no tengan chicos en la escuela?

—Ra: Aunque no tengan chicos en la escuela. Lo mismo nosotros hacemos. Ahora no porque si no tenemos que ir cada dos o tres semana. Cada vez que llega un maestro, íbamos algunos, nos juntábamos con el maestro y le explicábamos el conflicto que hay en el lugar para que sepa donde está y cuál es nuestro punto de vista. Y qué es lo que queremos para los chicos. Siempre le pedimos al maestro que en todo lo posible trate de mantenerse al margen en el conflicto de tierras. Que no se ponga de parte de la empresa ni de parte... que cumpla la función que ... especifica que es la de enseñarle a leer y escribir a los chicos. También se le comenta y se le pone al tanto al maestro de la forma de vida, de la cultura que hay para que, o sea, para que los chicos cuando van, ese maestro sepa de qué lugar vienen y que sean respetados. Nosotros los ponemos siempre al tanto a los maestros. Después si los maestros hacen macanas, bueno, nosotros ya les dijimos. Nosotros no vamos a molestar, no vamos a obstaculizar para nada la enseñanza que se les está dando si se hace como corresponde, como lo acepte la comunidad. Ahora nosotros intervenimos cuando se generan conflictos y queremos el esclarecimiento.... Y ahora se está cambiando a cada rato de maestro en las escuelas así que, uno no termina de hablar con un maestro cuando ya cambiaron otro; ahora estamos esperando que van a resolver ahí (Roque, 2006)

La pertenencia al Movimiento va marcando algunas diferencias significativas respecto de los campesinos no organizados. La construcción de la noción de derecho, a la que aludimos en el capítulo ante-

rior, lleva a reivindicar lo que se entiende como obligación estatal, que además requiere del ejercicio de cierto control sobre el servicio dado por ese Estado.

En muchos casos, la relación entre campesinos organizados y los docentes no tiene conflictos y se mantiene un vínculo de colaboración o, al menos, de respeto mutuo. Esto no supone que no haya críticas a muchos de los docentes por su falta de compromiso con el trabajo (“vienen el martes y se van el jueves”, “no enseñan”, “hacen pasar de grado sin que sepan”, “no les enseñan”, “son autoritarios, no dejan participar a la comunidad, no se llama a formar la Cooperadora de manera democrática, la comisión hace lo que el maestro dice, no se invita a las reuniones, el padre que cuestiona es aislado, el maestro no visita las familias, no se preocupan por las faltas del niño”⁴³⁸) lo que consideran ya como problemas crónicos sobre el que están alertas para que no llegue a situaciones extremas. También se critica a la escuela rural, como parte del sistema educativo provincial, porque no valora los saberes y cultura campesinos y en las últimas décadas ha dejado de enseñar lo vinculado con tareas del campo, una escuela que prepara y con dudosa calidad para la migración. Esta problemática los lleva a diversas acciones para que los docentes incorporen otros saberes,⁴³⁹ tal como plantea Roque.

La relación se transforma en conflictiva frente a dos tipos de situaciones. Cuando hay actos vinculados con la corrupción (“no hace las compras del comedor con gente de la comunidad”, “empezaron a faltar cosas”, “no están el televisor y la casetera del Plan Social”, “no rinde las cuentas del comedor”o falta de respeto a los chicos) y especialmente cuando los docentes actúan como aliados de los intereses de los empresarios y del sistema político provincial.

Aquí en esta escuelita no se cuántos maestros habrán pasado, ni las maestras conozco. Llega fin de año y los chicos terminan sin saber en qué grado estaban. Uno que estaba en primero lo pasan a tercero, un manoseo permanente. Yo conozco uno que está por salir y todavía no sabe ni escribir. Es una lástima...

(..) y la forma es la misma, por ahí el único cambio efectivo que por ahí nos ha dado algún resultado son las acciones en las escuelas, hay maestros por ejemplo acusados de ser espías dentro del movimiento, acusados de intento de violación a alumnas, ni hablar de sustracción de cheques de comedores escolares, maestros que no cumplen con sus funciones y piden licencia o directamente no piden licencia y se van, figuran como... viene un día y firman el cuaderno como si vinieran..., bueno eso es común y corriente. Esas cosas hemos ido denunciando y mucho (Roque, 2006).

Para los miembros del Movimiento esta situación tiene varias explicaciones: el propio sistema educativo y en particular los superviso-

res,⁴⁴⁰ la falta de opciones de estudio que provoca que se recurra a la docencia como alternativa laboral y de estudio terciario,⁴⁴⁰ el sistema político clientelar y de terror, la acción deliberada de cooptación de los empresarios.

Pero, en este campo también los campesinos suelen constatar el compromiso de los funcionarios del Estado con los intereses de sus adversarios. Un compromiso que tiene expresiones que suelen ser más complejas que las referidas a los conflictos de tierras. Recordemos que los conflictos de tierra son crecientemente cotidianos en el nivel local, y el poder ejecutivo (sobre todo la policía) y el judicial están claramente alineados en contra de la organización campesina. Este es el contexto cotidiano para todos los actores que se encuentran en las zonas rurales. Si bien, como decíamos, el sistema educativo nunca atendió a los niños del campo en cuanto a oferta de servicios y calidad y esto ya evidencia una opción política, la crudeza del enfrentamiento actual muestra nuevas manifestaciones. Nos referimos a la acción de la burocracia del sistema educativo que actúa como parte del sistema político, el que a su vez está ligado a los empresarios de los agronegocios. De esta forma, actúa por coerción hacia los maestros para que no se vinculen con los campesinos organizados y también refuerza su acción de hegemonía.

—E: ¿Y ha habido casos de hijos o hijas de campesinos que se hicieron maestros? Para ocupar el lugar de la escuela...

—R: Y la hija de él (Luis Fernández), Marisa. Marisa incluso ha trabajado... Pero, el interés por supuesto existe, pero vos tenés que adecuarte al sistema. El consejo general de educación está intacto, es juarismo, juarismo. Ese es el tema, que vos... nosotros pensamos en maestros y maestras campesinas. También antes hemos pensado “bueno, con un joven o una joven que era maestra, que pueda trabajar”, pero, tenés que responder a esas estructuras... (...) a parte de ninguna manera puedes escuchar el reclamo de los padres, tienes que escuchar lo que dice el consejo digamos. Aquí si hay muchas escuelas que no se está publicando las diferentes situaciones que hay es porque... los padres suponen que es una pérdida de tiempo... es desgastante, pero hay que andar, nosotros hemos andado...

—E: En todos estos años de escuela no hubo ni un maestro que se aproximara a lo que ustedes quieren

—R: Hay, pero tienen que callarse, porque si los descubren los echan, el consejo es político... Hay muchos maestros que nos dicen “muchachos nosotros los apoyamos, admiramos la lucha pero apoyamos sin hablar, ustedes entiendan que si nos llegan a descubrir, nosotros estamos con ustedes” (Roque, 2006).

Roque, ahora, relata otra de las formas que algunos miembros del MOCASE VC exploraron para tener ingerencia en la escuela: hijos de campesinos que se formaron como maestros pero que tuvieron que

someterse a las directivas de las “estructuras”. En su paraje, La Simona, la relación con un maestro llevó a fuertes enfrentamientos. Este docente tenía una fuerte ligazón con el empresario de la zona, lo que, por otro lado, estaba apoyado por los agentes del gobierno provincial, identificado por Roque como del Consejo Provincial de Educación. Los miembros del movimiento lo califican como “infiltrado” de la empresa en el movimiento, en tanto aparentaba adherir a sus luchas pero informaba al adversario. Frente a estas y otras graves irregularidades, denuncian ante el Consejo de Educación y llegan a la toma de la escuela para que ese docente sea sumariado. Continúa Roque:

—R: Cuando nosotros por resistir ahí adentro lo sacamos, yo me voy a hablar con el supervisor. Llamo por teléfono para hablar con el supervisor general de nivel... y me atiende el secretario y me dice “no, no está” “ah, ¿y con quién tengo el gusto de hablar?” y me dice, “con XX” El maestro que estaba aquí, que lo sacamos, que yo lo llamaba al supervisor, el mismo me estaba atendiendo del otro lado y ya como secretario...

—(...): XX cuando llegó nos llamó, “hemos hablado con la gente”, a los tres meses se había armado una comisión con un chango, un estudiante de medicina, un grupo de gente, una comisión de fomento digamos, con ganas de hacer algo por la salud y bueno, se trabajó bien con el maestro, con este estudiante de medicina. A los seis meses XX era un mocasista más de los nuestros, comía con nosotros, tocaba la guitarra con nosotros, caminaba a Mailín con nosotros, y a los dos años se desenmascaró, era un espía del gobierno...

—E: ¿Era o se convirtió?

—R: Era, era, porque después se descubrió documentación, (...) está notificado en el juzgado de Añatuya, ya se ha ido, se ha hablado con toda la gente que se ha solidarizado con la escuela y ya con todas las pruebas se ha presentado... entonces el juez... los tiene que llamar a declarar a todos... (Roque, 2006).

Es evidente que, en estas “evaluaciones” de los miembros del MO-CASE VC, el docente ocupa un papel central, de ahí la necesidad de actuar en desde su formación. Se trata de escuelas con personal único o con muy pocos docentes entre los que en algunas circunstancias existe un directivo. Las posibilidades de que la experiencia escolar se acerque a lo deseable están muy vinculadas con las opciones que realice, o pueda realizar, este docente.

Pero el compromiso de algunos docentes va más allá de la conveniencia económica o de acuerdos con empresarios o políticos. Se trata, por sobre todo, de su sentido común “impregnado de hegemonía” que lleva a los docentes a actuar como “doblemente funcionarios” (Tamarit, 2002). Coincidimos con Tamarit (op. cit) en que sobre el docente primario se ejerce el control de clase a través, fundamentalmente, del currículum oficial y de las normativas que rigen dentro del sistema, y

que en este proceso cumplen un papel fundamental las estructuras de supervisión y agentes externos al sistema educativo, en nuestro caso empresarios y los políticos aliados. Estos condicionantes objetivos limitan sus márgenes de autonomía pero, sobre todo, refuerzan una subjetividad colonizada por la hegemonía. Nos referimos en particular a lo que se refiere a la relación entre clases y, vinculado con esto, a la propiedad privada y a la idea de progreso.

En una provincia en la que se enfrentan duramente a diario dos modelos de desarrollo y el gobierno provincial ha optado por uno de ellos, disminuyen las posibilidades de que los docentes no estén fuertemente condicionados y puedan actuar individual o gremialmente optando por los intereses de los campesinos o que, al menos, puedan valorar su experiencia de producción cultural o sus luchas. En este sentido, entendemos que en esta situación histórica concreta son muy estrechas las posibilidades de resistencia que Ezpeleta y Rockwell (1985) encuentran en las escuelas rurales de México de hace una década. Estamos más cerca de los maestros en condición de subalternos de un sistema burocrático (Batallán, 2004) que, en este caso, está abiertamente en contra de las luchas campesinas.

Veamos dos situaciones en el noroeste y en el sureste de la provincia:

—G: La escuela, hasta ahora, enseña la directora. Lo único que pasa es que la escuela no está muy en condiciones, porque la han hecho hace mucho y está corriendo riesgo para los alumnos. Ella dice que había pedido para hacer una escuela nueva, y que no la querían hacer porque parece que le habían comentado que las tierras eran de Claudio Trono (el empresario que se apropió de tierras que poseen los campesinos y que siguen en conflicto). ¡Pero cuándo se había visto eso!. Y ahí ha andado ella, ha hecho reuniones con los padres, que le iba a pedir la escritura a Trono y que después iba hacer las estructuras ...Dicen los de la comisión que él sí le ha dado escrituras, parece que hizo hacer un papel, le dio un papel trucho y ella llevó esa escritura en el Ministerio. Cuando llegó rebotó. Le dijeron que esos papeles no sirven, que son truchos. Antes ella no reconocía a nadie como dueños de las tierras, ahora se lleva del comentario de la vecina que le dice que el dueño es Claudio Trono. Cuándo se ha visto que él sea el dueño de las tierras. Los dueños de la tierra somos nosotros! los padres de los chicos, todos!. Los que están en la comisión siempre están pidiendo que se haga la escuela porque es un peligro. Ya pasó un caso para el norte de una escuela que estaba lo mismo que ésta, que se ha caído y los chicos se han salvado. Aquí lo que pasa, compañera, es que algunos de los padres no le exigimos a la directora somos muy cortos. Tenemos que hacer una reunión todos los padres y exigir a la directora que haga por la escuela...Hay muchos padres que están en la comisión y pueden exigir. Si no le exigen los padres ella no va a hacer, porque es muy pacífica. Si no vamos a tener que avanzar nosotros de la organización y pedir una maestra campesina, y que nos hagan la escuela. (...) Los padres deben unirse

y ponerse firmes y decirle a la directora. Si ella no hace, tomar la decisión los padres. Para eso estamos los padres, para que tomemos decisiones...

—E: ¿Y deja ella que los padres tomen decisiones?

—G: ¡Y más vale! Si en La Simona hicieron así. En La Simona ahora tienen maestra campesina, creo. Porque había un problema en la escuela de La Simona que la maestra...fueron los padres y avanzaron por la cuenta de ellos, de la organización y la maestra se tuvo que retirar, que va a hacer. Yo pienso que podemos hacer nosotros también así, porque las tierras son nuestras. Ella por más que sea directora no nos puede venir a quitar, si los padres nos oponemos. Nosotros queremos la escuela nueva para nuestros hijos, la educación de nuestros hijos, nuestros nietos... Pero lo que vemos es que aquí los padres son muy cortos. Y en eso estamos. Lo que estamos pidiendo cuando nos reunimos, es escuelas nuevas y maestros campesinos (Gregoria, 2006).

—S: Yo en la escuela, lo que he visto en los cuadernos, es muy doloroso lo que los maestros ponen a los niños aquí. Te hablo en esta zona como central, porque nosotros trabajamos con dos escuelas que vamos, entramos, en la hora del recreo charlamos con los niños bien, pero en otras no podemos entrar, nos cierran la puerta, a nuestros niños los discriminan. Porque ha habido una gran lucha que hemos hecho contra la soja transgénica en los comedores.

—E: ¿Les estaban dando soja?

—S: Si. Les estaban dando a través de Cáritas. Nosotros hicimos una campaña, chiquita pero hicimos. Y escuelas que lográbamos al acto, no, y escuelas que nos denunciaron porque no sabíamos que éramos unos negros de mierda que íbamos a saber. Después cuando los chicos empezaron a les dijeron “tomen háganse cargo”. También a las escuelas estamos yendo, eso es importante. Tenemos dos escuelas, vienen los maestros, comemos juntos, nos sentamos, nos organizamos y ver cómo salimos adelante, que eso es importante que a nuestros hijos también les enseñen cosas buenas. Nunca he visto, en esas escuelas que no nos dejan entrar, un dibujo... tractor grande con doble tracción, nunca te van a mostrar un rancho de estos, torres grandes. Es impresionante, la cultura dónde está? y eso tratamos de que nuestros hijos vayan teniendo una cultura. Eso depende de los padres también cada tarde, cada tomada de mate tienen que estar hablando también de la organización, del movimiento y la cultura. Veíamos que era una entrada más (Sergio, 2006).

Y como dice Sergio, la adhesión ideológica de muchos de los docentes se manifiesta en los aspectos administrativos y en las prácticas pero, fundamentalmente, en los saberes transmitidos y valorizados por la escuela. Si bien la crítica a esos saberes no es nueva para los miembros del MOCASE VC, los debates sobre el proyecto de formación de maestros las potenciaron, conforme se pudo pensar en una escuela diferente. En los siguientes testimonios podemos ver la contraposición que hacen los campesinos entre los saberes y valores que circulan en la actualidad y los que proponen para las escuelas donde haya maes-

tros campesinos. Veremos también la permanente referencia que hacen al relevamiento realizado en 2002, lo que entendemos constituyó un momento en el que se llegó a fuertes consensos sobre la escuela deseable.

—E: Si ustedes pudieran designar un maestro ¿tienen pensado qué contenidos se darían? ¿Cómo sería la escuela?

—R: Si, eso ya lo hemos charlado mucho, en cuanto al proyecto de maestros campesino. No, nos gustaría, sobre todo, una de las cosas fundamentales que hablamos es el enseñarle a los niños el derecho. Por ejemplo, hablábamos de los valores, de los recursos. Cuando hablamos de lo del viento, del aire, o del sol, no debe ser de uno sino de todos, lo mismo debería ser con la tierra, ¿no?, el agua y todo ese tipo de cosas. De dónde partimos, de que todos estos recursos deberían ser de la humanidad y no recursos que deberían que estar... hablarle de ese derecho, que se sepa defender, defender los derechos y después bueno, las libertades, porque... Nosotros hemos discutido muchas veces, libertad es que nuestros hijos estudien porque si no, no son libres. Entonces bueno, tratar de inculcar todas las costumbres, en esta escuela y tratar también de rescatar algunas costumbres que se están perdiendo, en algunos casos en comunidades originarias. Que sea una escuela donde se enseñe y se respete las formas de convivencia que tienen las comunidades. Y el derecho, y no solamente el derecho a la tierra, el derecho al agua, el derecho al respeto hacia todo lo que puede ser una costumbre o tradición. Cosas que no nos están enseñando. Y tratar de alguna manera de no permitir que nos vengan a inculcar modelos digamos de ... capitalistas, que no nos sirven a nosotros. No nos sirve que nos venga a decir mirá, “vine de una firma o una empresa trayendo el desarrollo para el lugar porque... vamos a conocer la soja transgénica, por ejemplo y ese tipo de cosas que lo que hacen es que nosotros aceptemos un modelo que en el fondo nos viene a perjudicar, no nos viene a beneficiar... (Roque, 2006)

—P: Para nosotros es un proyecto hermoso (el de formar maestros campesinos) porque se va a hablar de la vida del sentimiento, de la convivencia, de lo que significa la tierra para nosotros, se va a hablar de muchas cosas de la vida, de lo que significa la tierra, que significa el campo, que significa... todo lo que venimos haciendo. Porque en muchos casos en la escuela no te enseñan eso, no te enseñan la vida, lo que se puede hacer sino te enseñan otras cosas que no están a tu alrededor.

(..) La mayoría dice sí (al proyecto) porque se dan cuenta que todo lo que enseñaban antes se está perdiendo.⁴⁴² Se están perdiendo muchas cosas en el sentido de los tejidos, todo lo que se hace en el sentido de los trabajos más artesanales que se hacían. El tema de las comidas porque las comidas sanas que se hacían se está perdiendo, porque en lugar de hacerlo en la casa es más fácil ir a comprar. Se está haciendo un trabajo porque es parte de la vida, es parte de nuestra salud, parte de que no se pierda. En muchos casos se perdieron esos trabajos, el trabajo solidario también se perdieron. Es como recuperar.

—E: ¿Y la escuela puede ayudar a eso?

—P: Sí, ayuda según como le transmita o lo contagie. En cambio en la escuela ...

—E: ¿Cómo es eso del contagio?

—P: Contagiar... vamos a trabajar.... En la familia... un ejemplo en la casa capaz que la mamá está tejiendo y capaz que está viendo tele, esta viendo otras cosas que ... pero si le dicen otras cosas que vos tenés que aprender, vos tenés que saber hacer estas cosas. Vamos a hablar de la comida también, hay cosas que se perdieron como la mazamorra, el locro, cosas que se están perdiendo, el hacer el queso. La mamá está haciendo y los chicos no están muy compenetrados “vamos a hacer estos trabajos”. Contagiar algo... En cambio cuando se van a la escuela les dicen “hoy vamos a trabajar esto”, vamos a decir, sobre dulces. El chico cuando se va a la casa se siente como que sabe hacer algo, va a poder “mami vamos a hacer dulces, quiero hacer” y lo va a hacer porque va a estar contagiado porque han hecho, vienen haciendo. Así se puede transmitir, se puede contagiar eso. Cuando uno se siente que aprendió valora lo que nosotros hacemos.

—E: Van a valorar más...

—P: Van a valorar más porque es muy fácil ir a traer dulce del supermercado, que que lo puedas hacer vos, uno mismo. Yo pienso que va a haber talleres donde se haga la práctica de hacer los dulces, aparte de lo teórico. Yo pienso que sí va a ayudar (Paulo, 2006).

—E: ¿Cómo te imaginás un maestro campesino?

—M: Enseñar las cosas de aquí, lo que han dicho... las cosas que uno sabe.

—E: ¿Qué cosas?

—M: Que aprenda la cultura, de dónde viene, que aprenda cómo son las organizaciones que aprenda las cosas del campo de todos los días. Le enseñan esas cosas y después se van... en el campo mucho no les sirven, se están quedando la mayoría y cosas que le enseñan... no digo que no aprendan cosas que son importantes también aprender las cosas del pueblo... pero que sepan las palabras, entender.

—E: ¿Vos decís que enseñan cosas que son para la ciudad?

—M: Quizá son cosas que mucho no nos sirven. Por ejemplo, de las organizaciones no les hablan, no les hablan de la cultura. Siempre le hablan que Sarmiento ha sido un prócer...Sarmiento ha sido un hombre que ha destruido y esas cosas uno tiene que saber. Por ejemplo en la escuela lo primero que te dicen “tenemos que dibujar un campo”, lo primero que te hacen dibujar es un alambrado, el molino y ese es un campo. En realidad ese no es un campo, árboles, una planta, para nosotros ese es el campo. Los maestros que vienen empiezan a dibujar en el pizarrón el alambrado, el tractor, el molino.

—E: Hay por acá molino, alambrado y tractor.

—M: Sí hay alguno, pero de los terratenientes... tenemos algunos, pero me gustaría que los chicos aprendieran de las plantas, los recursos naturales.

—E: Algunos dicen que esas cosas las aprenden en las casas ¿y las cosas

que no pueden aprender en la casa?

—M: Para mí que el chico tiene que ir aprendiendo las cosas del campo de chico, que no defienda la mentalidad del político .

—E: ¿Por qué serán así los maestros?

—M: No sé... Puede ser por cuestión de política o ya están mentalizados así. Los mentalizan a ellos desde el secundario, es todo de chico como empiezan.

—E: ¿Los maestros están metidos con los políticos?

—M: Hay algunos (Miguel, 2006).

—C: Lo que decía Miguel (su hijo) es real porque acá hay cosas que te enseñan más lo que te impone el gobierno y no lo que impone como campesino. Como en todos lados que no te enseñan nada de qué es defender tus derechos y para tener una escuela tenemos que tener una escuela completa. Completa que le enseñen todo, está bien que le enseñen eso pero también que entre nuestra cultura, lo que sabemos.

—E: ¿No entra nunca eso?

—C: No, no entra nunca, en ninguna escuela.

—E: Le hablan mal de los campesinos.

—C: Anteriormente se hablaba mal pero ni siquiera “sabés hablar en quichua a ver decime un palabra” nada. No valoran nada. Y por problemas de tierra ni hablan ellos, nada, nada. Falta una escuela... Y si vos vas y le decís a la maestra que enseñe esto que éstos con los derechos te dice no, los gobiernos no... es como que le dicen desde los gobiernos que vos has aprendido esto y tenés que enseñar esto, más de eso no. Hemos discutido eso con los maestros.

—E: ¿Se pueden arreglar estos maestros?

—C: Yo creo que no porque tienen varias ideas muy políticas, muy firmes hasta dónde voy y hasta ahí.

—E: ¿De dónde son los maestros?

—C: La mayoría son de Santiago. Hay de Ojo de Agua, hay del mismo pueblo de Pinto que los conocemos de antes. Peor igual ellos cuando le hablas te dicen “no, yo no puedo enseñar más de eso porque el gobierno ha puesto hasta donde tenemos que enseñar, más de eso no me puedo pasar” (Cristina, 2006).

Si la formación es una de las principales causas del comportamiento de los docentes, para la escuela deseable es preciso formar a los maestros de modo diferente. Esta formación debe contemplar la circulación y valoración de los saberes de los campesinos organizados y los provenientes de otras tradiciones, pero también debe darse una modalidad organizativa que permita la continua vinculación de los estudiantes con su familia, comunidad y organización zonal. Para ello, es necesario el régimen de alternancia.

Habíamos puesto en los talleres con la trashumante, nos surgía como idea que el maestro campesino tiene que enseñar a nuestros hijos que seamos organizados y algunos que no están organizados también. Ense-

ñarles nuestra cultura, nuestra lengua, va a ser diferente la temática, va a tener con inglés no puede ser sino quichua. Veníamos proponiendo que 15 días en la universidad y 15 días en la comunidad cosa que vuelva a su comunidad. Yo creo que eso nos va a dar un poquito de reflexión, tanto en la universidad, estar encerrado ahí y que después vuelva a la comunidad va a poder estar con sus padres, con sus amigos, con su central contándole cómo va allá, cómo le va yendo en la universidad (Sergio, 2006).

—S: Yo creo que hoy para formar maestros, o técnicos, o lo que fuera, tienen que formarse desde el llano. Formarse desde el llano es desde el campo, desde el terreno, desde la práctica, no de lo teórico... La práctica es participar y convivir; y formarse desde ahí. Porque tenemos maestros que se han formado en la universidad, pero vos los llevas al terreno y no conocen nada.

—E: ¿Y conocer qué? ¿Qué cosas?

—C: Conocer la realidad, la forma de vida, la situación en la cuál vive cada familia; porque en cada lugar es un caso diferente. Si no conoce eso es muy difícil que formes como corresponde, o como se debería formar. El que no conoce eso va a formar como le marca la universidad, y la universidad está lejos de la realidad, porque los forman teóricamente. Cuando los llevas a la práctica, así sean ingenieros o agrimensor desconocen muchas cosas. Tienen que conocer las dos cosas. No es que tienen que enseñar a leer y escribir y nada más... Al maestro le interesa que el niño aprenda a leer y escribir y ya está... Yo he incorporado las dos enseñanzas. Lo que me han enseñado en la escuela y lo que me ha enseñado la vida... Ahí se aprende muchísimo... (Carlos, 2006).

En la evaluación de la escuela actual y en la que sueñan quienes pertenecen al MOCASE VC, se evidencia su participación en la experiencia de la organización. Experiencia que interviene en la conformación de las “estrategias reproductivas familiares” y en su correlato, las “estrategias educativas” de esas unidades (Cragolino, 2001), como decíamos en el capítulo anterior. Estas familias no buscan una formación para la migración o para insertarse en la producción como asalariados urbanos o rurales, sino la circulación y legitimación de saberes para enriquecer la vida campesina dentro de ese proyecto colectivo que van construyendo. El enfrentar un proyecto de educación sistemático, escolarizado, los lleva a revisar y a reafirmar esta experiencia en varios sentidos.

La experiencia de formación, de deliberación y de desarrollo de diversos proyectos, les permite estar seguros de la importancia de la articulación de saberes provenientes de diversas tradiciones orientada por la praxis, así como de la pertinencia de alternar momentos de reflexión/formación/representación con la vida cotidiana en la comunidad. Pero, se trata de una formación sistemática, es decir, en la que hay una articulación de larga duración enmarcada en un currículo.

Las experiencias de autogobierno y autogestión, por un lado, y de relación con organismos del estado, por otro, conducen sin embargo a cierta cautela frente a un proyecto complejo, en el que intervienen, tanto un cuerpo de especialistas proveniente de universidades, como condicionamientos propios de la institucionalización. Es preciso definir y defender formas de cogobierno dentro del centro de formación a crear.

En el proceso de debates y reflexiones sobre el proyecto los campesinos también fueron evaluando los límites que impone la forma institucional adoptada y procurando ampliarlos para lograr lo que se proponen.

Vamos a aceptar el formalismo de la formación del magisterio, también vamos a aceptar el formalismo del momento en que hay que enseñar, el programa de enseñanza, pero paralelo a eso lo que queremos es que el maestro se forme no desde arriba hacia abajo sino de abajo hacia arriba. Es una estrategia... enseñar de otra manera, poder inculcar estos saberes que no se enseña nunca, al contrario. Vos vas a comprar un libro y encontrás que un chico subió a un autobús para ir a la escuela, nunca un chico descalzo o en burro como aquí, por ejemplo. O te hablan de Cristóbal Colón. Es un modelo que no está pensado ni adecuado para nosotros. Está en contra del pensamiento de las familias.... Aprovechar todo lo que hay para poder inculcar este tipo de cosas. De alguna manera hay que generar conciencia, pero vamos a ver qué sale... son varios, es un desafío, es un desafío y vamos a tener varios obstáculos, pero hay que animarse. Y nosotros mientras tanto las peleas. (...) Si va a estudiar a un magisterio o a una universidad, nosotros entendemos que para recibir un título tenemos que pasar por ese modelo ¿no? Pero es lo que hablábamos justamente del maestro. Pero paralelamente a esto está la otra parte, la que se aprende aquí, que es propia de acá. Para tener un título tenés que, sí o sí, respetar esta burocracia, pero así en la práctica, transmitir y cuidar nuestros valores (...) Después tenemos el proyecto este de maestros campesinos que como te decía hace rato, es un desafío, vamos siendo concientes que nos vamos a encontrar con un montón de dificultades, de inconvenientes, en el camino, que vos te puedes recibir pero después quién te da laburo, o si vas a poder laburar o no vas a poder laburar, en qué lugar te encuentras insertado en la escuela, la gente le gusta lo que les están enseñando o te rechaza, o sea, vamos a tener un montón de dificultades, pero bueno, vamos a ver qué pasa... (Roque, 2006).

Si bien la universidad campesina avanza con la tecnicatura en agroecología y siguen desarrollándose otras acciones regulares de formación en salud, el proyecto de formación de maestros campesinos continúa en debate e incluso está abierto ciertos cambios que pueden ser significativos.⁴⁴³

Sin embargo, el proceso de discusión llevado adelante por el MOCA-SE VC ha dejado marcas que difícilmente puedan borrarse, en relación con lo que entienden por la escuela que necesitan y los docentes que pueden hacerla realidad.

Capítulo 7

Conclusiones

En este capítulo final procuramos sintetizar las principales conclusiones a las que llegamos en nuestro trabajo de tesis, realizado a partir de la investigación sobre dos experiencias de movimientos sociales campesinos: el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y el Movimento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina (VC).

Estas experiencias fueron seleccionadas por reunir tres rasgos: a) tienen una base social y reivindicaciones populares; b) atribuyen relevancia similar en las dimensiones de disputa política y a la de autogobierno y autogestión; c) desarrollan experiencias significativas en la educación de sus miembros en general y llevan adelante proyectos específicos de escolarización. Este recorte fue producto de una decisión teórico metodológica que tiene importantes consecuencias a la hora de formular conclusiones. Nuestra intención fue distinguir un tipo particular de movimientos sociales, los que identificamos como populares, es decir, que luchan contra formas de opresión y de explotación con fuerte protagonismo de sujetos pertenecientes a las clases subalternas. Dentro de este grupo nos ocupamos de dos movimientos campesinos que se caracterizan por estar territorializados. Es decir, que no pretendemos abarcar con las conclusiones a la amplia gama de los denominados movimientos sociales.

El recorte propuesto dentro del universo de los movimientos sociales, como referencia de nuestro estudio, y nociones tales como conciencia y experiencia, que tomamos de Thompson, nos condujo a considerar como eje de nuestra indagación a la relación mutuamente influyente entre la construcción de la organización –tanto en su dimensión de disputa pública como en los espacios de la autogestión y el autogobierno– y la producción y reproducción de cultura. Nuestra opción teórica metodológica por el materialismo cultural, nos lleva a enfatizar la vinculación entre lo material y lo simbólico, es decir, las prácticas

y las significaciones puestas en juego en las dimensiones económica, política e ideológica de la experiencia de estas organizaciones.

Se trata de dos organizaciones con alcances diferentes: MST es un movimiento de escala nacional conformado por más de 350.000 familias asentadas (y un número significativo de familias acampadas), el MOCASE VC actúa en el plano provincial y reúne 8.500 familias aproximadamente. En ambos casos, se indagó en las tres dimensiones señaladas. En el caso del MST, la investigación se inició en la escuela de formación de técnicos y en un asentamiento, para desde allí abarcar crecientemente sus relaciones con el resto del movimiento. En el caso del MOCASE VC, pudo abordarse la organización en sus diversas escalas dentro de la provincia de Santiago del Estero. Para este estudio recurrimos tanto a la interpretación de los sujetos involucrados, como a los datos construidos con la observación y al análisis de documentos.

Nuestro propósito no fue la comparación entre ambas experiencias, sino la complementación de datos para el análisis de nuestro problema de estudio. En efecto, entre ambos movimientos existen grandes similitudes, potenciadas por sus vinculaciones desde hace alrededor de una década y su actual pertenencia a las mismas organizaciones campesinas latinoamericana (CLOC) e internacional (Vía Campesina). Sin embargo, también hay diferencias cuantitativas y cualitativas evidentes, que nos permiten esa complementación. Las conclusiones que presentaremos a continuación están referidas a ambos movimientos pero, destacaremos las particularidades que consideramos relevantes. Cabe aclarar que la diferencia de envergadura y de consolidación de las experiencias es significativa, por lo que las conclusiones que siguen deben entenderse, para el caso del MOCASE VC, fundamentalmente como tendencias que se van haciendo efectivas. Dedicaremos un espacio específico para exponer nuestra interpretación sobre los elementos que intervienen en las diferencias entre ambos movimientos en la forma de producción y reproducción de la cultura y en los procesos pedagógicos asociados.

Finalizaremos este capítulo con la exposición de nuevas líneas de indagación que pueden encararse a partir de nuestro trabajo de investigación y de tesis.

1. Principales conclusiones de nuestro trabajo

1.1 Sobre la conformación de los movimientos y la producción de cultura

Entendemos que estos movimientos se gestan, crecen y se consolidan dentro de las condiciones históricas de las últimas décadas que

operan como posibilidades y límites económicos, políticos e ideológicos. En consecuencia, el escenario rural actual debe comprenderse incluyendo las relaciones de disputa en la que estos movimientos intervienen.

La emergencia, permanencia y crecimiento de ambos movimientos objeto de esta tesis deben entenderse dentro de condiciones históricas que enmarcan y dan especificidad al espacio rural y que se expresan en tres dimensiones: a) La política constituida por democracias que, si bien no pueden apelar a formas represivas salvajes como en las dictaduras y deben respetar la normativa institucional, no logran ocultar su carácter de clase que se expresa en el compromiso con un modelo de desarrollo acorde con los intereses de las clases dominantes; b) La económica, que en el ámbito rural se manifiesta como aumento de la concentración de la propiedad de la tierra al servicio del modelo productivo de los agronegocios y c) La ideológica, que contiene, tanto las formas tradicionales de la hegemonía y las de la etapa neoliberal, como diversas formas de resistencia. Si bien entre ambos movimientos hay una clara diferencia de escala de acción, de estrategias de lucha y de forma de territorialización, los elementos mencionados operan como sus condiciones históricas concretas en los dos casos.

Coincidimos con Giarraca en que el escenario rural actual (en el plano nacional en el MST y en el provincial en el MOCASE VC) no puede entenderse sin la presencia de los movimientos sociales que actúan en él. En efecto, también en las últimas décadas se hace evidente el aumento de la conflictualidad manifiesta entre actores sociales, económicos y políticos: los que se benefician en alguna forma con este modelo de acumulación y de desarrollo y movimientos sociales que se oponen a él desde nuevas formas organizativas. Estas últimas muestran un gran poder de movilización sobre cuestiones que van más allá de los intereses inmediatos corporativos, politizando sus demandas como disputa por un modelo de desarrollo alternativo al hegemónico y construyen formas diversas de “recreación del campesinado” a partir de la reterritorialización y de la creación de renovadas relaciones sociales dentro del territorio. Así, frente al avance de la forma neoliberal del capitalismo, que excluye y expropia a los campesinos, estos movimientos intervienen en el proceso contradictorio de creación de formas de producción y reproducción no capitalistas dentro del capitalismo. Los movimientos objeto de nuestro trabajo de tesis pertenecen a este último grupo. Si bien se gestaron con el propósito de lograr mejores condiciones de vida en las zonas rurales –en el caso del MST, por la efectivización de la reforma agraria integral con un horizonte en la transformación de la sociedad y, en el caso del MOCASE VC, por la

potenciación de las unidades productivas campesinas– asumen en la actualidad, en su escala de acción, un claro enfrentamiento al modelo productivo y cultural hegemónico.

En este sentido, los movimientos que nos ocupan son una respuesta a los clásicos debates académicos y políticos sobre el destino de las unidades campesinas. Le oponen esa intencionalidad de recreación del campesinado y se constituyen en actores sociales que participan de la lucha de clases.

La posibilidad de permanencia y de ampliación de los horizontes políticos de las luchas campesinas pueden explicarse por la constitución de organizaciones que interrelacionan tres dimensiones de acción: la disputa social y política, los espacios de autogestión y autogobierno en los territorios (sea que los dominen totalmente como en el MST o parcialmente como en el MOCASE VC) y la articulación con otras organizaciones populares para la disputa por la totalidad social.

La acción eficaz, en cuanto a logros en estos tres campos interrelacionados, permite ampliar el horizonte de expectativas de los sujetos y consolidar la conciencia en formas culturales que pueden incidir sobre otras organizaciones de la clase. Las victorias en la lucha territorial permiten desarrollar en el territorio conquistado (MST) o conservado (MOCASE VC), nuevas formas de relaciones interpersonales, económicas y políticas. Por su parte, esta lucha se fortalece y se amplía con alianzas dentro del campo popular, y de esta forma contribuyen a aumentar la capacidad de la clase en la lucha.

En estos tres campos producen cultura alternativa (con las diferencias entre ambos movimientos que veremos a continuación) que no puede entenderse por fuera de la totalidad social que ejerce presiones y fija límites. Se trata justamente de la búsqueda de resistencia a esas presiones y de ampliación de los límites a partir de la ampliación de su autonomía relativa. En este sentido es fundamental el papel que juegan tres componentes que operan como experiencia para los sujetos: el enfrentamiento abierto de clases, la procura de relaciones de producción no capitalistas y el contacto con organizaciones de clase. Esta producción cultural se fue consolidando en prácticas, formas institucionales, objetos, discursos en el proceso de apropiación territorial y de territorialización.

También muestran una alternativa a las formas de participación del campesinado en la acción política en movilizaciones, revueltas, rebeliones y revoluciones analizada en estudios históricos. En efecto, aquella participación coyuntural, atada a lo corporativo y con cierto grado de subordinación a otros grupos sociales (Wolf, La Peña y Vilas), es reemplazada en estos casos por la incorporación activa a organiza-

ciones autónomas y permanentes, que tienen como horizonte político el control de la totalidad social en alianza con otras organizaciones de clase. Así, las intenciones de restitución de un orden anterior con un alcance meramente local o la integración subordinada a la modernización capitalista de otras expresiones campesinas, van ampliándose hacia una disputa política por una sociedad más justa que respete las diferencias culturales y del ambiente.

El hecho de que estas organizaciones abarquen exitosamente esas tres dimensiones, potencia su capacidad de oposición y de convocatoria a nuevos miembros.

En la confrontación territorial se expresa-materializa una forma de lucha de clases y se constituye en una experiencia fundante de la identidad campesina y del movimiento, a partir del reconocimiento del oponente, de los iguales y de las relaciones dentro de la totalidad social.

Si bien el carácter fundante se da en los dos movimientos, las diferencias en la estrategia central de lucha merece ser analizada y en ella radica uno de los elementos que entendemos fundamentales de las diferencias entre ellos.

En el caso del MST se trata de una acción ofensiva, conformada por la ocupación-campamento, protagonizado por sujetos en su mayor parte descampesinizados sobre los que el movimiento realizó una tarea de convocatoria con el objetivo de conquistar tierra en el marco de la reforma agraria. Estas familias abandonan su lugar y su cotidiano para sumarse a una organización que exige empezar a actuar como un colectivo y que les proporcionará una experiencia muy intensa de formación. La participación en estos procesos de lucha es la forma de incorporación al movimiento.

En el caso del MOCASE VC, la lucha territorial es de resistencia de los campesinos a los intentos de desalojo o de expropiación de las tierras que utilizan para su producción y reproducción. Si bien no es imprescindible la participación en estas luchas para la incorporación al movimiento, para muchas familias y comunidades suele ser el desencadenante de la decisión de unirse a ese colectivo. Como la acción de los empresarios de los agronegocios es intensa, difícilmente los integrantes de la organización no participen de esta lucha en tanto defensores de territorios que van más allá del espacio de producción familiar. Así, la defensa territorial abarca, en primer lugar, a las familias y Comunidades de Base afectadas, para continuar con la intervención de su Comisión Central y, finalmente, cuando es necesario el apoyo, también con la de otras Comisiones Centrales.⁴⁴⁴

En ambos movimientos, sin embargo, se generan procesos simila-

res y ocupan ese lugar fundante de la identidad y de la integración al movimiento. Se trata de acciones de un colectivo organizado que suponen un cambio significativo de la vida anterior (sobre todo cuando es la primera acción de enfrentamiento para los sujetos). Muchos por primera vez enfrentan corporalmente al enemigo de clase, a sus empleados y a sus aliados dentro del Estado. En esta experiencia se articulan elementos de continuidad con componentes “residuales” de la cultura popular contenidos en los “núcleos de buen sentido” de los sujetos, tales como la noción de injusticia frente al orden social, el conocimiento de determinadas normas que dan derechos, la certeza del compromiso estatal con las clases dominantes, las consecuencias materiales y simbólicas de los desalojos y la imposibilidad de actuar en forma individual. Pero, como decíamos, también es ruptura con la hegemonía, a partir de una experiencia que reúne prácticas y sentidos nuevos. En este proceso, cumple un papel fundamental: a) la construcción de la noción de derecho que se apoya en la normativa (conocida en alguna medida por los sujetos participantes) y se amplía con la constatación de la necesidad de acciones de fuerza para que este derecho se efectivice, debido al compromiso estatal con los intereses de sus adversarios; b) la experiencia ya consolidada en formas culturales de la propia organización, avalada por resultados positivos en la lucha territorial y dentro de los territorios.

Esta experiencia de lucha muestra también continuidades y rupturas con las formas históricas de incorporación de los campesinos a movilizaciones, revueltas, revoluciones y rebeliones. El MST desde un inicio realizó una apropiación de la historia que lo llevó a definir una lucha ofensiva más que defensiva, con el propósito de alterar la estructura fundiaria tradicional y capitalista transnacionalizada. El MO-CASE VC, en cambio, fue asumiendo una forma más cercana a las de otras organizaciones campesinas, es decir, la defensa ante los intentos de expulsión. En ambos casos, procuraron que el proceso organizativo no finalice con la tenencia de la tierra, superando así formas corporativistas y conservadoras de un campesinado de subsistencia subsumido dentro del capitalismo. La participación en la organización, como experiencia más allá de la conquista o conservación de la tierra, abre otro proceso de recuperación y resignificación del pasado, del presente y del futuro.

Esta lucha territorial también se diferencia de la planteada por los estudios históricos, en cuanto a la participación de agentes externos, provenientes de la clase media urbana que llevarían a la incorporación a un proceso que va más allá de lo local y de lo tradicional pero, en forma subordinada. En la conformación de estos movimientos hay

sujetos provenientes de otras experiencias sociales que, en la medida que forman parte de una organización permanente, participan en la gestación y consolidación de la experiencia en formas culturales que trascienden a los sujetos individuales. Con el paso del tiempo, es el colectivo, a través de sus diversos mecanismos de transmisión (en los que participan sujetos de distinto origen), el que contribuye a reproducir y recrear las prácticas significadas de esa confrontación.

La conquista del territorio en forma permanente –en el caso del MST– o la permanencia aun con conflictos efectivos o potenciales –para el MOCASE– permiten la territorialización de los movimientos. En los territorios se tiende a conformar espacios de mayor autonomía relativa dentro de la totalidad capitalista, en tanto aumento de la distancia de las relaciones más determinadas de explotación y de dominación. Los movimientos campesinos recrean el campesinado recuperando y reconfigurando de diverso modo la forma de producción y reproducción familiares, las relaciones sociales comunitarias y la defensa del ambiente físico y social, llevando a la práctica un modelo de desarrollo que disputa con el hegemónico.

En esta dimensión también hay diferencias entre el MST y el MOCASE.

El MST, una vez conquistado el territorio, organiza el asentamiento. En este momento, las familias pueden optar por la producción familiar o cooperativa. El movimiento promueve esta última forma con la intención de enfrentar las relaciones sociales capitalistas -reemplazando la explotación por la cooperación- y de superar las formas elementales de producción campesina de subsistencia, a través de la incorporación crítica de tecnología. Se incorporan, sin embargo, al mercado pero con alimentos de calidad destinados al consumo popular en el marco de la propuesta política de Soberanía Alimentaria. Buscan que la misma organización conforme espacios de socialismo (“islas socialistas” como dicen muchos de sus miembros) en territorios propios, pero deciden no estar totalmente aislados porque se conciben como un movimiento popular que se articula con otras organizaciones en la lucha de clases.

El MOCASE actúa en territorios en los que no todas las familias pertenecen a la organización. También procura desarrollar formas de producción y reproducción que alejen a las familias de las diversas formas de subsunción real al capitalismo. Va gestando formas de producción y reproducción comunitarias, apoyadas en la cultura campesina e indígena que mejoren las condiciones de vida, sin recurrir al trabajo como asalariados, a la migración hacia las ciudades ni a diversas formas de asistencialismo y clientelismo político.

En sus territorios, ambos movimientos, buscan formas de producción respetuosas del ambiente (agroecología, biodiversidad, sustentación

bilidad) y también formas de autogobierno del colectivo. Se procura así la creación de una hegemonía alternativa dentro del territorio como disputa con el capitalismo y como experimentación de la forma de vida que van conformando como propuesta social (prefiguración en términos de Mazzeo, 2004 y 2007).

En las orientaciones para la acción que asumen en el territorio, se puede reconocer una toma de posición dentro de los debates políticos y académicos - que no desconocen - sobre el destino de los campesinos. Buscan la recreación del campesinado con formas colectivas, sin explotación ni dominación, que permitan mejorar la calidad de vida de los sujetos, aun dentro de la determinación del capitalismo.

Estos movimientos se constituyen en actores políticos en relación con el Estado en el marco de la lucha de clases. Por ello, procuran incidir en esa disputa con el aumento de la capacidad del propio movimiento y de otras organizaciones populares.

Para el crecimiento cualitativo y cuantitativo de la propia organización es necesario, tanto la incorporación de nuevos integrantes, como el afianzamiento de la organización en sus territorios dentro de movimientos territorializados (es decir, enlazados en macrorregiones).

En el territorio local, además del fortalecimiento de los proyectos vinculados con la producción y la reproducción, procuran la incorporación de nuevos miembros (con las diferencias señaladas sobre esta incorporación). En el caso del MST, intervienen también en la vida política, social y cultural junto a los vecinos del municipio.

Actúan además sobre la "opinión pública" disputándola con la hegemonía. A ella se dirigen a través de diversas formas (medios de comunicación propios o afines, diferentes acciones de protesta) en búsqueda de apoyo a las luchas reivindicativas y de conquista de potenciales miembros o adherentes al movimiento,

Desarrollan acciones para la consolidación de alianzas con organizaciones del campo popular en el plano nacional, latinoamericano e internacional. Entre ellas, priorizan las articulaciones con movimientos campesinos, como alianzas permanentes, y también con agrupaciones urbanas con las que comparten espacios de interacción, muchos de ellos vinculados con la formación política y con la confluencia en acciones de protesta.

Así, la relación con el Estado está contenida en la comprensión de que su comportamiento depende de las relaciones de fuerza en la lucha de clases. Lo interpelan en términos de derechos y denuncian el incumplimiento de las obligaciones estatales. Reclaman además la participación en la formulación de políticas, en el control de la gestión y en el reconocimiento y financiación de sus proyectos. La disputa

toma también otro carácter: hay una identificación del Estado, o al menos de una porción importante de él, con un modelo de desarrollo y con las clases que con él se benefician. Se trata de una disputa en el campo de las relaciones económicas, políticas y culturales, es decir, que no sólo se disputan intereses sino, además, valores. En este posicionamiento, se hacen evidentes las tensiones permanentes y compartidas con sus “aliados estratégicos”, entre la lucha limitada a lo corporativo y la lucha política más abarcativa y, también, entre la autonomía de la organización y el sectarismo o aislamiento.

Sin embargo, el Estado no es un todo homogéneo, dentro de él se identifican actores con quienes se han planteado acciones conjuntas o con quienes se podrían realizar articulaciones. En el nivel local, se vinculan, no siempre con éxito, con agentes del estado en especial de salud y educación, con quienes se propone compartir proyectos y los sentidos políticos de sus prácticas. Para el MOCASE VC los estados municipales y provinciales son aliados de sus enemigos de clase, por lo que recurren a ciertos ámbitos o personas del Estado Nacional. Sus alianzas fundamentales también las establecen en el plano nacional, especialmente en el marco del Movimiento Nacional Campesino e Indígena (MNCEI). El MST, sin perder su autonomía como movimiento popular, ha establecido diversas vinculaciones con las administraciones del Partido dos Trabalhadores (PT).

Sin embargo, es frecuente que realicen un avance efectivo en la puesta en marcha de sus proyectos productivos, de educación o de salud, aun antes de lograr el reconocimiento o financiación que reclaman al Estado.

1.2 Sobre la acción pedagógica

La conciencia ampliada a partir de las experiencias gestadas en las tres dimensiones de acción de las organizaciones se va consolidando en formas culturales (prácticas, tradiciones, sistemas de valores, ideas, lenguaje, símbolos y rituales, obras de arte y del pensamiento), no aisladas de la totalidad pero sí específicas, que se transmiten y afianzan a través de diversos mecanismos.

Nos estamos refiriendo a un proceso de producción y consolidación cultural dinámico y que, en tanto experiencia para los sujetos, van ampliando su horizonte político y resignificando su pasado, su presente y su futuro. Identificamos estos procesos de producción de subjetividades como pedagógicos.

Para estos movimientos, lo pedagógico tiene un lugar central, siempre asociado a su producción cultural, que articula varias cuestiones: a) el análisis histórico de las condiciones de vida, de la conciencia y

de las prácticas de lucha y organización de la población rural. Con ellos trazan algunas continuidades pero también afirman novedades. Así, ocupa un lugar significativo la apropiación de la historia, tanto en el sentido de referencia para la toma de decisiones sobre las diversas dimensiones de la organización, como en la conformación de una “tradicición” (para el MOCASE con eje en la forma de vida campesina e indígena y para el MST en luchas por la tierra y por cambios sociales radicales); b) la apropiación crítica del “conocimiento legitimado” (Tamarit, 1994). De este modo, las formas culturales como consolidación de la conciencia, contiene una forma específica de articulación entre elementos del pasado y de lo nuevo como proyecto.

Entendemos que se trata del proceso de construcción y de consolidación de una “nueva cultura”, más que contrahegemonía o hegemonía alternativa (que veremos a continuación), que requiere de una acción pedagógica muy enfática. Esta acción se funda, por un lado, en la noción de praxis transformadora y de producción social del conocimiento. Por otro, en la evaluación que realizan, tanto de la distancia que existe entre la base social que se incorpora al movimiento y el sujeto histórico de la transformación social, como de los límites y presiones constantes que ejerce el capitalismo sobre el colectivo y sobre los sujetos.

La intencionalidad pedagógica de los movimientos se evidencia en la consolidación de ciertas formas organizativas y en la creación de dispositivos específicos para la formación de sus miembros. Las instancias privilegiadas para los procesos de formación de los sujetos están constituidas por los espacios-momentos de: lucha defensiva u ofensiva; deliberación y toma de decisiones; transmisión y producción de saberes (cursos y talleres); situaciones en las que se ejerce alguna representación; intercambios con miembros de otras organizaciones populares.

En el proceso de construcción de los movimientos, se produce un encuentro entre campesinos y agentes de otras clases sociales, relación que se transforma cualitativamente en la medida de la consolidación de la experiencia en formas culturales propias.

En el origen de ambas organizaciones hubo intervención de sujetos no campesinos, en general vinculados de diversa forma a estructuras religiosas. La decisión de que integren los movimientos quienes realizan tareas diversas en la producción y reproducción -promoviendo que no haya distinciones jerárquicas-, es un rasgo que las distingue de otras organizaciones, especialmente las tradicionales campesinas, las gremiales rurales y los partidos políticos. En este trabajo conjunto, buscaron formar a los sujetos de origen campesino y también a los

provenientes de experiencias sociales diferentes. Esto no supone en la práctica cotidiana que no existan relaciones diferenciales de poder dentro de la organización, pero éstas no están determinadas por la experiencia social de origen.

Para ambos grupos, la formación en sentido amplio está orientada por la vinculación indisoluble entre teoría y práctica organizativa. Esto no supone, sin embargo, aislamiento de la producción de conocimientos académicos o de otras organizaciones. Se sigue recurriendo, entonces, a diversos intelectuales con quienes tienen afinidades políticas, pero que, a su vez, conservan cierta distancia que les permite objetivar las prácticas y sentidos de los movimientos.

Las diferencias en la producción cultural y pedagógica entre estos movimientos pueden entenderse a partir de la composición de varios elementos: a) el tipo de trayectorias de los sujetos que se integran a la organización (descampesinizados o campesinos); b) la diversidad cultural en el territorio (mayor heterogeneidad u homogeneidad); c) la estrategia central para la lucha por la tierra (ofensiva o defensiva) y d) la forma de producción (énfasis en la creación de nuevas formas de organización del trabajo o reconfiguración de las existentes).

Entendemos que en la asociación de estos elementos radican las diferencias fundamentales existentes en la producción cultural entre los movimientos estudiados y que tienen importantes consecuencias sobre los procesos pedagógicos en general y los escolares, en particular. Decíamos que estos movimientos producen cultura propia: a) orientada por la noción de praxis, es decir, práctica conciente y transformadora; b) apropiándose de la historia de las clases populares y sus formas de organización y lucha, para tomar decisiones y para construir una tradición; c) articulando saberes y cultura populares con los provenientes de otros orígenes; d) buscando la constitución de su propio cuerpo de cuadros técnico-militantes; e) desarrollando diversas modalidades pedagógicas. Conforman así una síntesis particular entre lo culto y lo popular, el “conocimiento legitimado” y el “sentido común”.

El MST, como movimiento de extensión nacional en un territorio muy heterogéneo en lo cultural, político y económico, encara una lucha ofensiva que procura producir transformaciones en la estructura de propiedad de la tierra. Se incorporan familias que, en su mayoría, fueron descampesinizadas y devinieron proletarios o excluidos rurales o urbanos.

La tarea de producción de nueva cultura dentro de los territorios propios (asentamientos y campamentos, escuelas, instancias de organización) y de reproducción de esa cultura, es permanente y, sobre todo,

requiere de una intervención muy activa para la transformación y confirmación de las subjetividades en el marco de la disputa material y simbólica permanente con sus adversarios. La relación con la totalidad es constante porque, si bien buscan el aumento de la autonomía relativa, deciden no aislarse, en tanto se conciben como un movimiento popular y, como tal, integrado y actuante dentro de estas fuerzas. La conformación del movimiento y la formación de los sujetos están ancladas en la noción de praxis, tanto en el sentido de transformación conciente de la realidad como en la sistemática vinculación entre práctica y teoría. La constelación formada por los elementos señalados confluye en una producción cultural que, entendemos, se caracteriza por el acento en lo “emergente” en el sentido de lo nuevo diferente de lo dominante y, en este caso, también alternativo. Entendemos como emergentes, en el sentido planteado por Williams (1980), a los componentes novedosos para ese grupo social, aunque puedan haber existido con anterioridad en otras experiencias de lucha u organización.

El MOCASE es una organización de alcance provincial, que reúne una base social con una experiencia social más homogénea en lo político, económico y cultural. Su estrategia de lucha es de resistencia dentro de territorios en los que se conservaron formas de producción y reproducción campesinas, ligadas más fuertemente con pueblos originarios que con alguna forma de inmigración. La producción cultural de este movimiento se asienta enfáticamente en la apropiación de la historia de esa forma de vida campesina tradicional e indígena, sobre las que edifican las nociones de territorio y de comunidad. Se trata de una construcción discursiva y práctica historizada que enlaza continuidades y rupturas con la experiencia anterior a la organización y con un fuerte peso hacia el futuro como proyecto de permanencia en el territorio de un campesinado recreado. Es también parte de la disputa contra la hegemonía y, en particular, contra el modelo de desarrollo de los agronegocios. Las prácticas significadas de vida campesina e indígena, territorio y comunidad se fueron construyendo y recreando a partir de la experiencia cotidiana en la que actúan personas y organizaciones de otros orígenes sociales y culturales (organizaciones nacionales e internacionales de campesinos e indígenas, académicos nacionales y europeos, ciertos organismos de financiación). No se trata de contenidos esenciales del campesinado, sino de una construcción realizada dentro de una experiencia concreta que no está aislada, sino que está en disputa contra la hegemonía, desde esos núcleos de significación y de práctica. Se trata de una praxis que procura problematizar y transformar el sentido común impregnado de hegemonía de los campesinos.

La concepción pedagógica y política del movimiento está fuertemente influenciada por las propuestas freirianas: la noción de conocimiento como praxis transformadora colectiva; partir del conocimiento de la realidad en la que viven los sujetos y de su comprensión de ella; concebir que el sentido común campesino debe tanto afirmarse en su “núcleo de buen sentido”, como ser problematizados algunos de sus contenidos a partir de diálogo con otros conocimientos y de la recuperación de lo nuevo que se fue gestando en la experiencia misma; que este proceso requiere estar inmerso en la praxis organizativa que tiene que ser una anticipación de la sociedad revolucionaria.

Entendemos, en este sentido, que el MOCASE VC acentúa los componentes “residuales” del pasado no originados en la cultura dominante y que siguen activos en el presente.

Ambas organizaciones disputan la hegemonía gestando diversas formas de hegemonía alternativa, que pueden formar parte de una “nueva cultura” (Gramsci). Estos movimientos contribuyen a esta “nueva cultura” en los espacios sociales y en la escala en los que intervienen.

Sostenemos, entonces, que inciden dentro de las clases subalternas en la producción de “nueva cultura” porque: a) no solo producen nuevo conocimiento sino que “socializan” “verdades” existentes para convertirlas en base de acciones vitales, en elementos de coordinación y de orden intelectual y moral; b) construyen sus concepciones y conocimientos en contacto con los sujetos populares que las integran; c) su producción intelectual nace en actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar existente; d) integran crecientemente teoría y práctica; e) desarrollan su “autoconciencia crítica” con la creación de sus intelectuales para contribuir a la superación de los límites de la mera práctica; f) la nueva cultura es difundida dentro del movimiento y, a partir de sus articulaciones con otras organizaciones, dentro de la clase.

1.3 Sobre las experiencias de escuelas

La consolidación de la experiencia de los movimientos en formas culturales cimienta el desarrollo de proyectos que utilizan el dispositivo escolar para responder a la necesidad de la formación sistemática que fortalezca la acción política y la recreación del campesinado.

El MST y el MOCASE VC entienden que es preciso una acción educativa que califican como sistemática, es decir con formato escolar, para formar técnicos-militantes, lo que no puede hacerse completamente en la práctica cotidiana. Siguen sosteniendo como concepción central la de praxis, en tanto la teoría debe contribuir a la práctica, pero en estos casos tomando cierta distancia (temporal y espacial) de las pro-

blemáticas inmediatas que conducen a respuestas tácticas más que estratégicas. El polo teórico de estas experiencias pedagógicas está constituido, entonces, por una selección del conocimiento de diverso origen (especialmente el académico) y por la experiencia consolidada del movimiento. La formación sistemática también permite la especialización de los sujetos en el marco de la división del trabajo y ofrece posibilidades a los jóvenes de un tipo de estudio que evite la migración.

Sin embargo, no adoptan el dispositivo escolar acríticamente. Intervenien sobre los siguientes aspectos: el sentido político pedagógico de las experiencias educativas; la selección y tratamiento de conocimientos; la metodología; la formación y selección de los docentes; la organización institucional; la vinculación con el sistema público de enseñanza.

Como señalamos, la extensión de los proyectos de escolarización es mucho más amplia en el MST que en el MOCASE VC (los que están en la etapa de formulación de un proyecto de Universidad Campesina, que avanza con una experiencia incipiente). Sin embargo, a pesar de esa diferencia en magnitud podemos identificar similitudes -en especial la noción de derecho a la educación y la necesidad de financiamiento estatal de sus proyectos con respeto a su especificidad- y diferencias -vinculadas a la forma de producción de la cultura de la organización que ya analizamos.

Sintetizaremos los aspectos que entendemos fundamentales de estas propuestas.

a) *El MST*

Este movimiento inició su acción en el campo escolar con niños, a partir de procesos prolongados de lucha por la tierra que integran a las familias completas. Los debates, que acompañaron estas experiencias, condujeron a reivindicar la legalización de las escuelas y a la constitución de un sector específico dentro del movimiento que se ocupa de acompañarlas y potenciarlas. Las dimensiones de lo escolar sobre las que intervienen son:

- *El sentido político pedagógico de los procesos escolares.* Procuran la formación integral de sus miembros, en todos los niveles educativos, como parte del desarrollo de la vida de un movimiento de trabajadores rurales. Este colectivo tomó, además de la propia experiencia, el aporte de teóricos de la educación -sobre todo soviéticos- y formuló los *principios filosóficos y pedagógicos* que orientan las prácticas y reflexiones en las escuelas el movimiento. Uno de los rasgos significativos de la propuesta escolar del MST, es esa orientación por principios que son debatidos por los diversos integrantes del movi-

miento, es decir, que no se limitan al cuerpo de especialistas. Son orientaciones para la práctica que permiten su adaptación a diversas realidades y que están vinculados al colectivo mayor, en cuanto a sus objetivos y sus formas culturales. Las escuelas se conciben así como productoras y reproductoras de esa cultura organizacional dinámica.

- *La selección y tratamiento del conocimiento.* En estos procesos de transformación del “conocimiento legitimado” y de la organización en contenidos escolares, ponen el acento en la adopción de una perspectiva de clase y en su explicitación.
- *La metodología.* Conciben al conocimiento como instrumento para la transformación, lo que tiene consecuencias en cuanto a la estrategia metodológica enfocada a la vinculación con la realidad y con la práctica (por y para el trabajo y la militancia dentro de la organización)
- *Los docentes.* Dentro de las escuelas del Movimiento tienen un papel diferente según se trate de la enseñanza fundamental o de otros niveles educativos. En el primer caso, que en un número significativo están formados por el movimiento, se insertan en él como militantes, aunque tengan dependencia efectiva con el sistema público de enseñanza. En las escuelas de los otros niveles educativos, la vinculación de los docentes al movimiento suele ser menos permanente y para su selección adoptan como criterios lo siguiente: el dominio de conocimientos disciplinares y su adhesión a los principios pedagógicos y políticos de la organización. En los casos de convenios con universidades, la selección está mediada por las características específicas de esos acuerdos interinstitucionales.
- *La forma de organización institucional.* Es concebida como experiencia formativa y como continuidad, tanto con la democracia ascendente y descendente dentro del movimiento, como con las formas de producción y de reproducción de las relaciones sociales renovadas y en disputa con el capitalismo. Participan en la gestión los estudiantes (asumiendo responsabilidades crecientes según su edad), diversos colectivos que forman parte del movimiento y los docentes (en especial en las escuelas primarias)
- *La relación con el sistema público de enseñanza.* El MST reivindica el reconocimiento y financiación para las escuelas del sistema graduado, aunque con frecuencia inician la experiencia en forma autogestionada hasta lograr su formalización. En las acciones vinculadas con la formación política de sus miembros, recurren a la forma escolar pero, en muchos casos, no procuran el reconocimiento estatal.

Nuevamente, en estas definiciones se hace evidente que el MST se

constituye en un movimiento educador que tiene en cuenta los saberes, sentidos y prácticas de los sujetos, pero no para “rescatar simplemente la cultura popular”-tal como señalan-, sino para tomarlos como punto de partida y continuar la apropiación de la cultura de la organización que ya iniciaron en su vida en campamentos y asentamientos. Una cultura de la organización que va siendo consolidada en significaciones y práctica cada vez más abarcativas y que continúa produciéndose en diálogo con los conocimientos de diversos orígenes, entre los que predominan los académicos y la experiencia de otras organizaciones. Así, entre el “conocimiento legitimado” y el de la organización hay, como es inevitable, una relación dialéctica. Relación que se articula con la noción de realidad y de prácticas que, partiendo de lo cercano, van siendo cada vez más comprensivas sin perder, sin embargo, la referencia al objetivo de transformación social. Se va extendiendo hacia la totalidad que la práctica, que procuran revolucionaria, debería transformar. No se trata, por cierto, del acceso al supuesto saber universal que en otro tiempo y lugar podría ser aplicado, sino de una aproximación creciente en diálogo con la práctica social y orientada a la comprensión para esa transformación.

b) *El MOCASE-VC*

Este movimiento se encamina hacia la conformación de la que denominan “Universidad Campesina”. En esta etapa, está avanzando con la experiencia incipiente de formación de técnicos en agroecología, al tiempo que planifica otras carreras, tales como la de formación de maestros campesinos. En el marco de esta experiencia y de los debates dentro del movimiento fue adoptando las siguientes definiciones:

- *El sentido político pedagógico.* Las decisiones sobre la educación escolar están orientadas por la recuperación y recreación de los conocimientos de origen campesino y de la organización, para la permanencia en el territorio y la continuación de la lucha, lo que no puede garantizar ni en cantidad ni en calidad el sistema público. Proponen que esa educación sea una continuación de su experiencia de formación para la “conciencia crítica” de “sujetos de conocimiento” de su realidad capaces de transformarla.
- *La selección y tratamiento de los conocimientos.* Sostienen que los saberes campesinos recuperados con la praxis organizativa deberían ser valorizados, sistematizados, puestos en circulación y problematizados por la institución educativa. Así el “conocimiento legitimado” debe entrar en diálogo y problematización con el de los campesinos y de la organización para dar continuidad y fortalecer su proyecto social, político y cultural. De esta forma, resignifican la tensión entre

los conocimientos de diferente origen, con la intención de ampliar el horizonte de comprensión y de acción hacia la totalidad.

- *La organización de la institución.* En la experiencia incipiente y en los proyectos de “universidad campesina”, contemplan varios aspectos que responden, tanto a cuestiones de orden práctico, como a principios organizativos, con el sentido pedagógico que ello supone para el Movimiento: a) el “sistema de alternancia (15 días de formación en la escuela y 15 días de integración en las comunidades a las que pertenecen los jóvenes, con trabajos de base)”, b) “prácticas de producción orgánica para, además, autoabastecer a la alimentación de alumnos y equipos docentes” c) espacios deliberativos y d) la organización de las tareas en la vida cotidiana. Si bien la forma de gobierno de la Universidad Campesina no está totalmente decidida, ya se han definido el principio de participación de todos los actores involucrados en la experiencia.
- *Los docentes.* Para el MOCASE VC son actores fundamentales en el proceso educativo. Conformarán equipos de trabajo integrados por sujetos con formación académica y por quienes tienen origen campesino o una participación intensa dentro del movimiento.
- *La relación con el sistema público de enseñanza.* Reivindican el derecho de los campesinos a la educación pública que respete la cultura campesina y la producida por el movimiento. Pero la constatación del compromiso de ese Estado, o de sus representantes, con las clases dominantes, los lleva a avanzar en acciones autogestionadas que les permitan acceder a lo que entienden como “derecho”. Avanzar les permite también intervenir más decididamente sobre la calidad de los servicios que el Estado “debería garantizar”. No olvidemos que no se cuestiona solamente la ausencia de un servicio, sino sus mismas características “qué justicia, qué salud, qué educación”, según expresan.

En el caso de los proyectos de educación con alto grado de sistematización, la tensión entre la autonomía del movimiento y la reivindicación del carácter público de la escuela, conduce a decisiones complejas. Por un lado, procuran que la escuela responda a los postulados centrales que sostiene la organización y, en este sentido, se proponen disputar el control sobre los aspectos fundamentales del dispositivo escolar. Por otro, el sostenimiento de la noción de escuela como pública lleva a enfatizar una noción (si bien problematizada) del derecho a acceder a los “conocimientos legitimados”, a extender la propuesta más allá de los límites del propio movimiento y, cuando es imprescindible la certificación oficial, aceptar ciertas formalidades del sistema de enseñanza

oficial. Entendemos que no se trata de la aplicación de reglas férreas, sino de decisiones estratégicas que permitan el logro de objetivos tales como: formar los técnicos que el movimiento necesita, ampliar la relación con jóvenes urbanos, aumentar el reconocimiento del proyecto, enriquecer los conocimientos de los campesinos y de la organización y, en el largo plazo, incidir sobre el sistema educativo público. En este sentido, los proyectos escolares del MOCASE VC pueden entenderse como de frontera en varias dimensiones: la cultural, la geográfica, la del conocimiento, la de alianzas y la de vinculación con el Estado.

Ambos movimientos campesinos crean mecanismos para contrarrestar la tendencia a desvincularse de la vida de la organización que caracterizan a los dispositivos escolares y del cuerpo de especialistas.

Para ello recurren a: la participación de todo el movimiento en importantes decisiones pedagógicas, ya sea en la implementación o en la planificación; la asunción de tareas de enseñanza por parte de miembros que no pertenecen al cuerpo de especialistas; el control de la selección y formación de docentes; la inserción de las escuelas, estudiantes y docentes en instancias organizativas y, en especial, en la vida de la organización y en el territorio; la consolidación de formas escolares semejantes a las de la organización; la permeabilización de los límites entre el afuera y el adentro de la escuela.

La participación de las familias en estos movimientos reconfigura sus estrategias de producción y reproducción y sus consecuentes estrategias educativas.

En los territorios de los movimientos se reconfigura la familia. Si bien sigue siendo una unidad de producción y de reproducción, no lo es en forma exclusiva y esto es más marcado en las cooperativas del MST y en las zonas del MOCASE VC en que hay una fuerte interacción como comunidad. En esa unidad se siguen gestando “estrategias reproductivas familiares”, entre las cuales están las “estrategias educativas” para sus miembros, tal como lo plantea Cragnolino (2001). Pero, ser parte de la organización produce cambios en las familias, en sus condiciones objetivas y simbólicas que intervienen en la construcción de esas estrategias.

Coincidimos con esa autora en que esas estrategias se construyen tomando como referencia su ubicación como unidad de producción y reproducción dentro de la totalidad social, pero para estas familias esa referencia contiene la experiencia de participación en el movimiento con sus desarrollos actuales y sus proyectos de futuro. Así, las estrategias de reproducción básicas de las familias campesinas, la migración y el trabajo asalariado, se ponen fuertemente en cuestión, en la medida en que para el colectivo se constituyen en las perspecti-

vas de vida que quieren evitar. Las estrategias educativas familiares, por tanto, tienden también a replantearse, sobre todo cuando dentro del movimiento existen posibilidades de acceder a propuestas de formación orientadas a la permanencia en el territorio contemplando la recreación de la forma de vida campesina y la participación dentro de la organización.

2. Nuevas líneas de indagación

El proceso de investigación en el que se basó este trabajo de tesis tiene en este informe un cierre. Sin embargo, en ese proceso pudimos identificar posibles líneas de indagación que permitirían profundizar sobre diversos aspectos contemplados.

Nos referimos especialmente a: la producción y reproducción cultural en diversas organizaciones populares rurales y urbanas; las características y efectos de los dispositivos pedagógicos utilizados por diversos movimientos sociales; la relación entre esos dispositivos y otras formas de transmisión de la cultura popular; los efectos sobre la producción de subjetividad de los espacios organizacionales que no son considerados por los protagonistas como formativos.

Entendemos que se trata de un campo de problemas significativo que no ha tenido suficiente desarrollo hasta el momento, sobre todo desde la perspectiva pedagógica.

Notas

1. Un texto clásico de ese período fue el de Claus Offe (1988). Desde su concepción de “lo político” como lo que está tematizado en el debate público, clasifica las organizaciones en dos grandes grupos.

a) las que responden al “viejo paradigma”: se trata de las agrupaciones surgidas y consolidadas dentro del orden social basado en el Estado Benefactor (lo que supone una aceptación de los acuerdos de postguerra del papel de capital, de los trabajadores y del Estado). Como actores colectivos privados son representantes de grupos de intereses y pujan por el logro de sus reivindicaciones con la modalidad casi exclusiva de la negociación. Su organización es formalizada y contempla diversos tipos de jerarquías.

b) los que emergen dentro del “nuevo paradigma”: Se trata de los llamados “nuevos movimientos sociales”. Estas formas organizativas se caracterizan por: politizar cuestiones no tradicionales, levantar objetivos para la sociedad toda, es decir, valores que trascienden los sectores sociales, defender la autonomía y la identidad. Su modo de actuación es significativamente diferente a las del viejo paradigma: en lo interno, se destaca su informalidad y las relaciones más igualitarias y, en lo externo, la presencia física de grandes masas, sosteniendo exigencias no negociables. En este sentido estas formas organizativas serían menos permeables a la acción estatal, en razón que su concepción de la política no se limita a la acción estatal y de los partidos sino que se refiere a la cuestión pública en general. Estas organizaciones no suelen tener una organización territorial localizada ni pretenden representar a la comunidad local. Sin embargo, ejercen frecuentemente su accionar en regiones acotadas, lo que les permite ser reconocidos por sus vecinos, aunque difícilmente se constituyan en interlocutores del Estado local.

También son característicos de ese período los trabajos de Alain Touraine, en especial, *El Regreso del Actor* (1984).

2. Wallace (op. cit.) sostiene que hay “Tres posiciones en relación con ‘lo político’.

a) clasista por su relación con la base económica “Se considera necesario que los MS sitúen en algún momento sus reivindicaciones a nivel de los partidos o del Estado (M. Castells, 1973; V Da Silva Trilles, 1987; Guido y Fernández, 1989; Gilly, 1993; Breith, 1994).

b) “pone el acento en ‘la crisis de las instituciones políticas tradicionales’ y descubre ‘nuevas formas de hacer política’ en los MS” (Lechner, Jelin, Offe, Dos Santos).

c) culturalistas no apuntan a la transformación en movimiento político sino que puede considerarse negativo.

“En síntesis, para a) los NMS expresan la forma concreta que asume la lucha de clases. Lo ‘nuevo’ consiste en las transformaciones que el sistema capitalista impone a la acción social. Al mismo tiempo, su emergencia conlleva una percepción renovada

(dentro de la tradición marxista) de las formas y ámbitos en que la lucha de clases se desarrolla. La b) se centra en la novedad de los actores en relación al sistema político y se ocupa de rastrear los procesos históricos que llevaron a un creciente distanciamiento de la sociedad civil respecto del Estado. Ubican en el surgimiento de este espacio 'vacío' las bases estructurales de surgimiento de los NMS. La c) se focaliza en la novedad de la política y la implicación de los valores de los actores. Los movimientos son políticos 'si entendemos el poder de otro modo' (T: Evers, 1984)" (Wallace, op. cit.: 348-349).

3. A esta conceptualización de la experiencia de los denominados movimientos sociales de los países centrales se le puede oponer, a modo de ejemplo, una enumeración de rasgos, en el plano descriptivo que hace Petras. Estas organizaciones o "movimientos" se caracterizan según Petras (2001) por: 1. no buscan mediadores ni apuestan a la vía electoral sino que actúan por sí mismos, 2. no utilizan la negociación en manos de dirigentes como forma de conquistar reivindicaciones sino que basan su fuerza en la movilización, 3. tendencia a crear poder popular autónomo de los gobiernos centrales a la vez que solucionan problemas inmediatos, 4. están compuestos en su mayoría por personas provenientes de las clases subalternas (campesinos, trabajadores) 5. su organización interna no es vertical sino que prima la decisión por asambleas.

4. Argumento sostenido por quienes interpretan que las expresiones de conflictividad social de los movimientos expresan múltiples identidades contingentes que distan de ajustarse a las posiciones sociales de los sujetos determinadas por lo material. Laclau (1987) como un representante destacado de esta postura enfatiza al componente discursivo por sobre las determinaciones materiales. Además de esta posición tan característica, es frecuente en los análisis sobre los movimientos sociales en los países centrales, la referencia a valores "postmateriales".

5. "Lo popular engloba a la pobreza, pero no se reduce a ella; al incluir una dimensión político-ideológica, se integra asimismo con grupos de clases medias bajas y de pequeña burguesía movilizados en torno a la democratización, las libertades públicas y los derechos de ciudadanía, más explícitamente que por demandas económicas en sentido estrecho. Lo político-ideológico implica una autoidentificación de subordinación y opresión (social o de clase, étnica, de género...) frente a una dominación que se articula con explotación (negación de una vida digna, de perspectivas de futuro) y se expresa institucionalmente: inseguridad, arbitrariedad, coacción socialmente sesgada. Implica por lo tanto, algún tipo de oposición al poder establecido y ante todo, a las instituciones y organizaciones que representan y articulan la explotación y la dominación.

El pueblo, 'lo popular', es el resultado de esta conjunción o intersección entre vida ruin y opresión política *injustamente impuestas*, implica en consecuencia una dimensión cultural e ideológica" (Vilas, op. cit: 326).

6. "El campo relacional del poder concerniente a las clases remite así a un sistema material de distribución de lugares en el conjunto de la división social del trabajo, y está determinado fundamentalmente (aunque no de modo exclusivo) por la explotación. De ahí la división en clases y, por tanto, *la lucha* de las clases y *las luchas* populares. Se puede considerar, por ello mismo, que *toda lucha*, incluso heterogénea a las luchas de clases propiamente dichas (lucha hombre-mujer, por ejemplo), no adquiere indudablemente su propio sentido –en una sociedad donde el Estado utiliza todo el poder (la falocracia, o la familia, pongamos por caso) como eslabón del poder de clase– más que en la medida en que las luchas de clase existen y permiten así a las otras luchas desplegarse (lo que deja en pie totalmente la cuestión de la articulación, efectiva o no, deseable o no, de esas luchas con las luchas de clases)" (op. Cit.:179)

7. Tal vez sea, además, una de las tensiones en la que se manifiesta una mayor diver-

sidad en la práctica efectiva de los movimientos (piénsese tan sólo en las diferencias entre el Movimiento Zapatista de México y el Movimiento Sin Tierra de Brasil).

8. Si bien estas corrientes están siendo incorporadas recientemente a los análisis académicos, tienen relevancia por el impacto en los debates dentro de los movimientos y en las adscripciones que concita en algunos de ellos. Nos referimos a los planteos de autores como Antonio Negri, Alain Badiou y John Holloway entre otros. Por otra parte, dentro del arco de los movimientos sociales y en algunos casos por oposición a estos llamados “autonomistas”, volvió a considerarse como posible el camino leninista del partido. Pero profundizar en ambas corrientes excede los objetivos y posibilidades de este trabajo. Dri (2006) identifica tres posiciones típicas dentro del “movimiento popular”: a) la leninista de “toma del poder”, b) la posmoderna de la “huída del poder” y c) la los militantes de los nuevos movimientos de “construcción de poder”.

9. Offe (1988) le dedica un importante espacio al análisis de las consecuencias para la continuidad de los movimientos de incorporarse o no al sistema institucional en términos del sistema político nacional.

10. Dice De Sousa: “La novedad de los NMSs no reside en el rechazo de la política, sino, al contrario, en la ampliación de la política más allá del marco liberal de la distinción entre estado y sociedad civil. Los NMSs parten del presupuesto que las contradicciones y las oscilaciones periódicas entre el principio de estado y el principio del mercado son más aparentes que reales, en la medida en que el tránsito histórico del capitalismo se hace de una interpenetración siempre creciente entre los dos principios, una interpenetración que subvierte y oculta exterioridad formal del estado y de la política frente a las relaciones sociales de producción. En estas condiciones, invocar el principio de estado contra el principio de mercado, es caer en la trampa de la radicalidad fácil que consiste en transformar lo que existe en lo que ya existe, como propio del discurso oficial” (op. Cit.:181).

11. Ver en este sentido el trabajo sobre el MOCASE realizado por Barbetta y Lapegna, No hay hombres sin tierra ni tierra sin hombres: luchas campesinas, ciudadanía y globalización en Argentina y Paraguay, en: www.clacso.org.ar.

12. “En resumen, las luchas populares se inscriben en la materialidad institucional del Estado, aunque no se agoten ahí, materialidad que lleva la marca de esas luchas sorda y multiformes. Las luchas políticas que conciernen al Estado, como, más generalmente, cualquier lucha frene a los aparatos de poder, no están en posición de exterioridad con respecto al Estado sino que forman parte de su configuración estratégica: el Estado, como sucede con todo dispositivo de poder, es la condensación material de una relación” (op. Cit:175).

13. En su debate con Foucault, Poulantzas enfatiza el riesgo y más aún la imposibilidad de mantenerse fuera del poder: “Es sabido también que, paralelamente a su presencia eventual en el espacio físico de los aparatos del Estado, las masas populares deben mantener y desplegar permanentemente focos y redes a distancia de esos aparatos: movimientos de democracia directa en la base y redes autogestionarias. Pero éstos no se sitúan, en a medida que se propongan objetivos políticos, fuera del Estado, ni, de todas maneras, fuera del poder, según las ilusiones simplistas de cierta pureza anti-institucional. Más aún: ponerse a cualquier precio fuera del Estado, pensando situarse de esta manera fuera del poder (cuando en realidad eso es imposible), puede ser a menudo el mejor medio, precisamente, de dejar el campo libre al estatismo, en una palabra, de retroceder en este terreno estratégico frente al adversario.” (op. Cit:186).

14. Esta saga puede entenderse como iniciada por Marx en el siglo XIX. De los trabajos tomados como clásicos del marxismo se destacan los de Marx y Engels, de

Kautsky y de Lenin. En términos generales, presagiaban la desaparición del campesinado (al que caracterizan como autosuficiente, aislado y subordinado) con el avance del capitalismo, ya sea porque fueran expulsados de la tierra para transformarse en asalariados (ciertas interpretaciones de los textos de Marx), porque finalmente se subordinaría a la industria (Kautsky) o sobrevendría para el campo la vía yunker (empresarios que contratan fuerza de trabajo) o farmer (granjeros con pequeña propiedad de la tierra y capital que controlan su producción). Murmis (2002) en su trabajo “La contribución de Marx a la sociología agro-rural y al análisis de estructuras agrarias”, sostiene que este autor dejó una producción vasta y muy rica que va de los estudios más sistemáticos e integrados a los “temas específicos y no sistemáticamente engarzados en el modelo de funcionamiento del sistema” (pag: 2) En los primeros, el análisis del agro se centra en la producción de ganancia capitalista y renta, en los segundos el modelo teórico es, en parte, desafiado por las evidencias empíricas que estudia. Así, puede interpretarse la posición señalada anteriormente, como una visión parcial de los trabajos de Marx (Murmis, op. Cit.) y que puede atribuirse también al desconocimiento de textos que fueron editados tardíamente (Durand, 2005).

15. Uno de los productos fundamentales de esta posición fue la gestación de lo que se denominó la Revolución Verde que avanzó sobre las formas de producción consideradas atrasadas. El objetivo que se esgrimía era el de eliminar el hambre, lo que, a pesar de haber incrementado sensiblemente la producción agrícola, todavía no se ha cumplido (Trincherio, 1995).

16. “Como sostiene Murmis, la unidad de producción fundada en la combinación de tierra y trabajo familiar, “la unidad campesina por excelencia”, no es más que un punto de referencia. Por otro lado -como marca el mismo Murmis- los términos campesino y pequeño productor son conceptos teóricos y por ende son debatibles, aunque es claramente visible que son categorías dinámicas, en permanente evolución ascendente o descendente, alejadas de la estática visión chayanoviana.” (Posada, 1996: 4).

17. Por lo que algunos prefieren la categoría pequeño productor, entre ellos Posada (op. cit).

18. Si existe mayor consenso en excluir de esta categoría a los productores capitalizados que emplean fuerza de trabajo asalariada.

19. El plusvalor relativo y el absoluto son mutuamente necesarios. El primero se refiere a las condiciones sociales que aumentan la productividad de la fuerza de trabajo y por ende disminuye los costos de producción y el segundo dice de la producción que supera el valor del salario (que cubre la reproducción de la fuerza de trabajo y de su familia). Tampoco puede haber plusvalor absoluto sin plusvalor relativo.

20. Como indicábamos, Cragnoino (op cit.) adhiere a esta postura y encamina su trabajo a comprender cómo las unidades familiares toman decisiones que involucran tanto la dimensión objetiva como la subjetiva, para lo que recurre a la noción de estrategia de Bourdieu. Estos aportes serán retomados en nuestro análisis ya que destaca dos dimensiones centrales en estas estrategias: la migración y la educación.

21. Apropiación real refiere al “control de los aspectos sociales organizativos del proceso de trabajo; supone el control autónomo del conjunto del proceso productivo, y de sus resultados- producto final, incluyendo algún eventual ‘excedente’. Por propiedad formal eminente, a la apropiación abstracta, incluyendo aquí: 1) los derechos emergentes de la legalidad campesina sobre la tierra, los medios de producción y los productos; 2) los otorgados en la mediación estatal: legalidad jurídica” (Abduca 1995: 85).

22. “Otra es la situación donde se mantiene tanto una producción doméstica como la venta de fuerza de trabajo; se desdibuja la distinción entre subsunción formal y

real. Puede ser objeto de subsunción el proceso de trabajo o las relaciones sociales en las que se produce la capacidad laboral, 'la subsunción puede darse en uno de estos ámbitos, o en ambos a la vez, o en cada uno de ellos en distinto grado' (Stoler, 1987: 104)" (Abduca, op cit: 85).

23. Rubén Paz (1999) considera que, si bien la exclusión, por la disminución que supone en la mercantilización, puede conducir a la supervivencia con autogestión de la unidad campesina, para ello es necesario que se den otras condiciones en cuanto a dotación de recursos (artificiales o naturales).

Toma tres casos de estudio en Santiago del Estero en los que los procesos de integración/exclusión se manifiestan de diverso modo: integración con estabilidad, exclusión con supervivencia e integración con modernización de las actividades productivas agrícolas.

24. Como detalla cuidadosamente Teubal (2001) este nuevo modelo de desarrollo responde a cambios en la estrategia de Estados Unidos, a partir de la década del 70, y se profundiza a partir de la década del 80 con el auge del neoliberalismo y la globalización. En este proceso cumplieron un papel fundamental los organismos internacionales de crédito.

25. "De este modo, el movimiento de formación del campesinado acontece simultáneamente por la exclusión y por la generación de las condiciones de realización del trabajo familiar en la creación, destrucción y recreación de las relaciones sociales como la propiedad campesina de la tierra, la colonización, el arrendamiento, las relaciones de jornalero y de mediero." (Fernandes. op cit: 2)

26. Afirmación que toma de Jose de Souza Martins (1981) *Os camponeses e a politica no Brasil*. Petrópolis, Vozes.

27. Parte de este apartado integró una ponencia que la autora de este trabajo de tesis compartió con Álvaro Javier Di Matteo y Diana Vila. Los párrafos coincidentes que constan en esa presentación fueron tomados de los borradores del presente trabajo de tesis. Las ponencias fueron "Educación popular y movimientos sociales: un acercamiento a la experiencia del MOCASE VC, presentada en las V Jornadas de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Córdoba, 2007 y "Acerca de las prácticas formativas en el MOCASE -VC" presentada en las XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, en la Universidad Nacional de Tucumán, 2007

28. Edelmira Pérez (2001) en su descripción de la "nueva visión de lo rural" dice que "el medio rural es un conjunto de regiones o zonas (territorios) cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña en distintos sectores, como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de recursos naturales y el turismo, entre otros. En dichas regiones o zonas hay asentamientos que se relacionan entre sí y con el exterior, y en los cuales interactúan una serie de instituciones, públicas y privadas." (pag.17)

29. Wolf define "campesino como la población que, para su existencia, se ocupa del cultivo y toma decisiones autónomas para su realización. Así, la categoría comprendería tanto a los arrendatarios y aparceros como a los propietarios-trabajadores, en tanto que están en una posición de tomar decisiones importantes en la forma de cultivar sus cosechas. Sin embargo, no incluye a pescadores o trabajadores sin tierra." (pag.10). Se diferencian de los granjeros en su vinculación con el mercado. El campesino "evita el mercado", "se aferra a los arreglos tradicionales" "el campesino opera en un mercado restringido de factores y productos. Los factores de la producción -tierra, mano de obra y equipo- se hallan relativamente inmovilizados por vínculos y expecta-

ciones previos; los productos se venden en el mercado para producir un margen extra de entradas con las cuales se compran bienes que no se producen domésticamente” (pag.10) Esta definición de campesino lo lleva a distinguir distintos tipos de campesinos pobres, medios y ricos. Nótese que difícilmente otros puedan incluir a los ricos como campesinos.

30. Este autor estudia los casos de México, Rusia, China, Vietnam, Argelia y Cuba.

31. Wolf sostiene en este sentido una hipótesis que nos interesa destacar. Dice: “Probablemente no es tanto el crecimiento del proletariado industrial como tal lo que produce la actividad revolucionaria, sino más bien el desarrollo de una fuerza de trabajo industrial que aún está estrechamente relacionada con la vida de las aldeas.” (op. Cit.:397).

32. Pero tengamos en cuenta que esta si bien puede ser una condición necesaria para la participación en revoluciones (es decir en una disputa radical de la totalidad) no es una condición suficiente: “con frecuencia los campesinos abrigan un profundo sentimiento de injusticia, pero este sentimiento debe cobrar forma y expresión mediante la organización, antes de que pueda entrar en acción en el escenario político; es obvio que no todo agitador inexperimentado será bien recibido en los círculos aldeanos, para quienes los extraños son tradicionalmente sospechosos, en especial si vienen de la ciudad” (op. cit.:8)

33. “Las situaciones revolucionarias tienden a configurarse cuando cambios bruscos y regresivo en las condiciones de vida agudizan y fracturan el sistema implícito de reciprocidades en cuya virtud la gente legitima el orden social y lo acepta. Por ‘sistema de reciprocidades’ me refiero al conjunto de intercambios, reales y simbólicos, usualmente implícitos, sobre los cuales se teje el orden social, y que permiten a la gente convencerse de que su involucramiento en las relaciones sociales y su aceptación de las instituciones políticas les da acceso a contraprestaciones que consideran justas en términos generales” (op. Cit.:7)

34. Sobre esta cuestión habría dos explicaciones. Para Wolf, las revoluciones no serían producto del atraso sino de la modernización. Para cierta tradición marxista, los terratenientes retrasan el desarrollo de las fuerzas productivas y de las nuevas relaciones de producción, haciendo pagar esto a los trabajadores y campesinos.

35. En este sentido, aclara Vilas que, si bien los elementos simbólicos están vinculados a lo material, logran cierto grado de autonomía que explica las adaptaciones a situaciones que, en otros casos serían intolerantes.

36. Recordemos que Vilas estudia 5 casos centroamericanos: Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua

37. “Por *situación revolucionaria* se hace referencia a la combinación e interdependencia de 1) una crisis importante en el funcionamiento de la sociedad, usualmente provocada por cambios bruscos en la economía; 2) una rápida –en comparación con los tiempos y ritmos previos a la crisis- configuración y maduración de las clases y otros grupos sociales, en el sentido en que sus perspectivas socioeconómicas alcanzan expresión organizativa y política y eficacia para generar políticas estatales; 3) el desarrollo de organizaciones e ideologías que implican liderazgos y propuestas políticas alternativas; 4) crisis de los grupos dominantes, implicando la fractura de las élites y a ineficacia creciente de los aparatos del estado; 5) una ‘crisis moral’, que cuestiona en términos amplios la legitimidad de las estructuras de autoridad existente y los códigos ideológicos que las dotaban de hegemonía. Todo ello en 6) un contexto internacional permisivo, sea por simpatía explícita de las potencias dominantes en él, porque la atención de éstas está en otros lugares del planeta, o porque carecen de condiciones

para oponerse.” (op. cit.; Pags:30-31)

38. Del trabajo de Henri Lefebvre reseñado por Carballo y Varela (2003) sobre el espacio podemos destacar:

- el énfasis en la reapropiación del espacio como resignificación de “lugares”
- la existencia de “puntos de encuentro” de actores sociales en el proceso de construcción de identidades como espacio social con potencialidad de resistencia con sus rupturas y yuxtaposiciones o ensamblajes entre las formas espaciales anteriores y nuevas.
- En el “espacio vivido” pueden surgir nuevas relaciones y prácticas sociales
- Coloca en el centro del análisis sobre el espacio al poder y al conflicto. “El espacio ha sido formado y modelado por elementos históricos y naturales; pero esto ha sido un proceso político. El espacio es político e ideológico. Es un producto literalmente lleno de ideologías” (Lefebvre, 1976 en Carballo y Varela, op. cit.: 5)

39. Así lo entiende Porto Goçaves (2001) al señalar que el proceso de apropiación de la naturaleza no es solo material sino también simbólico. Entiende entonces que “las identidades colectivas implican por tanto un espacio hecho propio por los seres que las forman, vale decir, implican un territorio.” (pag. 6)

40. “El **espacio geográfico** contiene todos los tipos de espacios sociales producidos por las relaciones entre las personas, y entre estas y la naturaleza, que transforman el espacio geográfico, modificando el paisaje y construyendo territorios, regiones y lugares. Por tanto, la producción del espacio acontece por intermedio de las relaciones sociales, en el movimiento de la vida, de la naturaleza y de la artificialidad, principalmente en el proceso de construcción del conocimiento.” (Fernandes, op. cit 274; traducción nuestra)

41. Fernandes se refiere por momentos a territorios inmateriales tal como en la cita que se transcribe a continuación “Los territorios son países, estados, regiones, municipios, departamentos, barrios, fábricas, villas, propiedades, casas, salas, cuerpo, mente, pensamiento, conocimiento. Los territorios son, por tanto, concretos e inmateriales. El espacio geográfico de una nación forma un territorio concreto, así como un paradigma forma un territorio inmaterial.” (Fernández, op. Cit: 277; traducción nuestra). Sin embargo, nosotros adoptamos la noción de territorio como multidimensional e integrado por la dimensión material y la social, en este sentido nos distanciamos de su uso respecto de lo que es exclusivamente inmaterial.

42. “La transformación del espacio en territorio acontece por medio de la conflictualidad, definida por el estado permanente de conflictos en el enfrentamiento entre las fuerzas políticas que procuran crear, conquistar y controlar sus territorios. Los territorios se movilizan también por la conflictualidad. El territorio es espacio de vida y muerte, de libertad y de resistencia. Por esa razón, carga en si su identidad, que expresa su territorialidad.” (Fernández, op. Cit: 278; traducción nuestra). “Como el espacio y el tiempo no son variables exógenas al quehacer histórico y geográfico, sucede que los lugares no están dados a priori, sino que son construidos/instituidos en el terreno movido de las luchas sociales, que también son luchas por atribución de sentidos” (Porto Gonçalves, 2001: 15). Para este autor el para él el término fuerte de la lucha de clases es el de la lucha.

43. “La construcción de un tipo de territorio significa, casi siempre, la destrucción de otro tipo de territorio, de modo que la mayor parte de los movimientos socioterritoriales se forman a partir de los procesos de territorialización y desterritorialización.” (Fernández, op. Cit: 279, traducción nuestra)

44. “Los movimientos socioterritoriales tienen el territorio no solo como triunfo, pero

este es esencial para su existencia. Los movimientos campesinos, los indígenas, las empresas, los sindicatos y los estados pueden constituirse en movimientos socioterritoriales y socioespaciales. Porque crean relaciones sociales para tratar directamente sus intereses y así producen sus propios espacios y sus territorios.” (Fernández: 2005: 280, traducción nuestra)

45. “Estos al territorializarse y romper con la escala local, se organizan en redes y amplían sus acciones y dimensionan sus espacios. La construcción de esos espacios y sus dimensionamientos son esenciales para las acciones de los sujetos que procuran transformar la realidad. No existe transformación de la realidad sin la creación de espacios.” (Fernandes, 2005: 281 ; traducción nuestra)

46. Coincidimos con Porto Gonçalves en la consideración de la simultaneidad y en ese sentido la crítica al historicismo eurocéntrico que marcó en gran medida a la modernidad pero nos interesa enfatizar su consideración de geograficidad junto con la historicidad.

47. “Mismo en los lugares donde los vectores de la mundialización son más operantes y eficaces, el territorio habitado crea nuevas sinergias y acaba por imponer, al mundo, una revancha” (Santos, 2005: 255, traducción nuestra).

48. Veamos algunos de los párrafos más difundidos, y debatidos, de ambos textos:
 “En contraste directo con la filosofía alemana, que desciende de los cielos a la tierra, nosotros nos elevamos de la tierra al cielo. Es decir, no partimos de lo que los hombres dicen, imaginan, conciben, ni de los hombres en cuanto narrados, pensados, imaginados, concebidos, para llegar a los hombres de carne. Partimos de los hombres reales y activos, y sobre la base de su proceso vital real demostramos el desarrollo de los reflejos ideológicos y de las repercusiones de ese proceso vital. La vida no está determinada por la conciencia, sino la conciencia por la vida” Marx y Engels, *La ideología alemana*.

“En la producción social de su vida, los hombres entran en relaciones definidas que son indispensables e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a un estadio definido de desarrollo de sus fuerzas materiales productivas. La suma total de estas relaciones constituye la estructura económica de la sociedad, su fundamento real, sobre el que se erige una superestructura jurídica y política, y a la que corresponden formas definidas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso social, político y de la vida intelectual en general. La conciencia de los hombres no es la que determina su ser sino, por el contrario, su ser social es el que determina su conciencia.” Marx y Engels, *Prefacio a la contribución a la crítica de la economía política*.

49. “La clave de la doctrina de la base-superestructura radica en la cuestión de las **determinaciones** –de qué ‘nivel’ de la vida social condiciona de manera más poderosa y decisiva a los demás, y por ello de qué ámbito de actividad sería más relevante para conseguir una transformación social total (...) esta producción es la condición previa de todo nuestro pensamiento. Sin duda, el modelo base-superestructura afirma algo más que esto: afirma no sólo que la producción material es la condición previa de nuestras restantes actividades, sino que es el *determinante* más fundamental de éstas”. (Eagleton, op cit: 116, negrita nuestra).

50. “La cuestión clave radica en el grado en que las condiciones ‘objetivas’ son comprendidas como *externas*. Desde el momento en que, dentro del marxismo, por definición, las condiciones ‘objetivas’ son, y sólo pueden ser, resultado de las acciones del hombre en el mundo material, la verdadera distinción sólo puede darse entre la objetividad *histórica* –las condiciones en que, en cualquier punto particular del tiem-

po, los hombres se encuentran con que han nacido; y por lo tanto, las condiciones 'accesibles' que 'establecen'- y la objetividad *abstracta*, en la cual el proceso 'determinante' es 'independiente de la voluntad'; no en el sentido histórico que lo han heredado, sino en el sentido absoluto de que no puedo controlarlo; sólo pueden procurar comprenderlo y, en consecuencia, guiar sus acciones en armonía con él" (Williams, 1980: 104-105).

51. En *El Capital* Marx avanza en las relaciones entre lo material y lo ideológico con su aporte del "fetichismo de la mercancía". Ahora está la ideología íntimamente ligada a la dinámica económica cotidiana: "La mistificación, por así decirlo, es un hecho 'objetivo', incorporado en el carácter mismo del sistema: existe una contradicción estructural inevitable entre los contenidos reales del sistema y las formas fenoménicas en que esos contenidos se presentan espontáneamente a la mente." (Eagleton, 1997:120) No se trata entonces de determinaciones como reflejos ni de falsa conciencia sino de que en lo real, en las mismas relaciones de producción está incluida la mistificación y el engaño en el proceso de reproducción de esa formación social.

52. "Si las ideas están en la fuente misma de la vida histórica, es posible imaginar que se puede cambiar la sociedad combatiendo las ideas falsas con las verdaderas; y esta combinación de racionalismo e idealismo es la que rechazan Marx y Engels. Para ellos, **las ilusiones sociales están ancladas en contradicciones reales, con lo que únicamente por la actividad práctica de transformar estas últimas puede abolirse las primeras.** Así pues, una teoría materialista de la ideología es inseparable de una política revolucionaria" (Eagleton, op.cit: 103, destacado nuestro).

53. Stuart Hall (op. Cit), sin embargo, reconoce aportes del estructuralismo que pueden articularse con los provenientes del culturalismo dentro de los estudios culturales. Esta propuesta excluye intentos explorados como: los que se basan en el paradigma lingüístico, de raíz lacaniana, que desplazan la contradicción y lucha, que el primer estructuralismo ubicaban en la estructura, hacia los procesos inconcientes del sujeto; los que intentan retomar la economía política y aplicarla a los procesos económicos en la producción cultural y los foucaultianos que radicalizan el estudio de lo concreto y de la diferencia y, por tanto, enfatizan al extremo la heterogeneidad social y la contingencia por sobre la necesidad.

54. "Aún cuando el elemento económico sea determinante, determina todo un modo de vida (...) El método interpretativo que no está regido por la totalidad social sino, antes bien, por la correlación arbitraria de la situación económica y el tema de estudio, conduce muy rápidamente a la abstracción y la irrealidad..." (Williams, 2001: 233).

55. Según Hall (1994) Thompson utiliza esta noción con diferentes sentidos: como conciencia, como lo vivido o como condiciones objetivas. A nuestro juicio experiencia para Thompson recorre estos tres sentidos porque los integra. En última instancia se trata de énfasis diversos en las obras de ambos autores que para nosotros pueden ser complementarios según lo desarrollaremos más adelante.

56. Incluso Williams toma distancia de la categoría experiencia cuando define estructuras del sentir o de sentimiento que retomaremos más adelante.

57. "Por lo tanto, a la necesaria definición de la facultad biológica del lenguaje como *constitutivo* podemos agregar una definición igualmente necesaria del desarrollo del lenguaje —que es a la vez individual y social— como histórica y socialmente *constituyente*. Por tanto, lo que podemos definir es un proceso dialéctico: *la cambiante conciencia práctica de los seres humanos*, en la cual se puede acordar absoluta importancia tanto a los procesos históricos como a los evolutivos, pero dentro de la cual también pueden ser distinguidos en relación con las complejas variaciones del verdadero uso

del lenguaje” (Williams, 1980: 58).

58. Si bien el signo y el lenguaje son productos humanos no pueden darse en un vacío asociativo: “El signo sólo puede surgir en un territorio interindividual, territorio que no es ‘natural’ en el sentido directo de esta palabra: el signo tampoco puede surgir entre dos homo sapiens. Es necesario que ambos individuos estén socialmente organizados, que representen un colectivo: sólo entonces puede surgir entre ellos un medio signico (semiótico). La conciencia individual no sólo es incapaz de explicar nada en este caso, sino que, ella misma necesita ser explicada a partir del medio ideológico social. La conciencia individual es un hecho ideológico y social” (op. Cit: 35).

59. “Se trata de que estamos interesados en los significados y valores tal como son vividos y sentidos activamente; y las relaciones existentes entre ellos y las creencias sistemáticas o formales, en la práctica son variables (incluso históricamente variables) en una escala que va desde un asentimiento formal con una disensión privada hasta la interacción más matizada existente entre las creencias seleccionadas e interpretadas y las experiencias efectuadas y justificadas.(...) Estamos hablando de los elementos característicos del impulso, restricción y tono; elementos específicamente afectivos de la conciencia y las relaciones, y no sentimiento contra pensamientos, sino pensamiento tal como es sentido y sentimiento tal como es pensado; una conciencia práctica de tipo presente, dentro de una continuidad viviente e interrelacionada. En consecuencia, estamos definiendo estos elementos como una ‘estructura’: como un grupo con relaciones internas específicas, entrelazadas y a la vez en tensión. Sin embargo, también estamos definiendo una experiencia social que todavía se halla *en proceso*, que a menudo no es reconocida verdaderamente como social, sino como privada, idiosincrásica e incluso aislante, pero que en el análisis (aunque raramente ocurra de otro modo) tiene características emergentes, conectoras y dominantes y, ciertamente, sus jerarquías específicas. Éstas son a menudo mejor reconocidas en un estadio posterior, cuando han sido (como ocurre a menudo) formalizadas, clasificadas y en muchos casos convertidas en instituciones y formaciones” (Williams, 1980: 155). “Las estructuras del sentir pueden ser definidas como experiencias sociales en solución, a diferencia de otras formas semánticas sociales que han sido precipitadas y resultan más evidentes y más inmediatamente aprovechables.(...) es una estructura específica de eslabones particulares, acentuamientos y supresiones particulares y, en lo que son a menudo sus formas más reconocibles, profundos puntos de partida y conclusiones particulares.” (Williams, 1980: 157).

“Estructuras de sentimiento’ se forman inicialmente casi siempre como un cierto disturbio o malestar, un tipo específico de tensión, para la cual, cuando nos alejamos lo recordamos, podemos encontrar un referente. Dicho de otro modo, el lugar específico de una estructura de sentimiento es la comparación incesante que se tiene que dar en el proceso de formación de la conciencia entre lo articulado y lo vivido,. ‘Vivido’, si ustedes quieren, es sólo otra palabra para ‘experiencia’, pero tenemos que encontrar una palabra para ese nivel. Pues todo eso que no está completamente articulado, todo lo que aparece como un disturbio, una tensión, un bloqueo, un problema emocional, me aparece que es precisamente una fuente para los grandes cambios en las relaciones entre significante y significado, tanto en el lenguaje literario como en las convenciones” (Williams, *Politics and Letters*, citado por Cevasco, 2003: 164).

60. “Es inherente al concepto de una cultura, dice Williams (1982), su capacidad para ser reproducida; y, más aún, que en muchos de sus rasgos la cultura es realmente un modo de reproducción.”(pag. 172).

61. Según Hall (op. Cit.), la noción de hegemonía de *Marxismo y Literatura* es una respuesta a la crítica, que le formula Thompson, sobre su descuido de los procesos de confrontación y de lucha (al sostener la idea de una cultura común).

62. En forma similar entiende Hobsbawn (1985) las “tradiciones inventadas”.
63. Por eso hay que incluir a las formaciones. “Las formaciones son más reconocibles como tendencias y movimientos conscientes (literarios, artísticos, filosóficos o científicos) que normalmente pueden ser distinguidos de sus producciones formativas.” (op. Cit: 141).
64. “Ningún modo de producción y por lo tanto ningún orden social dominante y por lo tanto ninguna cultura dominante verdaderamente incluye o agota toda la práctica humana, toda la energía humana y toda la intención humana” (op. Cit: 147).
65. Como ejemplo de autonomía relativa o variable toma la educación y la tradición. En ambos casos se evidencia la posibilidad de alternativas. Pero al compararlas entiende que “... aparece una diferencia respecto de las operaciones sociales de la tradición: que tales entradas están sujetas, por lo general, a negociación institucional y en los peores casos al control institucional, y por lo tanto encuentran rápidamente autoridades y relaciones sociales manifiestas y organizadas. (...) Pero es evidentemente más fácil presentar los elementos de una tradición alternativa, o incluso de una tradición antagonica, en las relaciones más laxas y más generales de todo un proceso cultural, que, por ejemplo, organizar un sistema educativo alternativo y especialmente uno antagonico” (Williams, 1982: 175).
66. “Así pues, la autonomía relativa no es una condición abstracta de cualquier forma de institución o de práctica cultural, sino una variable social e histórica que está ella misma ampliamente determinada por el tipo de integración característico del orden social como un todo. En condiciones en las que el monopolio explícito o práctico ha sido reemplazado por fases de poderes dispersos, o por conflictos explícitos entre los intereses sociales fundamentales, las relaciones son necesariamente más complejas.” (Williams, 1982: 206).
67. Sobre la pertinencia de utilizar la categoría cultura escolar nos detendremos más adelante. Por el momento, a riesgo de una excesiva abstracción y esencialismo, nos referimos a la dimensión cultural de la institución escolar.
68. “En tales condiciones el proceso de emergencia es un movimiento constantemente repetido y siempre renovable que va más allá de una fase de incorporación práctica; habitualmente mucho más difícil por el hecho de que una excesiva incorporación aparente ser un reconocimiento, una admisión, y por lo tanto, una forma de *adaptación*. Dentro de este complejo proceso existe verdaderamente una confusión regular ante lo que es localmente residual (como una forma de resistencia a la incorporación) y lo que es generalmente emergente. (Williams, 1980: 147).
69. Y en esa experiencia se pueden distinguir culturas de clase. “No obstante, una cultura no es sólo un corpus de trabajo intelectual imaginativo; también es, y esencialmente, todo un modo de vida. La base de una distinción entre cultura burguesa y de clase obrera se encuentra sólo secundariamente en el campo del trabajo intelectual e imaginativo, y aún aquí se complica como hemos visto, debido a la presencia de los elementos comunes que descansan sobre una lengua común. La distinción primaria debe buscarse en todo el modo de vida, y en este punto, una vez más, no debemos limitarnos a pruebas como la vivienda, la ropa o las modalidades de esparcimiento. La producción industrial tiende a generar uniformidad en dichas cuestiones, pero la distinción vital está en otro nivel. El elemento distintivo crucial en la vida inglesa desde la Revolución Industrial no es la lengua, y tampoco la ropa o la utilización del tiempo libre, puesto que éstas, en efecto, tienden a la uniformidad. La distinción crucial es la que se establece entre ideas alternativas de la naturaleza de la relación social.” (Williams, 2001: 265-266).

70. “Ahora podemos ver qué se quiere decir realmente con ‘cultura de clase obrera’. No es el arte proletario, las viviendas municipales o un uso determinado del lenguaje; se trata, antes bien, de la idea colectiva básica y de las instituciones, modales, hábitos de pensamiento e intenciones que proceden de ella. (...) La cultura de la clase obrera, en la fase que ha atravesado, es primordialmente social (en el sentido de que creó instituciones) antes que individual (en un trabajo intelectual e imaginativo determinado). Cuando se la considera en el contexto, puede verse como un logro creativo muy notable.” (Williams, 2001:267).

71. Advierte Thompson sobre el cuidado que debe tenerse en la utilización de la categoría clase en períodos “anteriores a la revolución industrial”, en tanto que “no era un concepto asequible dentro del propio sistema cognoscitivo de la gente” (op. Cit: 36-37).

72. “Quisiera decir que el uso marxista apropiado y mayoritario de clase es el de categoría histórica. (...) No obstante ha quedado claro en años recientes que clase como categoría estática ha ocupado también sectores muy influyentes del pensamiento marxista. En términos económicos vulgares, esto es sencillamente el gemelo de la teoría sociológica positivista. De un modo estático de relaciones de producción capitalistas se derivan las clases que tienen que corresponder al mismo, y la conciencia que corresponde a las clases y sus posiciones relativas. En una de sus formas (generalmente leninista), bastante extendida, esto proporciona una fácil justificación para la política de ‘sustitución’: es decir, la ‘vanguardia’ que sabe mejor que la clase misma cuáles deben ser los verdaderos intereses (y conciencia) de ésta. Si ocurriera que ‘ésta’ no tuviera conciencia alguna, sea lo que fuere lo que tenga, es una ‘falsa conciencia.’” (1989b: 35-36).

73. “Esto viene a destacar, no obstante, que clase, en su uso heurístico, es inseparable de la noción de ‘lucha de clases’. En mi opinión, se ha prestado una atención teórica excesiva (gran parte de la misma claramente ahistórica) a ‘clase’ y demasiado poca a ‘lucha de clases’. En realidad, la lucha de clases es un concepto previo así como más universal. Para expresarlo claramente: las clases no existen como entidades separadas, que miran en derredor, encuentran una clase enemiga y empiezan luego a luchar. Por el contrario, las gentes se encuentran en una sociedad estructurada en modos determinados (cruciales, pero no exclusivamente en relaciones de producción), experimentan la explotación (o la necesidad de mantener el poder sobre los explotados), identifican puntos de interés antagónico, comienzan a luchar por estas cuestiones y en el proceso de lucha se descubren como clase, y llegan a conocer este descubrimiento como conciencia de clase. La clase y la conciencia de clase son siempre las últimas, no las primeras, fases del proceso real histórico.” (Op. Cit: 37).

74. “Las clases acaecen al vivir los hombres y las mujeres sus relaciones de producción y al experimentar sus situaciones determinantes, dentro ‘del conjunto de relaciones sociales’, con una cultura y unas expectativas heredadas, y al modelar estas experiencias en formas culturales” (...) “Las clases, en este sentido, no son más que casos especiales de las formaciones históricas que surgen de la lucha de clases.” (Op. Cit: 38-39).

75. “Las fisuras características de esta sociedad no se producían entre patronos y trabajadores asalariados (como en las clases ‘horizontales’), sino por las cuestiones que dan origen a la mayoría de los motines: cuando la plebe se unía con pequeños consumidores. O como pagadores de impuestos o evasores del impuesto de consumos (contrabandistas), o por otras cuestiones ‘horizontales’, libertarias, económicas o patrióticas. No sólo era la conciencia de la plebe distinta a la de la clase obrera industrial, sino también sus formas características de revuelta: como, por ejemplo, la tradición anónima, el ‘contrateatro’ (ridículo o ultraje de los símbolos de autoridad) y la acción rápida y directa.” (op. Cit.:30-31).

76. Aclara, por si sus desarrollos anteriores no hubieran sido suficientes, que no puede dejar de analizarse en términos de “relación de clase” (op. Cit.:30) ni de conflicto de clases”, aunque no se pueda hablar estrictamente de “identidad a una clase” (op. Cit.:41).

77. Stuart Hall lo plantea en estos términos: “El término ‘popular’ indica esta relación un tanto desplazada entre la cultura y las clases. Más exactamente, alude a esa alianza de clases y fuerzas que constituyen las ‘clases populares’. La cultura de los oprimidos, las clases excluidas: ese es el campo al que nos remite el término ‘popular’(...) el pueblo contra el bloque de poder: ésta, en vez de la ‘clase contra clase’, es la línea central de contradicción alrededor de la cual se polariza el terreno de la cultura” (Hall, 1984).

78. Y en esto destaca que se trata de una cultura que se transmite de generación en generación “cada generación está en relación de aprendizaje con sus mayores.” Si bien hay cambio no llega al punto de cambio de los horizontes entre una generación y la siguiente, “ni tampoco se ha interpuesto aún significativamente esa máquina de aceleramiento (o extrañamiento) cultural que viene a ser la educación formal en la transmisión generacional.

Pero las prácticas y normas se reproducen de generación en generación en el ambiente lentamente diferenciador de la ‘costumbre’” (1989 b):43) Tradiciones que se transmiten por la oralidad o por formas escrituradas que se subordinan a esta cultura oral. Son en sus formas conservadoras y apelan a lo tradicional, son por momentos irracionales “imponen las sanciones de la fuerza, el ridículo, la vergüenza y la intimidación. Pero el contenido de esta cultura no puede ser descrito como conservador con tanta facilidad. (...) La hegemonía de la gentry puede definir los límites del ‘campo de fuerza’ dentro de los cuales es libre la cultura plebeya para actuar y crecer, pero, dado que esta hegemonía es más secular que religiosa o mágica, no es mucho lo que puede hacer para determinar el carácter de esta cultura plebeya.” (1989b: 44-45).

“De ahí una paradoja característica del siglo: nos encontramos con una cultura tradicional y rebelde. (...) rebelde en defensa de la costumbre.” (1989 b):45)

Tiene en ciertas regiones motivaciones no económicas y en este sentido es diferente del movimiento obrero.” (1989b: 48). El enfrenamiento de clase a veces no es más que el enfrentamiento de “culturas antitéticas: escepticismo en relación a las homilias del párroco, la mezcla de materialismo efectivo y vestigios de supersticiones de los pobres, se conservan con especial confianza porque estas actitudes están amparadas por el ámbito de un cultura más amplia y más robusta (1989 b: 48).

79. “La contienda simbólica adquiere su sentido sólo dentro de un equilibrio determinado de relaciones sociales. La cultura plebeya no puede ser analizada aisladamente de este equilibrio; sus definiciones son, en algunos aspectos, antagónicas a las definiciones de la cultura educada. Lo que yo he intentado demostrar, quizá repetitivamente es que es posible que cada uno de los elementos de esta sociedad tomados por separado, tengan sus precedentes y sus sucesores, pero que, al tomarlos en su conjunto, forman una totalidad que es más que la simple suma de partes: es un conjunto de relaciones estructurado, en el que el Estado, la ley, la ideología antiautoritaria, la agitaciones y acciones directas de la multitud, cumplen papeles intrínsecos al sistema, y dentro de ciertos límites asignados por este sistema, límites que son simultáneamente los límites de lo que es políticamente ‘posible’ y, hasta un grado extraordinario, también los límites de lo que es intelectualmente y culturalmente ‘posible’” (op. cit: 57).

80. “Pero mientras que esta hegemonía cultural pudo definir los límites de lo posible, e inhibir el desarrollo de horizontes y expectativas alternativos, este proceso no tiene nada de determinado o automático. Una hegemonía tal sólo puede ser mantenida por los gobernantes mediante un constante y diestro ejercicio, de teatro y concesión. En

segundo lugar, la hegemonía, incluso cuando se impone con fortuna, no impone una visión de la vida totalizadora; más bien impone orejeras que impidan la visión de ciertas direcciones mientras la dejan libre en otras. Puede coexistir (...) con una cultura del pueblo vigorosa y autoactivante, derivada de sus propias experiencias y recursos. Esta cultura, que se resiste en muchos puntos a cualquier forma de dominio exterior, constituye una amenaza omnipresente a las descripciones oficiales de la realidad. (...) Se sigue que no puedo aceptar la opinión, ampliamente difundida en algunos círculos estructuralistas y marxistas de Europa occidental, de que la hegemonía imponga un dominio total sobre los gobernados –o sobre todos aquellos que no son intelectuales– que alcanza hasta el umbral mismo de su experiencia, e implanta en sus espíritus desde su nacimiento categorías de subordinación de las cuales son incapaces de liberarse y para cuya corrección su experiencia resulta impotente. Puede ocurrir esto, aquí y allá, pero no en Inglaterra, no en el siglo XVIII.” (op. Cit.:60)

81. Señala la oscilación de los estudios sobre cultura popular entre “contención” y “resistencia” o entre la “autonomía pura” y el “encapsulamiento total”. Entiende a la cultura popular como “el terreno sobre el que se elaboran las transformaciones”.

Si bien no desecha las definiciones de cultura popular que lo vinculan a lo consumido por las clases populares, “al mercado”, sostiene que ni se puede pensar en “tontos culturales” objeto de manipulación de las clases dominantes ni en la existencia de una cultura popular como alternativa, auténtica, autónoma, completa. La dominación y la subordinación son “un rasgo intrínseco de las relaciones culturales”. Se distancia también de las posiciones descriptivas que refieren a “cosas que ‘el pueblo hace o ha hecho’”. Señala que esta perspectiva tiene dos dificultades: establecer el límite con lo que no es cultura popular y este énfasis descriptivo descuida lo más importante, las históricas “relaciones de poder que constantemente puntúan y dividen el dominio de la cultura en sus categorías preferidas y residuales”.

En un sentido similar avanza Ginzburg (1986), como historiador en “El queso y los gusanos” cuando toma de Bachtin su análisis sobre la cultura subalterna entendiéndola como contrapuesta, a la par que influenciada por, la cultura hegemónica. De esta forma busca distanciarse de tres posiciones: la adaptación pasiva de las clases subalternas a los excedentes de la cultura dominante, la autonomía total de las clases subalternas y la extrañación esteticista frente al comportamiento de esas clases. Se distancia también de los estudios sobre mentalidades que priorizan lo común por sobre lo particular y lo racional por sobre lo arcaico, afectivo e irracional, que también componen la cultura de las clases subalternas. De este modo, recorta un ámbito de investigación que no pretende forzar homogeneidades inexistentes.

82. Enfatiza así el carácter histórico, no esencial y de permanente tensión y lucha dentro de la cultura. “Pienso que hay una lucha continua y necesariamente irregular y desigual por parte de la cultura dominante, cuyo propósito es desorganizar y reorganizar constantemente la cultura popular; encerrar y confinar sus definiciones y formas dentro de la gama más completa de formas dominantes. Hay puntos de resistencia; hay también momentos de inhibición. Esta es la dialéctica de la lucha cultural. En nuestro tiempo esta lucha se libra continuamente en las complejas líneas de resistencia y aceptación, rechazo y capitulación, que hacen de la cultura una especie de campo de batalla constante. Un campo de batalla donde no se obtienen victorias definitivas, pero donde siempre hay posiciones estratégicas que se conquistan y se pierden.”

83. “Pero desde el momento en que un grupo subalterno se torna realmente autónomo y hegemónico, cuando crea un nuevo tipo de Estado, nace concretamente la exigencia de construir un nuevo orden intelectual y moral, esto es, un nuevo tipo de sociedad.” (Gramsci, op. cit.: 87).

84. Gramsci entiende que la filosofía no es tarea exclusiva de algunos, por eso postula la necesidad de elevar intelectualmente a las masas: “Es preciso destruir el muy difundido prejuicio de que la filosofía es algo sumamente difícil por ser la actividad intelectual propia de una determinada categoría de científicos especialistas o de filósofos profesionales y sistemáticos. Es preciso, por tanto, demostrar, antes que nada, que todos los hombres son ‘filósofos’, y definir los límites y los caracteres de esta ‘filosofía espontánea’, propia de ‘todo el mundo’, esto es, de la filosofía que se halla contenida: 1) en el lenguaje mismo, que es un conjunto de nociones y conceptos determinados, y no simplemente de palabras vaciadas de contenido; 2) en el sentido común, y en el buen sentido; 3) en la religión popular y, por consiguiente, en todo el sistema de creencias, supersticiones, opiniones, maneras de ver y de obrar que se manifiestan en lo que se llama generalmente ‘folklore’.” (Gramsci, 2003: 7).

85. “Criticar la propia concepción del mundo es tornarla, entonces, consciente, y elevarla hasta el punto al que ha llegado el pensamiento mundial más avanzado. Significa también, por consiguiente, criticar toda la filosofía existente hasta ahora, en la medida en que ha dejado estratificaciones consolidadas en la filosofía popular. El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un ‘conócete a ti mismo’ como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario.” (op. Cit:8) “La filosofía y la crítica son la superación de la religión y del sentido común y, en ese aspecto, coinciden con el ‘buen sentido’ que se contraponen al sentido común.” (op. Cit:10).

86. “Una masa humana no se ‘distingue’ y no se torna independiente per se, sin organizarse (en sentido lato), y no hay organización sin intelectuales, o sea, sin organizadores y dirigentes (...) El proceso de desarrollo está vinculado a una dialéctica intelectuales-masa; el estrato de los intelectuales se desarrolla cuantitativa y cualitativamente; pero todo salto hacia una nueva ‘amplitud’ y complejidad del estrato de los intelectuales está ligado a un movimiento análogo de la masa de los simples, que se eleva hacia niveles superiores de cultura y amplía simultáneamente su esfera de influencia, entre eminencias individuales o grupos más o menos importantes en el estrato de los intelectuales especializados(...) Insistir sobre el elemento ‘práctica’ del nexo teoría-práctica, luego de haber escindido, separado y no sólo distinguido ambos elementos (operación meramente mecánica y convencional), significa que se atraviesa una fase histórica relativamente primitiva, una fase aún económico-corporativa, en la cual se transforma cuantitativamente el cuadro general de la ‘estructura’, y la cualidad-superestructura está en vías de surgir, aunque no está todavía orgánicamente formada.” (op. Cit.:17-18).

87. “En la historia de los desarrollos culturales es preciso tener especialmente en cuenta la organización de la cultura y del personal a través del cual tal organización toma forma concreta(...) Algo similar ha ocurrido hasta ahora con la filosofía de la praxis; los grandes intelectuales formados en su terreno, además de ser poco numerosos, no se hallaban ligados al pueblo, no surgieron del pueblo, sino que fueron la expresión de las clases intermedias tradicionales, a las cuales retornaron en los grandes ‘recodos’ históricos; otros permanecieron, pero para someter la nueva concepción a una sistemática revisión, no para procurar su desarrollo autónomo. La afirmación de que la filosofía de la praxis es una concepción nueva, independiente, original, aunque sea un momento del desarrollo histórico mundial, es la afirmación de la independencia y originalidad de una nueva cultura en incubación, que se desarrollará con la evolución de las relaciones sociales. Lo que a menudo existe es una combinación variable de viejo y nuevo, un equilibrio momentáneo de las relaciones culturales, correspondiente al equilibrio de las relaciones sociales. Sólo después de la creación del Estado, el problema cultural se impone en toda su complejidad y tiende a una

solución coherente. En todo caso, la actitud precedente a la formación estatal sólo puede ser crítico-polémica y nunca dogmática, debe ser una actitud romántica, pero de un romanticismo que conscientemente tiende a su ajustada clasicidad.” (Gramsci, op. Cit: 95-96).

88. “Es de imaginarse, por otra parte, la posición intelectual de un hombre de pueblo: se ha formado opiniones, convicciones, criterios de discriminación y normas de conducta. Cada sostenedor de un punto de vista opuesto al suyo, en cuanto es intelectualmente superior, sabe argumentar sus razones mejor que él, y, lógicamente, lo derrota en las discusiones.(...) El haber sido convencido una vez de manera fulgurante es la razón permanente de la persistencia de la convicción, aun cuando no se la sepa argumentar.” (op. Cit :22).

89. Este proceso estuvo marcado, en gran medida por la ruptura, tanto con los procesos dictatoriales, como con el camino elegido (y fracasado en la mayor parte de los casos) por los grupos radicalizados en las décadas anteriores.

90. Pineau (1994) va más allá, entiende que la concepción de educación popular de ese período se constituía como un opuesto irreconciliable con la escuela estatal basándose en una visión “idealizada del pueblo”. Si bien no podemos negar que algunos grupos sostuvieran una posición de este tipo, no acordamos con que se le asigne esta caracterización a todos los que se identificaron con la educación popular, como se verá más adelante.

91. Vazquez (op. cit) dice al respecto “Podemos concluir que la influencia de la idea de revolución desde arriba (propia de la izquierda tradicional) se conmovió y hasta entró en conflicto con una concepción de educación sustentada en los procesos de masas que se vivían, inspirada en la confianza de que las bases estaban capacitadas para delinear y poner en marcha proyectos que dieran respuesta a sus propias demandas. La tensión entre espontaneísmo y conducción verticalizada atravesó un gran número de experiencias de la época, dentro y fuera del ámbito educativo.” (pag. 23).

92. “La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres vacíos a quien el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como ‘cuerpos conscientes’ y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo” (op cit pag 84-85).

93. Es de destacar que Freire entiende que la conciencia de los oprimidos es ambigua, en tanto han internalizado al opresor. No se trata, por tanto, de sobrevalorar su estado actual de conciencia sino de partir de él. “Si las masas son adscriptas al proceso como seres ambiguos en parte ellas mismas y en parte el opresor que en ellas se aloja, y llegan al poder viviendo esta ambigüedad que la situación de opresión les impone tendrán, a nuestro parecer, simplemente, la impresión de que accedieron al poder.”(op. Cit:160).

94. Como puede verse Freire hace una clara alusión al libro de Frantz Fanon que lleva ese nombre.

95. Además de este texto de Núñez Hurtado hacemos referencia a un importante número de producciones escritas, en su mayoría enmarcadas en el Consejo de Educación de Adultos de América Latina- CEAAL (se destacan los trabajos de Carlos Rodrigues Brandao, Oscar Jara, Vera Gianotten, Ton De Wit, Francisco Vio Grossa, Juan García Huidobro, Marcela Fajardo, Pablo Latapí y en la Argentina de Isabel Hernández, Luis Rigal, María Teresa Sirvent y Silvia Brusilovsky). Emparentado con

la educación popular, la lectura de Freire potenció también experiencias de origen académico y político, que confluyeron en la denominación Investigación Participativa o Investigación Acción Participativa. Sobre esta forma de acción hay una profusa producción teórica desde fines de la década del '70 hasta fines de la del '80, entre las que tiene especial relevancia el trabajo de Orlando Fals Borda (1985). Puede verse una evidencia de la relación con la educación popular y una pequeña muestra de la producción de ese período en el libro de Isabel Hernández y otros "Saber Popular y Educación en América Latina" editado en Buenos Aires en 1985.

96. Núñez Hurtado (op. cit.) relata la forma en que fueron recibidos tanto Freire, en su visita a México, como sus libros "La educación como práctica de la libertad" y, en especial, "Pedagogía del oprimido" a finales de los años '60. "El impacto de su pensamiento y sus propuestas fue determinante para el avance de los proyectos de 'acción social' o 'compromiso popular' o 'inserción', como se fueron reconociendo genéricamente todas aquellas manifestaciones de compromiso popular, que se incentivaron y multiplicaron en México como consecuencia de los acontecimientos políticos y de las influencias éticas y metodológicas de finales de la década" (pag. 133).

97. Vázquez (op. cit) concluye que en el período comprendido entre la década del '60 y la del '70 "es posible afirmar que empezaba a construirse un importante consenso a favor de:

*Denunciar el monopolio de las instituciones escolares en el ejercicio de legitimación del conocimiento.

*Invertir las prioridades educacionales de los programas desarrollistas, ejerciendo lo que hoy denominamos discriminación positiva ("dar más a los que menos tienen").

*Favorecer la ampliación del sistema educativo implementando estrategias pedagógicas y asistenciales tendientes a garantizar no sólo el acceso, sino la permanencia y promoción de los sectores populares dentro del sistema educativo, atacando las causas de la deserción escolar. En este marco se inscribe también la eliminación de obstáculos para el ingreso de cada nivel de enseñanza.

* Intentar la democratización del sistema, entendiéndola como extensión del servicio educativo, permanencia de los alumnos de las clases populares dentro del mismo y cogestión Estado-comunidad de las instituciones educativas

*La participación del pueblo en la gestión administrativa, en las prácticas sociales y políticas o en la planificación de nuevos proyectos fue considerada una herramienta pedagógica irremplazable. Además la idea de gestión comunitaria o popular intercepta la tradicional antinomia estatal-privado de la administración educativa.

*Promover la construcción de una nueva cultura escolar, donde a partir de la inversión de las prioridades político-educativas y el énfasis en la participación, las mayorías populares abandonaran el rol de usuarios de la educación para convertirse en protagonistas de nuevos proyectos educativos, en sujetos de un nuevo discurso sobre la educación popular.

*La idea de educación popular adquiere nuevos significados: una educación, no sólo *para* sino *desde* los sectores populares.

* El desarrollo de la conciencia crítica como capacidad personal de comprensión fue incluida en la formación política, entendida como formación de la conciencia de un nuevo sujeto histórico popular, asentada sobre valores nacionales, latinoamericanistas, antimperialistas, antioligárquicos y solidarios.

* La revalorización del papel educativo del trabajo se conecta con la idea del pueblo como protagonista, como educador-educando, poniendo de relieve aquel elemento que en el discurso político aparecía como constitutivo de la definición del sujeto popular: su contribución social a través del trabajo.

* Afirmar la potencialidad educadora de las prácticas sociales y políticas generó una multiplicidad de experiencias en los márgenes del sistema educativo formal. Este ver-

dadero “suburbio pedagógico”, constituido por la articulación de enunciados producidos dentro y fuera del sistema fue una de las notas características de la concepción educativa de la época” (op. cit.: 39-40).

98. Da Silva (1995) busca en El Capital de Marx y Engels el origen de la noción de reproducción de las relaciones sociales de producción. En ese texto fundamental el acento está puesto en la reproducción material de las relaciones sociales de producción, énfasis que fue desestimado por las teorías de la reproducción que prefirieron dar mayor importancia a la dimensión ideológica. Se trata, en primer término, de la “reproducción simple”, la repetición en igual escala de los componentes materiales del proceso de producción en la dimensión económica. Así se reproducen tanto al capitalista como al trabajador en cuanto tales.

99. Un detallado análisis de los aportes de (y las críticas a) las llamadas Teorías de la Reproducción, que se detiene en qué, cómo y dónde se reproduce, puede verse en Da Silva (op cit).

100. Destaca: el carácter heterogéneo e histórico de la cultura; las contradicciones existentes entre el pensar y el obrar, la teoría y la práctica, la filosofía y la historia; la relación entre sujeto e institución, entendida no como voluntarismo sino como relaciones activas; el atravesamiento político de las instituciones de la sociedad civil, por tanto, cuestiona la oposición clásica entre sociedad civil y sociedad política. Sostiene asimismo, apoyándose en Gramsci en general y en su idea de “escuela universal”, que el “conocimiento es construido, acumulado y socializado históricamente” (ibidem: 35).

101. Asimismo en la escuela se dan otros procesos que “no son necesariamente políticos”.

102. “Desde esta lectura de Gramsci, es importante considerar que ‘lo otro’ en la escuela, lo que no es puesto ‘estrictamente’ por el gobierno, es heterogéneo. Sería necesario distinguir cuáles elementos tiene ‘significado estatal’, en el sentido de contribuir a la dirección hegemónica de un grupo social sobre los demás, como efectivamente lo tienen determinados contenidos y relaciones reproducidas en la escuela, aun cuando no se encuentran estatuidas oficialmente. Pero a la vez es necesario reconocer las prácticas que son gérmenes de concepciones del mundo realmente alternativas y progresivas o bien expresiones de posiciones de resistencia de los grupos subordinados. Además, existen otras prácticas constitutivas de la escuela que seguramente no tienen que ver ni con la hegemonía estatal ni con la resistencia; son elementos que corresponden a otro tipo de procesos sociales, que no son necesariamente políticos. (...) Aceptar el carácter heterogéneo de la constitución de la escuela obliga a historizar el análisis.” (ibidem:49-50).

103. Veremos luego la crítica de Tamarit a esta categoría.

104. “En la mayor parte de estas teorizaciones existe un vacío teórico, consistente más en una perspectiva voluntarista y optimista y en una apelación romántica a la oposición que en una verdadera teoría (...) El solo hecho de verificar y documentar la existencia de resistencias (...) no es lo mismo que explicarlas. Y como sabemos, sin explicación no hay teoría” (op. Cit.: 89-90).

105. “Por detrás de ese énfasis estaban varios supuestos del credo social liberal y de la tradición iluminista relativos a la educación. En esa perspectiva, la educación escolar generalizada contribuiría a la construcción de una sociedad democrática, tanto por el poder modernizante, desmitificador y racionalista de su contenido, como por su capacidad de allanar y nivelar las diferencias sociales recibidas. Esto es, en primer lugar, la educación escolar ampliamente contribuiría a formar conciencias no sólo compatibles con el modo democrático de organización social sino que también

serían capaces de construirlo y reforzarlo. En segundo lugar, la distribución igualitaria de educación escolar en una sociedad basada en el mérito y en la valorización de las credenciales educativas, serviría para compensar desventajas sociales debidas al nacimiento” (op. cit.: 118).

106. Este autor señala el carácter de “invención social” de la escuela y la creación histórica de los sistemas educativos. Estos sistemas escolares así construidos históricamente reúnen características que se fueron naturalizando y que de esta forma se invisibilizan, ganando en eficacia y marcando los límites de lo posible dentro de su ámbito. La educación moderna es a) institucionalizada, b) de masas y c) estatalmente controlada y regulada. Así esa construcción social se realiza concretamente con el sello de otras características que operan desde la naturalización: determinada forma de arquitectura, de utilización de espacios, de división en grados y niveles, de regulación del tiempo y la división del conocimiento en disciplinas o materias.

107. Este autor también sostiene que no se puede oponer reproducción a producción como si una fuera a favor del orden y la otra en su contra. En la escuela se evidencian las transformaciones, reelaboraciones y traducciones de los elementos simbólicos que allí se ponen en juego. Actividad, resistencia y producción, aunque desde los teóricos de la resistencia quieran connotarlas como oposición a las relaciones sociales capitalistas, pueden servir tanto para perpetuarlas como para cambiarlas.

108. Este artículo se publicó por primera vez en (1990) *Revista Argentina de Educación*. Año VIII, N° 13.

109. Para ello, define el campo al que se refiere con la categoría “pueblo” para llegar así al adjetivo “popular”. Para eso sostiene que en cada momento histórico es necesario precisar el “sujeto virtual (o potencial)”, es decir, que clases o fracciones de clases conforman al Pueblo y “el estado actual y las formas viables o posibles de su constitución como fuerza social efectiva” (Tamarit, 2004:33).

110. Que sostienen una “concepción de la escuela ‘abierta a todos’” (op. cit: 35) y ponen el eje tanto en la “exclusión, segmentación y diferenciación educativa, como en la responsabilidad que al respecto le cabe a las propias instituciones escolares, etc.” Y entiende que “permanecen dentro del discurso liberal o neoliberal (no hacen un análisis de la sociedad dividida en clases)

111. En la medida en que supone conciencia, actividad y voluntad de los sujetos, se estarían excluyendo todos los componentes de la experiencia escolar que no son conscientes y que forman parte de la hegemonía. Su uso desestima la “apropiación diferencial de clase”.

112. En apretada síntesis, Tamarit (2004) critica el concepto de capital cultural (por su homología con el capital económico). Se detiene en otra categoría muy emparentada con ella, la de *habitus*. Se trata de un concepto excesivamente exhaustivo que a la vez manifiesta indiferenciación de jerarquías de importancia en relación con las relaciones sociales de producción. En su uso se termina despolitizando y acercando, así, al funcionalismo. Prefiere las categorías gramscianas de hegemonía y sentido común.

113. En el artículo “Conocimiento, poder y educación”, reafirma y completa esta posición: “Quienes dispongan de la capacidad política para decidir –eso que llamamos *poder*– cuándo un enunciado es científico y cuándo no lo es, qué cosas deben entrar en la escuela y qué cosas no pueden hacerlo –eso que llamamos *currículum*–, quienes dominen la escena (...) quienes tengan la capacidad de establecer el ‘régimen de verdad’ que ha de prevalecer en la sociedad, serán los que habrán de crear las condiciones que les garantice que su particular visión ‘de la moral y de la vida’ –no individual, sino de clase–, su ‘arbitrario cultural’, sea distribuido generosamente en las aulas

escolares bajo la forma de conocimiento científico o saber elaborado, con exclusión de todo otro discurso que pretenda disputar la 'correcta' definición de la realidad: a esto se refería Foucault cuando afirmaba que 'el poder crea verdad'" (Tamarit, 2003: 11).

114. Cuyas premisas fundamentales "pretende relacionar conocimiento con democracia, justicia, racionalidad, libertad, etc" (1994:110) El iluminismo en sus expresiones conservadoras (Burke, Herder, Voltaire) opone la racionalidad universal a las irracionalesidades del pueblo, en el que distinguen el "hombre decente" de los que pertenecen a las orillas, sostiene la idea de dos culturas la de la "razón" y la de la "sinrazón" (civilización - barbarie).

115. "Es sabido que en la escuela se procesan, circulan, 'otras cosas' además de conocimiento. El curriculum escolar -y esto vale para los tres niveles, aunque es más notorio para los dos primeros- se halla cargado de contenidos que claramente no pueden ser encuadrados dentro del campo del conocimiento. Ya se trate del curriculum manifiesto o del 'oculto' (en este caso resulta más obvio), dentro y fuera del aula, por vía explícita e implícita le son transmitidos al alumno una heterogénea gama de elementos, que nadie se atrevería a presentar como conocimiento científico." (Tamarit, 1994: 28).

116. Gramsci en el capítulo III de "El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce", critica un texto de Bujarin: "La teoría del materialismo histórico. Manual popular de sociología marxista". En ese texto se le opone al subjetivismo, "la concepción de la realidad objetiva del mundo externo". A partir de esto Gramsci desarrolla su concepción de objetividad. Transcribiremos la cita completa para evitar malentendidos: "¿Es posible que exista una objetividad extrahistórica y extra humana? Pero, ¿quién juzgará de la objetividad? ¿quién podrá colocarse en esa suerte de punto de vista que es el 'cosmos en sí'? ¿qué significará tal punto de vista? Puede muy bien sostenerse que se trata de un residuo del concepto de Dios, y más justamente, de su concepción mística de un Dios ignoto. La formulación de Engels de que la 'unidad del mundo consiste en su materialidad demostrada por el...lago y laborioso desarrollo de la filosofía y de las ciencias naturales' contienen realmente el germen de la concepción justa, porque se recurre a la historia y al hombre para demostrar la realidad objetiva. Objetivo quiere decir siempre 'humanamente objetivo', lo que puede corresponder en forma exacta a 'historicamente subjetivo'. O sea: que objetivo significaría 'universalmente subjetivo'. El hombre conoce objetivamente en cuanto el conocimiento es real para todo el género humano *históricamente* unificado en un sistema cultural unitario; pero este proceso de unificación unitaria adviene con la desaparición de las contradicciones internas que laceran a la sociedad humana, contradicciones que son la condición de la formación de los grupos y del nacimiento de las ideologías no universal-concretas y tornadas inmediatamente caducas debido al origen práctico de su sustancia. Existe, por consiguiente, una lucha por la objetividad (por librarse de las ideologías parciales y falaces), y esta lucha es la misma lucha por la unificación del género humano. Por consiguiente, lo que los idealistas llaman 'espíritu' no es un punto de partida, sino de llegada, el conjunto de las superestructuras en devenir hacia la unificación concreta y objetivamente universal, y no ya un presupuesto unitario, etcétera.

La ciencia experimental ha ofrecido hasta ahora el terreno con el cual tal unidad cultural alcanzó el máximo de extensión; ha sido el elemento de conocimiento que más contribuyó a unificar el 'espíritu', a tornarlo más universal; es la subjetividad más objetivizada y concretamente universalizada" (Gramsci, 1984:150-151) Nótese que Tamarit y Rockwell (1987 a) se refieren a la misma obra y llegan a conclusiones, al menos diferentes, por no decir opuestas.

117. Así lo dice Tamarit (op. cit.): "El 'éxito' o el ascenso de unos pocos individuos -la mal llamada movilidad 'social'- no otorga mayor poder a la clase social a la cual pertenecen ni apunta a crear condiciones que favorezcan tal cosa. Ya lo hemos dicho, sólo

la organización permite construir poder, no hay ninguna relación directa entre el conocimiento y el poder (...). Pero es preciso que insistamos en esto: estamos hablando de conocimiento escolar, no de conocimiento en abstracto..." (pag.: 40).

118. "En dicho modelo, el Estado –como actor corporativo– tuvo un papel central, tanto por el volumen de las inversiones del capital privado, como por la expansión de bienes y servicios de uso colectivo, para la satisfacción de necesidades de la reproducción de la fuerza de trabajo y de los trabajadores en general. Fueron los propios principios sobre los que se asentó la acumulación, los que facilitaron un proceso político que permitió a los trabajadores una mayor independencia relativa en la disposición de su fuerza de trabajo y en su reproducción, con respecto al capital y, además, una mayor participación en la riqueza." (Op, cit: 14).

119. Lo entrecomillamos porque nos estamos refiriendo a un pretendido "derecho universal" en el discurso oficial y en el imaginario social aunque en la práctica concreta siempre estuvo cercenado o parcialmente cumplido.

120. Si bien este proceso se inició a fines de la década del '50, fue a partir 1976 con el gobierno de facto, que la transferencia de servicios nacionales a las provincias y municipios se constituyó en el principal instrumento del ajuste para reducir el gasto público en el área.

121. Elena Achilli (2000) entiende pueden reconocerse tendencias hegemónicas (lo que implica dejar afuera prácticas diferentes contrarias a lo hegemónico) y se refiere especialmente a "*los procesos de fragmentación sociocultural*". Entiende lo hegemónico como condiciones y límites en el que se desarrollan las relaciones entre los sujetos. Se trata de la contextualización de los procesos de diferente escala, que en la "*co-construcción cotidiana*" se enlazan con otros "entramados contextuales". Entiende por contexto: "determinada configuración temporo-espacial/social que recortamos o delimitamos a los fines de un proceso de investigación sociocultural determinado. Configuración constituida –constitutiva– de un conjunto de prácticas y significaciones referidos a procesos que, a su vez, llevan las huellas de otras escalas temporo-espaciales" (op. cit.: 15). Su interés es enfocar "la cotidianeidad de las configuraciones escolares" marco de su estudio. Destaca: a) la "diferenciación de distintos niveles o escalas contextuales", b) la interacción entre niveles contextuales que requiere una mirada relacional, c) que los contextos no tienen límites precisos ni temporales ni espaciales, d) la contribución a la comprensión que puede proporcionar el conocimiento de las interrelaciones mutuas entre diversos contextos, e) que lo cotidiano no es micro sino que "una zona de nexos concretos entre diferentes escalas y dimensiones que, sin entenderlas como causales directas, intenta mostrar las condiciones y límites en las que se configuran los cotidianos particulares" (op. cit.: 17, cursiva en el original). Se propone entonces mostrar en la cotidianeidad, la continuidad del contexto hegemónico, en el sentido del proceso de desestructuración de la escuela pública en tres "núcleos claves" en los que se evidencia esa fragmentación hegemónica: 1. El proceso de 'ficcionalidad' burocrática de la reforma educativa; 2. El proceso de individuación de la cotidianeidad escolar y 3. El proceso de segmentación de la desigualdad escolar.

122. No es el objeto de esta tesis este tipo de organizaciones por lo que no nos detendremos en ellas. Solamente nos interesa aclarar que se trata de un campo ciertamente heterogéneo que manifiesta muy diversas estrategias de relación con las políticas neoliberales.

123. Algunas de estas experiencias se enmarcan en las concepciones "autonomistas" que mencionamos anteriormente. Ellas son en general recelosas de la acción estatal y enfatizan el recorte de espacios alejados de sus determinaciones.

124. "Se trata de desenmascarar la operación ideológica en curso que pretende hacer

pasar la entrega de funciones estatales al mercado como si fuera una humanitaria búsqueda de reorientar el poder y aumentar la participación social. Entre las muchas confusiones a que ha dado lugar la idea de ‘sociedad civil’, su identificación secreta con el mercado es de las menos ingenuas, y de las más ensayadas” (op. cit.: 65).

125. Frente a la aparente paradoja que la escolaridad que no responde a las necesidades de las clases subalternas sea, sin embargo, demandada por ellas, Gomes (2004, ver bibliografía) vislumbra la riqueza de la vertiente que trabaja sobre la “forma escolar” y su impacto en las sociedades en las que se difundió. Más adelante tomaremos brevemente esta cuestión desde una perspectiva histórica.

126. Eduardo Grüner (2001) destaca la operación del discurso de la multiculturalidad posmoderno, que al poner el acento en la particularidad pretenden oponerse a la universalidad de la modernidad, negando así el conflicto inevitable entre “lo Particular y lo Universal”. En esta operación “fetichizan” los fragmentos sin ver en ellos ningún tipo de jerarquización “ética o política”, ya que no pueden pensar en el “horizonte de totalización” planteado por Sastre. En su opinión, a la que adherimos, la posmodernidad no es una crítica a la modernidad sino su desarrollo extremo, “es, si puede decirse así, la *supermodernidad*. O el supercapitalismo. En todo caso, es probable que sea esta *crisis de representación* del espacio y el tiempo del capitalismo actual lo que subyace tras las teorías (cómplices o resignadas, tanto da) del fin de la Historia, del Sujeto, de las identidades de clase” (op. cit.: 136). “Retomando la cuestión del capitalismo ‘semiotizado’, por supuesto que esta situación ha producido toda clase de cambios en las relaciones sociales, en la organización del trabajo, en la cultura. Y ha producido también la formación de nuevas ‘subclases’, de nuevas ‘identidades’, de nuevas formas de ‘ciudadanía’. Pero también, al mismo tiempo y por las mismas razones, ha contribuido a *homogenizar y unificar* extraordinariamente el poder y su concentración: lo Múltiple, aquí también, sirve para escamotear lo Uno. (...) es la propia globalización la que ha fragmentado al mundo social de una manera históricamente inédita, polarizando al extremo la formas de riqueza y poder, –ahora sostenemos que la ‘fragmentación’ de las identidades responde a una *crisis de percepción histórica* provocada por la unificación desbordante de la totalidad-modo de producción–” (op. cit.: 140).

127. El acento de Batallán está puesto en la contradicción que viven los docentes entre la lógica burocrática que los pone en lugar de subalternos y las características de su tarea que, desde la lógica pedagógica, los “define y autoriza” para actuar como intelectuales en el área de infancia y profesionales con autonomía y creatividad.

128. Para estos anarquistas, la escuela racionalista era necesaria por varias razones: a) para hacer efectivo el derecho a la instrucción y la cultura, necesarias para la liberación de los individuos y la creación de una sociedad de iguales; b) combatir el monopolio estatal de la educación, que tenía por objetivo la integración social en el modelo de las clases dominantes y, además, vehiculizaba: “el patriotismo, el militarismo, el clericalismo” y las desigualdades sociales, y c) alejar a los niños de los aspectos indeseables del sentido común y la cultura popular.

129. Destacamos la distinción que hace la autora entre participación “real” y “simbólica”.

130. Cuando habíamos terminado la escritura de nuestra tesis, tomamos conocimiento de la publicación del libro “Tierra y Educación en el campesinado de Santiago del Estero” de Pablo Díaz Estévez, editado en 2007 por Nuestra América Editorial, Buenos Aires. No pudimos, entonces, contemplar este texto en el presente trabajo, por lo que tampoco está citado en la bibliografía consultada.

131. En los últimos años se están gestando nuevas experiencias alternativas de educación llevadas adelante por organizaciones populares (Movimiento Zapatista y de otros movimientos indígenas en distintos países de América Latina, Bachilleratos Populares en Argentina, entre otras). Varias de ellas son objeto de reflexión y de investigación lo que va ampliando un campo de indagación del que este trabajo de tesis forma parte.

132. Concentración Educativa Rural de Virrey del Pino, provincia de Buenos Aires.

133. Incidió también en este replanteo una cuestión de orden académico-política: en 2001 asumí el Vicedecanato del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Esta nueva situación trajo dos consecuencias. Por un lado, me obligó a un replanteo del tiempo dedicado a la investigación y, por otro, me posibilitó el contacto con el MOCASE VC a partir del proyecto de incorporación de estudiantes campesinos a esa universidad (PECU, que analizaremos en el capítulo 6.

134. También será tratado en el capítulo 6.

135. Los datos de familias integradas a los movimientos los tomamos de los proporcionados por esas organizaciones. Se trata, por cierto, de números que pueden variar y que no tuvimos forma de confrontar con otros datos, pero que consideramos verosímiles.

136. En cuanto al tamaño de la muestra, por el tipo de diseño cualitativo, se basó en la noción de saturación. Como lo señalan varios autores, un problema central a resolver en investigaciones que utilizan una metodología cualitativa, es cuál y cuánta es la información o la muestra necesaria para obtener resultados que puedan ser en alguna medida generalizables. Preguntas sobre el tamaño de la muestra, no ya representativa (estadística) sino significativa encuentran en el concepto de saturación una respuesta. A la saturación se arriba cuando, de continuar con la recolección de datos, no se aprende nada nuevo (Bertheaux, 1988), no pueden desarrollarse nuevas propiedades de una categoría (Glasser y Strauss, 1967). Bertheaux, desde la perspectiva del enfoque metodológico biográfico, y preocupado por la integración de la reflexión con la observación así como de lo estructural con lo simbólico; Glasser y Strauss con el objetivo de producir teoría, es decir categorías, propiedades e interrelaciones y Joutard desarrollando los alcances y metodología de la historia oral, coinciden básicamente en que, una vez definido el objeto y diversificado al máximo los informantes (o las fuentes) como para tener diferentes perspectivas del fenómeno, se arriba a la saturación cuando la nueva información obtenida no difiere de la anterior como para cambiar la línea de los análisis realizados.

Pero, como aclara Bertheaux, “la saturación es un proceso que opera no en el plano de la observación sino en el de la representación que el equipo de investigación construye poco a poco de su objeto de estudio” (pag.65), por lo que la decisión pasa por la satisfacción del investigador con la información obtenida y no por la llegada a un punto “materialmente” existente.

137. Tuvimos acceso además a entrevistas realizadas a miembros del movimiento con anterioridad y que estaban en el archivo de la organización.

138. La presentación de trabajos finales para los Seminarios de Doctorado cursados, constituyeron momentos importantes para este proceso y cumplieron en gran parte la función de “descripciones analíticas”, producto de diversas operaciones realizadas sobre el material de campo: interpretación de acciones y discursos, reconstrucción de redes de relaciones, contextualización de ciertos fenómenos, contrastación de diversas prácticas y discursos y entre diversas escalas; explicitación de los supuestos de origen teórico y de sentido común que se iban poniendo en juego (Rockwell, op. cit.).

139. Entendemos que este trabajo, sin embargo, está impregnado de influencias del análisis y de la descripción etnográfica que tan claramente expuesto por Elsie Rockwell en los fragmentos de texto que siguen: “En la tradición etnográfica construir un conocimiento significa dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran teóricamente. Significa establecer relaciones no sólo entre conceptos ‘en abstracto’, sino entre conceptos con contenidos derivados de un contexto histórico determinado, la localidad de estudio. En otras condiciones investigativas, suele ser necesario establecer esta relación entre conceptos y observables al inicio del estudio; es decir, es necesario ‘operacionalizar’ los factores o variables, estableciendo indicadores de los mismos. En la etnografía, esta relación permanece en gran medida indefinida y se construye progresivamente, mediante el análisis” (op. cit.: 30).

“A la vez que defendemos el trabajo teórico en la etnografía, creemos necesario mantener su carácter de descripción (...) La descripción es un producto del proceso analítico y expositivo, en el cual es importante mostrar la construcción que se ha logrado entre las relaciones abstractas y la realidad local observada. Mediante las funciones de contextualización y de especificación, la descripción de hecho también se constituye en una explicación de por qué el objeto estudiado toma ciertas formas en la localidad. Por otra parte, lo descriptivo de la etnografía sustenta su carácter de documentación de una realidad local, y por tanto su función dentro de la etnología, para el estudio comparativo” (op. cit.: 32).

140. Nos basamos especialmente en la producción escrita del Movimiento y en los datos construidos en el trabajo de campo en asentamientos (sobre todo en uno del Estado de Santa Catarina). Con respecto a la información sobre la historia de la apropiación de la tierra y sobre la situación actual de Brasil apelamos también a trabajos de origen académico.

141. Los términos portugueses *posse* y *posseiro* los traducimos como posesión y poseedores que son en Argentina términos jurídicos claros referidos a la ocupación efectiva de la tierra, por tanto su usufructo, sin tener el dominio. Tanto en Brasil como en Argentina hay legislación que regula ciertos derechos para acceder a la propiedad para quienes tienen la posesión.

142. En el proceso de captura de los indígenas que se refugiaban en el interior del territorio para continuar con sus formas de vida y producción anteriores a la colonia intervenían los llamados “bandeirantes” (Morissawa, op. cit).

143. Si bien con la instalación de la corte portuguesa en Brasil y más aún con el imperio se pusieron límites a las extensiones de tierra, estas nunca dejaron de ser de enormes dimensiones medidas en leguas. Según entiende Stédile (op. cit) se conformó una distribución de la tierra marcadamente diferente a la que se fue dando en Estados Unidos y Europa donde se entregaron parcelas más pequeñas.

144. La independencia fue un largo proceso que tuvo en la decisión de Pedro I de no retornar a Portugal en 1822 (Grito de Ipiranga) un momento considerado fundante, aunque ya desde 1815 tenía el estatus de reino unido a Portugal. El proceso de independencia tuvo antecedentes en algunos movimientos independentistas “*Inconfidência Mineira*” (1792); “*Conjuração Baiana*” (1798); “*Revolta Pernambucana*” (1817). En algunas predominaron los intereses de las elites que se veían perjudicadas por el centralismo portugués y en otras se incorporaron ideas liberales tales como la liberación de esclavos, la libertad de prensa y el voto (Morissawa, op. cit). En 1822 se crea el Imperio de Brasil que dura hasta 1889. Durante este período también existieron diversas revueltas que se oponían a la centralización imperial y que sostenían diversas formas de conquistas de libertades. Según entiende Morissawa (op. cit) estos procesos estuvieron atravesados tanto por los intereses portugueses, ingleses, de los hacendados y comerciantes como por las luchas por liberarse de la opresión, la pobreza y la esclavitud.

145. Si bien estaba prohibida la entrada al país de africanos como esclavos, subsistió la venta de los que habían trabajado en la producción de azúcar en el nordeste.

146. Joao Pedro Stedile es un destacado miembro de la conducción nacional del MST. Participa en él desde su constitución y es reconocido como uno de sus principales voceros e intelectuales.

147. El libro "A história da luta pela terra e o MST", si bien está firmado por Morissawa, tiene el carácter de producción del movimiento, en tanto está publicado por una editorial vinculada con él y los autores se presentan como jóvenes del MST.

148. Este período comprende dos gobiernos de Getúlio Vargas quien, cabe destacar, no estaba de acuerdo con la reforma agraria. Entre las luchas con estas características, el texto de Morissawa destaca las de Los Posseiros da Rodovia Rio-Bahia; las de los Grileiros y gobierno contra posseiros en Espírito Santo; Trombas e Formoso en Goiás y varias en el norte e sudoeste do Paraná, en el Sudoeste do Maranhao, en Rio de Janeiro, en Sao Paulo.

149. "El 'grilagem' es la falsificación de documentos por parte de los hacendados para apoderarse de tierras de propiedad pública y legalizar su posesión. La palabra tiene su origen en la práctica de colocar los papeles falsificados en gavetas con grillos, para que 'envejezcan' los documentos." (Stedile y Fernandes, 2005: 33).

150. Quien encabezó en la década del '20 la llamada Columna Prestes que con 1500 hombres recorrió 25.000 kms. como expresión de la oposición al régimen oligárquico y autoritario y la defensa de derechos democráticos. Durante el trayecto tuvieron fuertes enfrentamientos con el ejército y con grupos armados contratados por los grandes propietarios de tierra llamados "coroneles" (Morissawa. op. cit).

151. Que también son clasificadas como de "carácter ideológico y de alcance nacional".

152. En este período también se estimuló la especulación inmobiliaria (Cardim et al, 1998).

153. Cuando el resultado se aproxima a 1, expresa mayor desigualdad.

154. Que mide el grado de concentración de la tierra es el producto de la división del territorio disponible por el número de propietarios. En 1990 según estimaciones de la FAO/PNUD Brasil ocupó el segundo lugar después de Paraguay (Stedile, 1998).

155. Que relevó menos de 380 millones de ha de las 850 millones de hectáreas del país.

156. En una entrevista dada a Sampaio en 2007, Stédile destaca algunos datos aportados por Marcio Pochmann, "cinco mil familias controlan 40 % de la riqueza nacional, siendo que 10% de la población rica se apropia de 75%, en cuanto 90% del pueblo brasilero está apenas con 25%" (Sampaio, 2007).

157. Según Morissawa (op. cit.) entre 1995 y 1996, fueron expulsados de las actividades rurales 1,5 millones de trabajadores.

158. Según estimaciones de Gasques y Conceição en 1999, a partir del censo agropecuario de 1995/1996, "entre pequeños propietarios, arrendatarios, medieros, ocupantes y asalariados" existen 4.514.000 de familias que podrían ser beneficiarios de la reforma agraria, para la que calculan que se necesitan 160 millones de hectáreas. (Fernandes, 2001).

159. Miembro de la conducción nacional del MST y uno de los que participa en el movimiento desde sus inicios.

160. Stédile, en respuesta a Fernandes, recupera la ocupación de la Hacienda Macalí, un hecho que para diversos autores es considerado fundante del MST. Le atribuye el carácter de una de las tantas “trincheras” de las luchas de esos tiempos y no el de ser el factor central para la gestación del movimiento. Describe a través de esta experiencia, la articulación de diversos componentes de su trabajo de apoyo a organizaciones rurales, entre los que destaca: el proporcionarles información a partir de su trabajo en la Secretaría de Agricultura, la tarea de formación de líderes y su evaluación sobre los límites de la “concientización” en el marco de los sindicatos rurales.

161. Según este dirigente el fomento a la colonización ocultaba detrás de proyectos pecuarios o de trabajo, los propósitos reales que eran tanto la producción extractiva de madera y minería como el objetivo geopolítico de ocupación de territorios de frontera.

162. Bernardo Mançano Fernandes (2001) señala que el modelo implantado desde los '60 profundizó la concentración de la tierra en los latifundios con “la expropiación y la expulsión de millones de familias” sin llevar a cabo la reforma agraria legislada. Esta situación generó un incremento de las resistencias a “la expropiación y la explotación” (pag. 2)

163. Si bien sin tierra era una categoría usada en la constituyente de 1946, fue la prensa la que se los asignó a los movimientos de lucha desde Master (op. cit)

163. En los últimos apartados de este capítulo volveremos sobre este tema. En este momento sólo distinguiremos lo que es construcción de una tradición, de lo que constituyen referencias históricas con la intención de adoptar decisiones organizativas.

164. Stedile también señala que afirmar que el MST nace en el sur es una simplificación, ya que surge de luchas en diversas regiones del país (Mato Grosso do Sul, Sao Paulo, Paraná, Santa Catarina y Rio Grande do Sul) (Stedile y Fernandes, op. cit.).

165. Afirma Stedile que en Brasil el campesinado nace recién con el fin de la esclavitud y la inmigración europea.

166. Que abarca también los productos de apropiaciones y debates con los académicos vinculados orgánicamente a las luchas campesinas. Así debate con de Souza Martins sobre la conformación de un partido político. (Stedile y Fernandes)

167. “Si no se aprende, no vale que la lucha sea justa” (op. cit.:44)

168. Nos referimos a “La lucha por la tierra en el Brasil”, que tiene la forma de un texto para difusión.

169. “Aprendimos esa lección de las luchas por la tierra que nos antecieron. Aprendimos también que la lucha por la tierra no se puede restringir a su carácter corporativo, al elemento sindical, sino que tiene que ir más lejos. Si una familia lucha sólo por su pedazo de tierra y pierde el vínculo con una organización mayor, la lucha por la tierra no tiene futuro. Es justamente esa organización mayor la que hace que la lucha por la tierra se transforma en la lucha por la reforma agraria. Ese es ya un estado superior de la lucha corporativa. Se agrega a la lucha por la tierra el elemento político. (...) reunir los intereses particulares, corporativos, con los intereses de clase” (Stedile y Fernandes, op. cit.:37)

170. La praxis política, social y cultural del MST que por supuesto contienen el análisis de los cambios que también va produciendo su adversario, fue posibilitando definir con mayor precisión su propuesta de reforma agraria, como modelo de desarrollo que disputa categóricamente con el neoliberal de los “agronegocios”. Esta propuesta surgida de la praxis también guía la lucha por la tierra, la forma en que se desarrolla

la vida en los territorios conquistados, las articulaciones con otras organizaciones nacionales e internacionales y la vinculación con el Estado. Entienden que el modelo de “reforma agraria clásica”, que combinaba reparto de tierras con la distribución de la renta, el fortalecimiento del mercado interno y el crecimiento de la industria nacional, no tiene vigencia en tiempos del neoliberalismo cuando predomina el capital financiero internacionalizado. Frente a estos cambios internacionales, el modelo de reforma agraria que sostienen se basa en una concepción diferente del desarrollo. Contempla: la reorganización de la producción hacia el abastecimiento de alimentos para mercado interno excluyendo de ese proceso a los capitales internacionales; un modelo tecnológico que no afecte el ambiente; agroindustrias cooperativas ubicadas en el interior del país; límites a la extensión fundiaria para la “democratización de la propiedad de la tierra” y servicios para la población rural tales como educación que forme los “ciudadanos campesinos” y que eleve su “nivel de conciencia cultural y política”. (Sampaio, 2007: 1-2, traducción nuestra)

172. “surgían los desafíos de:

1. colocar la Reforma Agraria en la agenda del país;
2. consolidar la organización del MST nacionalmente;
3. buscar la unidad de los campesinos y de las luchas asiladas por el país;
4. definir e implementar una forma de lucha contra los latifundios” (2007 a, traducción nuestra).

173. y la derrota del Partido dos Trabalhadores (PT)

174. Especialmente la construcción del Sistema Cooperativista de los Asentados (SCA) del que surgió la Confederación de Cooperativas de la Reforma Agraria del Brasil (CONCRAB) (Stedile y Fernandes, op. cit)

175. A partir de este acontecimiento se recuerda todos los 17 de abril el día internacional de la lucha campesina.

176. En una entrevista que dio Joao Pedro Stedile a Fernando Sampaio (2007) reafirma la posición que sostuvieron desde el inicio del gobierno de Lula:

“Nuestros enemigos son el agronegocio, las transnacionales, los bancos y el mercado financiero. Denunciamos también que los Poderes Legislativo, Ejecutivo y Judicial impiden la reforma agraria, dando protección al latifundio y apoyo al agronegocio. En relación al gobierno, nosotros ya entregamos una propuesta y queremos discutir un plan de medio y largo plazo para la agricultura brasileña para combatir la pobreza en el campo y hacer la reforma agraria. Vamos a mantener nuestra autonomía y criticar la política económica, el apoyo a los agronegocios y a las grandes empresas, por medio de empréstitos de los bancos públicos y con la exención de la tasa de exportación (...) La transformación del País acontecerá con la movilización del pueblo brasileño en torno de un proyecto de desarrollo nacional, que modifique la estructura de la sociedad brasileña y sustente el crecimiento de la economía, con creación de empleos, reforma agraria, inversión en servicios públicos de educación y salud y distribución de renta y riqueza.(...) El pueblo votó en el presidente Lula contra el neoliberalismo. En tanto, las alianzas hechas para ganar las elecciones generan un gobierno de composición que incluye con peso a las fuerzas neoliberales” (pag: 5 traducción nuestra).

177. Stédile (2005) sostiene que todas las reformas agrarias se hicieron efectivas por las ocupaciones que antecedieron a la acción gubernamental de entrega de tierras.

178. Frente a estas evidencias, a las que se suma que la ocupación es principal forma de acceso a la tierra y no la entrega por parte del Estado, Fernandes (2001) considera que es incorrecto considerar que los asentamientos nuevos se corresponden con un proceso de reforma agraria hecha por los gobiernos.

179. Fernandes (2001) señala la experiencia de infiltración de “policías y escoltas de los latifundiaros”, cuando las reuniones se hicieron masivas como paso previo a la ocupación, llevó al MST a hacer modificaciones a su metodología. En algunos casos deciden en otra instancia la ocupación e informan a los coordinadores el momento de realización.

180. Neudir (2000), del Asentamiento Conquista na Fronteira, señala en una entrevista que en su tarea en el Frente de Masas trabaja “para organizar el pueblo, para concientizar, para mostrar procesos de los sin tierra, para que vean por qué los padres viven sin tierra y por qué los hijos y nietos van a vivir sin tierra. Entonces concientizo en todas esas cuestiones históricas. Y de ahí dentro de la programación del MST la gente hace trabajos (...) El año pasado nos llevamos 79 familias sin tierra para su ocupación, para que queden en una región central de la que estaban” (traducción nuestra) .

181. Morissawa en 2001 aclara que “algunos jueces y delegados entienden que ocupar tierra es un crimen y, a veces, detienen a integrantes de la ocupación bajo la acusación de esbulho posesorio y formación de bando o cuadrilla. Sin embargo, ellos no reciben el respaldo de los tribunales superiores.” Describe dos fallos y continúa “conviene destacar que la ocupación de tierras ya no es vista como crimen, lo que demuestra que el Poder Judicial en el Brasil evolucionó y en breve podrá estar decidiendo que las propiedades ocupadas que no cumplen la función social sean explotadas por los trabajadores, cabiendo al Inkra entrar con la acción de desapropiación. Y, cuando el gobierno federal no desapropia, los ocupantes podrán desarrollar cultivos de subsistencia” (op. cit.: 215-216, traducción nuestra)

182. Cabe aclarar que tratamos de respetar la distinción que hace Roselí Caldart (2000) entre sin-tierra como condición social y Sem-terra como identidad y compromiso con el MST. Preferimos además conservar el idioma original como forma de continuar con esa distinción.

183. Roselí Caldart, miembro del colectivo Nacional de Educación y autora de algunos materiales muy reconocidos dentro y fuera del MST.

184. “Existe un tipo de campamento provisorio, temporal, hecho por tiempo determinado (normalmente de tres a cinco días), con el objetivo inmediato de llamar la atención de las autoridades, estudiar y decidir los rumbos a tomar y presentar reivindicaciones al gobierno. Pasado ese tiempo o cumplidos los objetivos, el campamento se disuelve” (Frei Sergio y Stédile, op. cit.: 35). Como decíamos antes, trabajo de base, ocupaciones, campamento y otras formas de lucha pueden tener diversa sucesión en virtud de los sujetos involucrados y de la coyuntura política de ese momento y de esa zona. Desde mediados de la década del '90 se empezó a utilizar la forma del campamento abierto en el que el movimiento de familias que ingresan, parten para las ocupaciones y logran asentarse es continuo (Fernandes, 2001). En este tipo de campamento al que muchas familias llegan como primer acercamiento a la organización sin un trabajo de base intenso en su lugar de origen, los procesos que llevan a su transformación en un Sin- Tierra se superponen.

185. El campamento se sustenta con el trabajo de los acampados (cuyo resultado es convertido en alimentación para el mantenimiento de la lucha), con la contribución de los miembros del movimiento que ya conquistaron tierra, la solidaridad de las personas y entidades, y los recursos reivindicados al gobierno.” (Frei Sergio y Stédile: 39).

186. Es un espacio en el que se desenvuelven, siguiendo a Fernandes, los espacios de “interacción” y de “lucha-resistencia”.

187. Audiencias con las autoridades para la distribución de tierras a los trabajadores

sin tierra inician el proceso de lucha. Audiencias que tienen dos características: a) “siempre negocian en grupos grandes”; y b) “cobran punto por punto las promesas de los gobernantes” (ibidem: 28-29).

Si estas negociaciones fracasan por “negación, la mala voluntad, o la postergación del gobierno en atender la reivindicación”, el MST recurre a otras formas más fuertes de presión, con el objetivo de obligar al gobierno a negociar y encontrar alternativas para el asentamiento definitivo de los campesinos.

La huelga de hambre es poco usada, sólo “para situaciones extremas, con mucho criterio y preparación (...) El poner en riesgo la vida en la huelga de hambre sólo se justifica cuando un número mucho mayor de vidas está en peligro y nada se hace para salvarlas.” (ibidem: 36).

“Hay miedo en las autoridades cuando se trata de manifestaciones democráticas de los trabajadores rurales en las grandes ciudades, pero esto atrae la simpatía de los trabajadores urbanos para la causa de los agricultores y provoca profundos desgastes en la imagen pública de los políticos que prometen, no cumplen y no quieren ser cobrados por el pueblo organizado” (ibidem: 38)

188. La huelga de hambre es poco usada, sólo “para situaciones extremas, con mucho criterio y preparación(...) El poner en riesgo la vida en la huelga de hambre sólo se justifica cuando un número mucho mayor de vidas está en peligro y nada se hace para salvarlas.” (ibidem: 36)

189. “Hay miedo en las autoridades cuando se trata de manifestaciones democráticas de los trabajadores rurales en las grandes ciudades, pero esto atrae la simpatía de los trabajadores urbanos para la causa de los agricultores y provoca profundos desgastes en la imagen pública de los políticos que prometen, no cumplen y no quieren ser cobrados por el pueblo organizado” (ibidem: 38)

190. Sobre todo en el caso de la producción cooperativa. En los asentamientos en los que coinciden las dos formas de producción es llamativa la mejor calidad de vida (sobre todo en la vivienda, los ingresos, los servicios y la participación social) de quienes participan de la cooperativa.

191. En algunos materiales, como por ejemplo en el texto de Stédile (1998) “Questiao agrária no Brasil”, se presentan cuadros en los que comparan la producción antes y después del asentamiento. Destacan así que en campos de un solo propietario y con muy baja productividad, fueron asentadas un número variable de familias (según la superficie) que llevan adelante su producción agrícola y ganadera, cuentan con maquinaria agrícola y construyeron infraestructura para la producción, el acopio, la vivienda, la salud y la educación.

192. Lo retomaremos más adelante.

193. “Estamos probando que es posible implantar la división del trabajo como una forma de desarrollo de las fuerzas productivas en términos de avance del conocimiento y de transferencia de ese acumulado, de superación.” (ibidem: 115)

194. División del trabajo que la asumen porque “está vinculada al desarrollo técnico de las fuerzas productivas que existen en la sociedad” (op. cit. 113) y que incluye, en algunos casos, el trabajo asalariado para tareas especializadas, cuando no cuentan con asentados que puedan cubrirlos.

195. El MST promueve también otras formas de cooperación (de comercialización, de propiedad de maquinarias) que, aún respetando la producción individual, posibilitan la experiencia social de asociación, a la vez que mejoran las posibilidades de hacer frente a las duras condiciones del mercado capitalista.

196. El trabajo de campo lo hicimos en un asentamiento, pero tuvimos oportunidad de visitar otros tres y esta similitud es evidente. Lo que pudimos confirmar al conocer un asentamiento que no pertenecía al movimiento, en el que las diferencias en cuanto al desarrollo de la producción y de las personas era notorio.

197. Nuestras observaciones se basan en el trabajo de campo en un asentamiento y la visita a otros dos, pero por entrevistas y materiales escritos puede extenderse a la mayor parte de ellos. Tuve oportunidad de visitar un asentamiento que no era parte del MST lo que me permitió aproximarme a la comprobación de que estos rasgos que me llamaron la atención no estaban presentes.

198. “Definimos los objetivos y principios y de ahí el proceso se va adecuando a la realidad, con sus contradicciones, sus ritmos diferentes, Somos un movimiento social, un movimiento de masas, con personas que reaccionan de formas diferentes. A veces da la impresión de que la realidad no cambia, pero es la naturaleza de este proceso, que puede andar más rápido en un lugar que en otro, lo que permite su implantación. No me preocupó con la homogeneización, porque es justamente la diversidad de la implementación de los principios lo que da la riqueza a nuestro proceso. La realidad va interactuando con los principios y generando nuevas síntesis” (entrevista a Stédile citado por Caldart, 2000:167)

199. Los autores son: Arnulfo Peloso, Ademar Bogo y Leonardo Boff.

200. Tomamos los análisis de Durkheim sobre la religiosidad en la medida que permiten una aproximación a nuestro objeto de estudio. Sin embargo, aclaramos que no compartimos su posición que reniega del conflicto en pos de la cohesión social.

201. Le Breton (1999) en su amplio trabajo sobre la antropología de las emociones muestra el carácter cultural de su constitución. Las respuestas a diversos acontecimientos están marcadas por las significaciones sociales (y historia de cada sujeto). No se trata de fenómenos irracionales o puramente fisiológicos.

202. Stédile en la entrevista con Fernandes (2005) afirma que las dos novedades que aporta el MST son la mística y los principios organizativos

203. La Secretaría Nacional dice en la introducción que también se promueva la discusión “junto con sindicatos y amigos del MST” (ibidem:4).

204. En un texto editado en 2000 como Cuadernillo por Consulta Popular (una iniciativa de la que participa el MST), Bogo analiza los siguientes valores: solidaridad, indignación, compromiso, coherencia, esperanza, confianza, alegría, ternura, mística en forma de utopía y símbolos.

205. “Cuando los dirigentes perciben la masa y no a los individuos que poseen necesidades, están apenas utilizando a las personas para alcanzar objetivos políticos. Por estas razones es que las políticas con iniciativas gubernamentales jamás conseguirán ser eficientes, pues colocan las normas y las leyes encima de las personas.” (ibidem:13, traducción nuestra).

206. “Ninguno es tan incapaz que no consiga escribir un poema, un canto, una carta o mismo un pensamiento que sea. Es preciso crear. Es elaborando que se aprende. Nuestra inteligencia es subutilizada. Hay espacio dentro de ella para ser ampliada. En ella debemos colocar el máximo de cosas buenas para que sean reproducidas. Para nosotros, el trabajo y el estudio son valores fundamentales. Con ellos transformaremos nuestra conciencia, con eso, transformamos el Brasil.” (ibidem.:22, traducción nuestra).

207. Cita al Che “sentir profundamente cualquier injusticia cometida contra cual-

quier persona en cualquier parte del mundo, es la cualidad más bonita de un revolucionario” (ibidem.:23, traducción nuestra).

208. Stedile (2005) aclara que si bien inicialmente copiaron la liturgia de la iglesia con el tiempo se fueron alejando de ella para crear sus formas propias.

209. “Por ejemplo hoy, como trabajamos con el tema embellecimiento, que es un tema que está en discusión en el MST, la gente entiende hoy que generalmente la gente que está en el campo es la persona que no se sabe arreglar, que está sucia, que no se sabe organizar. El tema generador es el embellecimiento justamente por eso. La gente quiere trabajar el medio ambiente, como es que lo vamos a embellecer a ese lugar bonito que conquistamos. Nosotros queremos un lugar bonito, lindo con personas limpias y bonitas también. Que las personas se sepan arreglar y mostrar para la sociedad. El agricultor no es eso que muestran los libros didácticos. El agricultor se sabe arreglar y tiene derecho. Ese tema generador va a trabajar esas cuestiones, embellecer la escuela, la casa, el asentamiento, en fin. Embellecer este lugar bonito que nosotros conquistamos.” (María Inés ,maestra del asentamiento, 2000).

210. Inspirados en Turner (1999), trataremos de hacer distinciones entre los datos obtenidos de la observación, de su interpretación, sin descuidar las situaciones sociales en las que se expresan . Este autor propone entender la estructura y propiedades de los símbolos rituales considerándolos en tres clases de datos: “ 1) forma externa y características observables; 2) interpretaciones ofrecidas por los especialistas religiosos y por los simples fieles; 3) contextos significativos en gran parte elaborados por el antropólogo” (op. cit.;22)

211. Conservamos en los siguientes párrafos el uso de la primera persona del singular para respetar el tono de los registros de campo. Hemos observado otras “místicas” en asentamientos y en el Iterra (escuela de formación de técnicos) que no vamos a considerar aquí.

212. El origen del asentamiento también es un tema recurrente para los niños. Los chicos de la escuela hicieron un campamento en un lugar apartado del asentamiento para evocar el que vivieron sus padres. Construyeron las carpas de la forma en que lo hace habitualmente el movimiento y pasaron unos días alejados de sus familias. En un momento fueron visitados por los adultos, quienes les acercaron comida como “solidaridad” y participaron de cierto forcejeo similar a momentos de intervención de fuerzas represivas. Los adultos trataron de que los niños, prácticamente los únicos asentados que no pasaron por el campamento, tuvieran de alguna forma esa experiencia.

El campamento fue un acontecimiento de todo el asentamiento ya que era relatado por adultos que no tenían niños en la escuela.

213. La conciencia colectiva suscitada por esta experiencia social genera “todo un mundo de sentimientos, de ideas e imágenes que, una vez nacidos, obedecen a sus propias leyes. Se atraen y se rechazan, se funden, se dividen y proliferan sin que todas esas combinaciones vengan directamente ordenadas o requeridas por el estado de la realidad subyacente. La vida que así se suscita goza de tanta independencia que, a veces, da lugar a manifestaciones sin ningún objetivo, sin utilidad de ninguna clase, por el mero placer de afirmarse a sí misma. Precisamente hemos señalado que, a menudo, ese es el caso de la actividad ritual y del pensamiento mitológico” (Durkheim, op. cit.: 663).

“No puede haber ninguna sociedad que no sienta la necesidad de mantener y revitalizar, a intervalos regulares, los sentimientos colectivos y las ideas colectivas que le dan unidad y la individualizan. Pero esa reconstrucción moral sólo puede obtenerse mediante reuniones, asambleas y congregaciones en las que los individuos, en estrecha

proximidad, reafirmen en común sus sentimientos comunes: de ahí la existencia de ceremonias que, por su objeto, por los resultados que obtienen y por los medios que emplean para ello, son de la misma naturaleza que las ceremonias religiosas propiamente dichas.”(*ibidem*:667)

214. “Esto ha hecho inútil la tentativa de Comte de organizar una religión con viejos recuerdos históricos artificialmente suscitados: no es de un pasado muerto, sino de la vida misma, de donde puede salir un culto vivo. Pero este estado de incertidumbre y de agitación confusa no puede durar eternamente. Día vendrá en que nuestras sociedades conocerán de nuevo horas de efervescencia creadora, en el curso de las cuales surgirán nuevas ideas y se inventarán nuevas fórmulas que, durante un tiempo, servirán de guía a la humanidad; y cuando haya vivido esas horas, los hombres experimentarán espontáneamente la necesidad de revivirlas de vez en cuando en su pensamiento, es decir, de mantener su recuerdo por medio de fiestas que, regularmente, reverdezcan sus frutos,”(op. cit.: 668).

“Pero, desde el momento en que se reconoce que más allá del individuo está la sociedad, y que ésta no es un mero nombre ni un ente de razón, sino un sistema de fuerzas actuantes, se hace posible una nueva manera de explicar al hombre. Ya no hay que situarlo fuera de la experiencia para que conserve sus atributos distintivos.” (op. cit.:695)

215. Turner propone distinguir entre rituales y símbolos, entendiendo a los primeros como “una conducta formal prescrita en ocasiones no dominadas por la rutina tecnológica, y relacionada con la creencia en seres o fuerzas místicas” y a los segundos como “la unidad última de estructura específica en un contexto ritual”(Turner, op. cit.: 21).

Así también trata de dejar clara la diferencia entre un signo como análogo a algo conocido y el símbolo como la expresión posible de un hecho desconocido “pero que a pesar de ello se reconoce o se postula como existente.”(*idem*:::29)

Según Turner, a estas distinciones de Jung, Sapir las considera “símbolos referenciales” (la lengua oral, la escritura, las banderas nacionales, las señales de las banderas y otras organizaciones de símbolos convenidos como artificios económicos con fines de referencia” los que al igual que para Jung es una referencia cognitiva a hechos conocidos y “símbolos de condensación”, como formas condensadas de comportamiento que facilitan la liberación de la tensión emocional.

216. Según Bourdieu (op. cit.) el proceso de educación formal que culmina con una certificación puede analizarse como un rito de pasaje al que prefiere llamar de legitimación o institución. Por el momento, no adherimos a esta afirmación, salvo en un sentido un tanto más laxo, por lo que preferimos hablar de proceso de pasaje, iniciación, legitimación, consagración o institución.

217. Turner sostiene que este es el momento de transmisión de los “sacra”. “Durante ella, las ideas, sentimientos y hechos que, hasta entonces, han configurado el pensamiento de los neófitos, y que éstos han aceptado de manera inmediata, se ven, por así decir, disueltos en sus partes componentes. Dichos componentes son separados uno a uno y convertidos en objetos de reflexión para los neófitos, mediante un proceso de exageración componencial y disociación de las variantes concomitantes. La comunicación de los sacra y otras formas de instrucción esotérica implican en realidad tres distintos procesos, que no deben ser concebidos como situados en serie, sino en paralelo. El primero de ellos es la reducción del ámbito cultural a sus componentes o factores reconocibles; el segundo es su recomposición según patrones y formas monstruosos, y el tercero su reformulación según modos que puedan adquirir sentido en la perspectiva del nuevo estado y *status* en el que el neófito va a ingresar” (op. cit.: 117). “Así, la comunicación de los sacra enseña a los neófitos a pensar con cierto grado de

abstracción sobre su medio cultural, al tiempo que les proporciona los patrones últimos de referencia. A la vez, esta comunicación, según se cree, cambia su naturaleza, los transforma de un tipo de ser humano en otro. Une de la manera más íntima al hombre con su oficio. Pero durante un tiempo variable, antes de eso ha habido un hombre carente de compromisos, un individuo más que una persona social, viviendo en una comunidad sagrada de individuos.”(*ibidem*: 120) En el caso analizado, no parece que tuviera ese rasgo esotérico o sagrado. Sin embargo, está colmado de información y trabajo de resignificación de una intensidad fuera de lo común.

218. “El ser transicional o ‘persona liminar’ se halla definido por un nombre o un conjunto de símbolos. El mismo nombre se emplea muy a menudo para designar por igual a personas que están siendo iniciadas a estado de vida muy diferentes entre sí” (*ibidem*: 106).

La ‘invisibilidad’ estructural de las personas liminares tiene un doble carácter. Ya no están clasificados y, al mismo tiempo, todavía no están clasificados. En la medida en que ya no están clasificados, los símbolos que los representan se toman, en muchas sociedades, de la biología de la muerte, la descomposición, el catabolismo y otros procesos físicos que tienen un matiz negativo, tales como la menstruación (frecuentemente considerada como la ausencia o pérdida del feto)” (*ibidem*: 106).

219. Si hay mención al éxodo judío como uno de los ejemplos de marcha (el resto tienen un carácter más claramente político) que sirven de referencia a este tipo de acción de protesta (Stedile y Fernandes, *op cit*)

220. En un muy interesante trabajo Rodrigues Brandao (1980) analiza la forma en que la Iglesia católica se fue posicionando en relación con los grupos subalternos, incluso antes del Concilio Vaticano II.

La Iglesia Católica fue compensando, a través de diversas estrategias, las pérdidas producidas por la secularización y por la migración de sus fieles hacia esos otros grupos religiosos: diversifica sus ofertas de acciones; reformula sus alianzas con los diversos grupos sociales; concede ciertos espacios de autonomía dentro de su propio campo; hace cambios tanto en sus palabras como en sus gestos, como en la modalidad de incorporación de sus fieles y de las posiciones que ellos ocupaban en la estructura institucional. Este aggiornamento le permitió incorporar parte de la militancia que tuvo que dejar la política después del golpe de 1964.

Sin embargo, aún cuando los grupos progresistas se propusieron orientar su trabajo hacia los intereses de las clases subalternas contribuyeron a la diferenciación entre prácticas dirigidas a la burguesía, a la par de nuevas maneras de trabajar con las clases subalternas. El sector de la iglesia representado por las Comunidades Eclesiales de Base, basados en la Teología de la Liberación, instala fuertemente la dimensión de lo comunitario, tanto en la vida parroquial, como en el intento de “disolver” su propio orden dentro de las comunidades de vecinos. Predicó la práctica política junto a los sectores populares en nombre de la “lucha de liberación de los subalternos” y sostuvo que la institución debía hacer una opción comprometida por los pobres. Sin embargo no lograron superar las formas históricas de control institucional, como así tampoco entregar la dirección ideológica a las clases subalternas. Venció, entonces, la subordinación a los ideales sostenidos por los sectores religiosos eruditos.

Así, en una nueva forma de subalternidad, los obreros y en especial los campesinos, siguieron sosteniendo, aún contradictoriamente, las formas de vida y simbólicas tradicionales, las que no fueron comprendidas e, incluso, fueron censuradas por quienes pertenecían indiscutiblemente a los grupos eruditos de la iglesia progresista.

221. En algunos casos nos apoyamos también en producciones estrictamente académicas y en entrevistas de militantes concedidas a diversos medios de prensa.

222. “Nuestra experiencia de educación, formal e informal, con nuestro niños, jóvenes

y adultos, ciertamente ya está contribuyendo a la construcción del hombre nuevo, de la mujer nueva, constructores de una sociedad más justa, fraterna y socialista y liberados de todas las formas de opresión y de explotación” (Stedile citado por Caldart 1997: 11)

223. El MST entiende que es preciso dar la lucha en el territorio del saber que, al igual que la tierra, ha sido apropiado por los poderosos. “Se busca, por lo tanto, la ocupación de otro latifundio: el latifundio del saber. (...) Es preciso cortar la verja que lo protege, para que las masas puedan apoderarse de él, hacerlo productivo y transformarlo en un instrumento para conquistar formas más dignas y alegres de vivir.” (Frei Sergio y Stedile: 51).

“Y finalmente creemos que en nuestra realidad la reforma agraria tiene que darse aparejada con la democratización de la educación. No es posible viabilizar la democratización de la tierra y del capital con una multitud de analfabetos. Por otro lado, en la sociedad moderna el conocimiento, la cultura, la información son poder. Y es necesario que todos los campesinos tengan acceso a esos conocimientos. Por eso es preciso democratizar la educación. Así, de modo resumido, decimos que nuestra reforma agraria es, en verdad, una lucha contra tres barreras: la barrera del latifundio, que es la más fácil de derrotar, basta con las ocupaciones. La barrera del capital, que ya es más difícil, porque se dificulta más tener acceso, construir nuestras agroindustrias; y la barrera de la ignorancia.” (Stedile y Fernandes: 162)

224. En el prólogo de “Educación em Movimetro” de Roseli Calart (1997) Joao Pedro Stedile, miembro del colectivo nacional del movimiento, vuelve a ubicar a la educación como uno de los procesos centrales que constituyen lo que entienden por reforma agraria y una sociedad más justa:

“Hoy tenemos una clara comprensión de que la Reforma Agraria es un proceso mucho más amplio y complejo que la simple distribución de la tierra. Es necesaria la democratización de la propiedad de la tierra, pero articulada con un proceso de desarrollo de las comunidades asentadas, lo que incluye el acceso necesario a las tecnologías agrícolas adaptadas a la realidad de cada región, la implementación de agroindustrias y la educación capaz de ayudar en la construcción de alternativas para este tipo de desarrollo social que pretendemos” (op. cit.: 10).

225. Las articulaciones con organizaciones nacionales y la pertenencia del MST a la Vía Campesina generaron la apertura de muchas de sus actividades de formación política a organizaciones de otros países, especialmente de Latinoamérica. Esta intención de apertura se evidencia aún más en este momento con la creación de la Escuela Nacional Florestan Fernandes de la que nos ocuparemos en las siguientes páginas.

226. Si bien desde el punto de vista organizativo existen diferenciados los sectores de educación, el de formación, frente de masas y sector producción, la intencionalidad educativa los atraviesa a todos.

227. Nos referimos a cuestiones tales como la administración de las cooperativas, las tareas de producción, las acciones de salud, para las que se hacen actividades educativas específicas.

228. En el capítulo anterior ya hicimos breve referencia a las acciones del Frente de Masas y a decisiones tomadas en el campo de la producción.

229. En este punto tomamos como fuentes textos y entrevistas de miembros del movimiento que cumplen tareas de coordinación dentro de la Escuela Nacional Florestan Fernandes: una entrevista a Gerardo Gasparin (2007, 17 de julio) en Prensa de Frente y un artículo de Adelar Joao Pizetta (2007) publicado en la revista OSAL.

230. Los diferentes materiales consultados señalan articulaciones con organizaciones

diferentes. Posiblemente la variedad de acciones de formación y su carácter local sean una de las explicaciones.

231. En esos tiempos trazaron un plan de 3 años para formar 1000 militantes por estado y llegar así a 23000 (Gasparin, op. cit)

232. Economía, geografía y geo-economía.

233. En la entrevista dada por Gerardo Gasparin a Prensa de Frente señala que se realizaron 30 convenios con universidades públicas de Brasil.

234. El pedido de solidaridad para el sostenimiento de la escuela puede verse en MST (2006 b) Solidaridad a Escola Nacional Florestan Fernandes.

235. Maria Gorete en la entrevista a la Agencia Ibase en mayo de 2005 señala que muchos de estos convenios con universidades están financiados por el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA) con fondos de INCRA. Expresa que tienen previsto dictar las siguientes carreras universitarias: Historia, Pedagogía, Educación, Agronomía, Geografía, Ciencias Sociales, Gestión y cooperación. Agrega que en todo Brasil el MST tiene una media de 900 estudiantes de educación superior, lo que considera poco teniendo en cuenta que hay 350.000 familias asentadas, lo que procurará superar el ENFF.

En esta escuela se dictan cursos de graduación de 4 años y post-graduación de 2 años y cursos libres más cortos.

Todas las carreras siguen el régimen de alternancia.

236. El siguiente es un fragmento que describe parte de mi trabajo de campo en varios asentamientos: ¿"Cómo lograron la escuela del asentamiento?", pregunté en varias ocasiones. "Fue una gran lucha con el municipio" me respondieron diferentes personas en varios asentamientos y circunstancias.

Encontré una respuesta similar visitando una de las áreas de un asentamiento. Llegamos a una agrovilla que mostraba características típicas de los barrios construidos por planes de vivienda estatales. Pregunté sobre si ese era el origen y la respuesta fue la misma, que sí las había hecho el gobierno pero "lo conseguimos porque luchamos". En un texto del Movimiento en el que relatan la experiencia de la Escuela Itinerante dice:

"Los recursos como cola, cartulina, papel y dobladura, lápiz de color, tijeritas...son usados en el día a día, pues posibilitan el aprendizaje de habilidades importantes. Materiales esos que, después de mucha lucha y organización recibimos de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado. Y, perciban la incoherencia, fueron los materiales que ese mismo gobierno nos tiró, a través de la Brigada Militar en la ocupación de la Fazenda Capão do Leão en Santo Antônio de las Missoes, alegando que las tijeritas de los niños podían ser usadas como armas! El mismo argumento utilizado para tirar nuestras herramientas de trabajo y nuestros pocos tenedores y cuchillos de mesa..." (Camini, 1998).

Lejos de la posición de recibir un trato asistencialista del Estado, se paran reivindicando un derecho e identificando que el mecanismo para la obtención es la lucha. El Estado que concede es el mismo que reprime y eso no puede olvidarse.

— ¿Cómo es la relación con la escuela? —pregunté.

— La cooperativa colabora.

Pensé "respuesta típica de padre, seguro que van a pintar, reparar el edificio". Y continué:

— Las familias de la cooperativa son jóvenes. Todavía no tenemos a nuestros hijos en la escuela. Pero en octubre (esta conversación se dio en agosto) nos reuniremos un fin de semana con miembros del Sector Educación de la Secretaría Estadual (del MST) para discutir qué escuela queremos para nuestros hijos".

Cabe aclarar que una parte del asentamiento estaba cooperativizado y el resto trabajaban en forma individual. La escuela que estaba dentro del asentamiento atendía hasta el momento a los niños de estas últimas familias.

237. “Como negociar generalmente no era suficiente, entonces la palabra de orden del conjunto pasó a valer también para la cuestión de las escuelas: ocupar es la única solución!. La forma es que hasta podía ser un poco diferente: ocupar la escuela significaba primero organizarla por cuenta propia, comenzar el trabajo y los registros formales ya sabidos como obligatorios, mismo en condiciones materiales precarias, y entonces iniciar las negociaciones con los órganos públicos para su legalización. Algunas veces, este se transformaba, entonces en el momento de ocupación literal: si la legalización tardaba mucho, secretarías de educación podrían ser ocupadas, marchas podrían ser realizadas, y de preferencia de forma masiva, involucrando a todas las personas que tuviesen alguna relación con la escuela en cuestión: la comunidad, las maestras y los niños, repitiendo en cada acción el círculo de la historia que les permitió asumir esta condición de sujetos: somos Sem Terra si señores y exigimos escuela para nuestros hijos!” (ibidem.: 155, traducción nuestra).

238. En conjunto con la *Fundação de Desenvolvemento, Educação e Pesquisa de Região Celeiro*.

239. “Es por esto que cuando algo es considerado realmente estratégico en el MST hasta puede ser asumido como tarea de un sector específico, pero se torna preocupación y objeto de discusión del conjunto, de las instancias de organización. Es el caso de la lucha por la tierra propiamente dicha y, más recientemente, de las cuestiones ligadas a la producción en los asentamientos. Algunos hechos preanuncian que podrá ser así también con la educación, exactamente como marca del pasaje para el momento histórico siguiente.” (Ibidem.:162, traducción nuestra)

240. *“Implantar en la marra reglas sería inmovilista. Sólo difundir principios y esperar que naturalmente se realicen sería idealismo. Pero en el método de principios está el carácter dialéctico de nuestro Movimiento. Definimos los objetivos y principios y de ahí el proceso se va adecuando a la realidad, con sus contradicciones, sus ritmos diferentes”* (ibidem: 167. Cursiva en el original, traducción nuestra).

241. Las acciones de formación abarcan una enorme gama de actividades que responden a las diversas situaciones y requerimientos de la práctica educativa. Algunos ejemplos de esta tarea son:

- “encuentros, seminarios y cursos”;
- “participación de las educadoras y educadores en los colectivos y en las luchas del Sector Educación y del MST como un todo”;
- “Talleres de Capacitación Pedagógica”;
- “sistematización de las prácticas pedagógicas de diversos frentes”;
- “producción colectiva y socialización de la propuesta de educación”;
- “Programa de lectura dirigida a distancia”;
- “programas de cursos no formales”;
- “planeamientos colectivo de aulas o de otras actividades pedagógicas con niños, jóvenes, adultos y comunidades”;
- “acompañamiento pedagógico de escuelas o de experiencias localizadas de trabajo educacional”;
- “articulación y acompañamiento del acceso de educadoras/es de los asentamientos y campamentos a escolarización primaria, secundaria y terciaria”;
- “realización de cursos alternativos de secundario, con habilidades para el Magisterio”;
- “escolarización primaria (5° a 8° series) de los/las monitores/as de alfabetización de adultos, en convenio con Universidades y otras entidades educacionales” (Caldart, 1997: 58-60, traducción nuestra).

242. Según expresa Stedile en una entrevista realizada por Caldart “Definimos los objetivos y principios y de ahí el proceso se va adecuando a la realidad, con sus contradicciones, sus ritmos diferentes, Somos un movimiento social, un movimiento de masas, con personas que reaccionan de formas diferentes. A veces da la impresión de que la realidad no cambia, pero es la naturaleza de este proceso, que puede andar más rápido en un lugar que en otro, lo que permite su implantación. No me preocupo con la homogeneización, porque es justamente la diversidad de la implementación de los principios lo que da la riqueza a nuestro proceso. La realidad va interactuando con los principios y generando nuevas síntesis...”(Caldart, 2000:167)

En el capítulo anterior nos referimos a los principios organizativos del MST.

243. Los Sem Terrinha, como se los llama en el MST se destacaron al movilizarse en 1988 y 1999 para exigir al gobierno proyectos de alfabetización de adultos.

244. “Desde el punto de vista de la divulgación, para los medios de comunicación, para la sociedad en general, el ENERA ayudó a propagandizar, en un sentido positivo, que el MST no se preocupaba sólo de la tierra, se preocupaba también de la escuela, de la educación. (...) Al mismo tiempo que fortalece la unidad de las propuestas, echa por tierra los ataques de los que se oponen a nuestro trabajo en el campo. La sociedad ve que el MST está con la UNICEF, con la Universidad de Brasilia (UnB), con la CPT, y que tienen una propuesta de educación para el medio rural. ¿Y las élites? ¿Con quiénes están los latifundistas? ¿Cuál es la propuesta que ofrecen? “ (Stedile y Fernandes, op. cit : 81)

245. “Históricamente nacieron como sectores separados, siendo la formación una preocupación que surgió unida a la dimensión central de actuación del Movimiento, y como uno de los principales aprendizajes heredados de luchas y organizaciones populares anteriores. (...) Hay, pues, una tendencia de ajuste en las concepciones: formación en el MST no es más sólo formación política e ideológica de militantes sin-tierra jóvenes y adultos; educación no es más sólo escolarización de los niños acampados o asentados.” (Caldart, 2000 :178-179, traducción nuestra).

246. Educación Básica del Campo se denominaba en los primeros encuentros. La Educación Básica en Brasil está formada por la educación infantil, la enseñanza fundamental y la enseñanza media.

247. Integrante de la coordinación político pedagógica de la Escuela Florestan Fernandes

248. Que realizó en asociación con la Universidad de Brasilia, UNICEF, UNESCO y la Conferencia Nacional de Obispos de Brasil (CNBB).

249. Analizado por regiones se ven las diferencias que van de 7,8% en el Sur y en el Sudeste hasta 26,6% en el Nordeste (Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1999 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.)

250. Nos referimos a Kolling, Edgar; Irmao Néry e Molina, Monica (org) (1999) *Por uma educação do campo (memoria)*. Brasilia, Editora Universidade de Brasilia En las páginas siguientes tomaremos brevemente la participación del MST en esta propuesta de “Educación Básica del Campo”.

251. Según datos del IBGE para 1999 la tasa de escolarización para el total del país de quienes tienen entre 7 y 14 años es de 95%. Entre 15 y 17 años está en 82.4% en 2003 lo que muestra un aumento de 33 % desde la medición de 10 años antes, con fuertes variaciones regionales. Pero la matriculación no se corresponde necesariamente con la asistencia a la escuela. El analfabetismo descendió entre 1992-2003 un 30 % (también con diferencias regionales).

252. Números que consignamos para que se tenga en cuenta la dimensión de la experiencia pero que, debido al significativo crecimiento constante que tiene, siempre son provisorios. Citamos como ejemplo que en cuanto a escuelas medias, en el tiempo en que realizamos nuestro trabajo de campo (1999-2000) sólo había 3.

253. Según expresan en la presentación realizada por el Colectivo Nacional del Sector de Educación, responsable de este material, se trata de una “revisión y actualización”, a partir de la práctica reflexionada, del texto agotado “Cómo debe ser una escuela de asentamiento” escrito en 1992.

254. Si bien la escuela se aprueba en ese año, la formación de maestros y de técnicos ya se había iniciado años antes (Caldart, 2000)

255. “El programa agrario dio ese salto. Sirvió también como estímulo o base para motivarnos a prestarle más atención al sector de educación y a la CONCRAB. Como consecuencia de ello, a partir de 1995 todo el mundo se dedica con más ahínco al estudio. Por otro lado, como hemos dicho reiteradamente, todo en el Movimiento es un largo proceso de gestación. No podríamos estar hablando ahora de ITERRA, de cursos de especialización en cooperativismo, si antes no se hubiera producido toda esa reflexión acerca de cómo es la escuela en el medio rural, la preocupación por preparar nuevos profesores, nuestra experiencia de alfabetización” (Stedile y Fernandes, op. cit :83-84).

256. La forma legal es de una escuela supletoria de Jóvenes y Adultos que no pudieron completar la educación media, contemplada en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional(Ley 9394/96). Esta norma contempla también la posibilidad de que movimientos sociales organicen escuelas. El carácter de escuela media permite dar a los docentes formados en ella la habilitación para ejercer de 1° a 4° grado de la enseñanza fundamental.

257. Ofrece también un curso supletorio de educación media para la población de la ciudad.

258. Estos movimientos difícilmente integren las dimensiones política, social y económica por lo que su propuesta educativa suele estar ligada a la adhesión a alguna de estas dimensiones. Hay experiencias en otros movimientos que tienen sólo de similar la crítica a la escuela burguesa. En el caso del MST la educación abarca la formación política y técnica para la organización colectiva de la vida social, de la producción y de otras actividades económicas. Esto se relaciona con que las tres actividades -sociales, políticas y económicas- están “orgánicamente reunidas” en la praxis del MST (Dal Ri et al., op. cit). Así la adhesión de los miembros del MST no es solo ideológica, sino que está enlazada con la práctica de producción y reproducción materiales.

259. La concepción de educador de la escuela abarca a todos los que contribuyen a la formación y no se limita a quienes dictan asignaturas.

260. Coincidimos con Dal Ri y Giraldez Vieitez en que “la pedagogía adoptada por el instituto no expresa la realidad multifacética y controvertida del conjunto formado por las unidades económicas del MST, más expresa el segmento más avanzado de esa realidad.” (op. cit.:55).

261. Construcción en la que se produce abono orgánico con la intervención de lombrices.

262. Cabe recordar que el MST promueve la formación de cooperativas pero respeta la decisión de cada familia de llevar adelante la producción con esa modalidad o en forma individual. En pocos asentamientos la producción es totalmente cooperativa, si bien todos tienen alguna cooperativa que integra a muchas de las familias del asentamiento.

263. Los miembros de la cooperativa forman parte de los equipos de trabajo. En ellos se debate sobre lo productivo y las decisiones fundamentales son llevadas a la asamblea para su aprobación.

264. Y los adolescentes que quieran a partir de los 12 años

265. Este encuentro estaba enmarcado en el trabajo de campo que realicé para la investigación base de este trabajo de tesis. En esta oportunidad me acompañaron dos estudiantes de la Universidad Nacional de Luján: Carolina Branvilla y Marcela López.

266. En 1993 el MST publicó un cuaderno de formación llamado “O que queremos com as escolas dos assentamentos” como documento orientador de la discusión dentro de los asentamientos.

En la presentación el Secretariado Nacional y el Sector Educación se refieren al nuevo tipo de escuela que se proponen “una escuela donde se educa partiendo de la realidad; una escuela donde profesor y alumno son compañeros y trabajan juntos- aprendiendo y enseñando; una escuela que se organiza creando oportunidades para que los niños se desarrollen en todos los sentidos; una escuela que incentiva y favorece los valores del trabajo, la solidaridad, del compañerismo, de la responsabilidad y del amor a la causa del pueblo. Una escuela que tiene como objetivo un nuevo hombre y una nueva mujer, par una nueva sociedad y un nuevo mundo.” (MST, 1993::2, traducción nuestra)

Proponen entonces analizar esta propuesta pero sobre todo llevarla a la práctica porque “Una cosa es verdadera cuando puede ser comprobada en la práctica. Y es para ese trabajo que convocamos a todos (profesores, asentados y alumnos) para probarla en la práctica del día a día de la escuela en el asentamiento, que es posible hacer una educación orientada a los intereses de los trabajadores.” (ibidem: 3, traducción nuestra).

“Pegando firme juntos, conseguiremos romper con las cercas más allá de este latifundio: el latifundio del analfabetismo y de la educación burguesa, haciendo la Reforma Agraria también del saber y de la cultura” (ibidem: 3, traducción nuestra)

Estas Escuelas de los Asentamientos del MST deberían:

1. “preparar los futuros líderes y los futuros militantes del MST, de los Sindicatos, de las Asociaciones, de las Cooperativas de Producción de Bienes y Servicios y de otros Movimientos Populares

Todos ya sabemos que LA LUCHA NO PUEDE PARAR. Sabemos también que nuestros hijos e hijas deben continuar nuestra lucha, y con más garra que nosotros.

2. Muestre la realidad del PUEBLO TRABAJADOR, del campo y de la ciudad. Muestre el por qué de toda explotación, el sufrimiento y la miseria de la mayoría. Muestre el por qué del enriquecimiento de algunos. Muestre el camino de cómo transformar la sociedad.

Además de ESTUDIAR todo eso, los profesores y alumnos deben PARTICIPAR de las luchas de los Movimientos Populares y Sindicales

3. Piense como debe funcionar la nueva sociedad que los trabajadores están construyendo. Compare esto con nuestros Asentamientos. Lo NUEVO ya debe comenzar AHORA.” (ibidem :5, mayúsculas en el original, traducción nuestra)

Sus objetivos son:

1. “Enseñar a leer, escribir y calcular la realidad
2. enseñar haciendo, esto es, por la práctica
3. construir lo nuevo
4. preparar igualmente para el trabajo manual e intelectual
5. enseñar la realidad local y general
6. generar sujetos de la historia
7. preocuparse por la persona integral” (ibidem: 12, traducción nuestra)

Los principios pedagógicos:

1. “todos al trabajo
2. todos organizándose
3. todos participando
4. todo el Asentamiento en la Escuela y toda la Escuela en el Asentamiento
5. Toda la Enseñanza partiendo de la práctica
6. Todo profesor es un militante
7. todos educándose para lo nuevo” (íbidem:21, traducción nuestra)

267. Cabe destacar que entendemos que se refiere a rituales en un sentido muy amplio, como suele suceder con diversos autores. Sin embargo, si tomamos las distinciones que hace Turner entre símbolos, celebraciones y rituales, no consideramos que las situaciones analizadas por Amuchástegui sean estrictamente rituales.

268. La autora se refiere a los cambios culturales producidos en la sociedad en las últimas décadas. No está haciendo, por lo tanto, consideraciones teóricas sobre la existencia de un “nuevo orden social” que, entendemos, no se ha producido.

269. Utilizamos esta categoría en el sentido que le asignan Williams (1980) y Hobsbawm (1985)

270. Como ejemplos: el himno se canta erguido en “posición de trabajador” y en el estribillo se mueve rítmicamente el puño en alto; la postura se cuida especialmente en las movilizaciones.

271. El trabajo de este autor es muy interesante en tanto análisis del proceso de quichización de la provincia durante la colonia. Tema que no desarrollaremos en este trabajo.

272. Dependientes en un principio de la Audiencia de Charcas dentro del Virreinato del Perú, a mediados del siglo XVI como *Provincia de Tucumán, Juríes y Diaguitas*, que abarcaba las actuales provincias de Tarija, Jujuy, Salta, Catamarca, Tucumán, Santiago del Estero, La Rioja, San Juan, Córdoba, San Luis y Mendoza. Pasó en 1772 a integrar el Virreinato del Río de la Plata recién creado. Durante el siglo XIX luego de las guerras de independencia vivió diversos intentos de organización provincial, incluso de independencia de su territorio hasta que, en 1872, Sarmiento crea el Territorio Nacional del Gran Chaco. Recién en 1983 terminan de fijarse los límites de la provincia.

273. “La encomienda era una forma de recompensa o tributo que se le otorgaba al conquistador, comprometiéndose este último a convertir al cristianismo a los indígenas encomendados. El tributo adquirió las formas de trabajo forzado para producir los bienes para el encomendero” (Dargoltz, 2003: s.p.). Esta forma de organización del trabajo, de explotación esclavizante, que contribuyó al aniquilamiento de gran parte de la población originaria, es considerada por este autor como una antecedente del obraje que veremos a continuación.

274. La incipiente industria azucarera de la provincia también sucumbió ante la tucumana producto de la decisión de la alianza conformada por las empresas extranjeras y los capitales pampeanos (op. cit.).

275. A partir de la merma significativa de los bosques de Chaco y Santa Fe, Santiago del Estero comienza a ser proveedora también de tanino. En esta provincia se instalaron dos fábricas de tanino en la década del 40 una en Monte Quemado y otra en Weisburd, ambas con capitales provinciales (op. cit)

276. Empresas extrajeraras o dependientes de ellas para la comercialización.

277. Tal como señalan miembros del MOCASE VC , tampoco tuvieron una presen-

cia significativa organizaciones de productores rurales tales como Federación Agraria Argentina o como CONINAGRO (Confederación Nacional de Cooperativas Agropecuarias).

278. Iñigo Carrera (1997) considera también como un hito las huelgas de Las Palmas entre 1919 y 1923 y la huelga de 1936 en el marco de las Juntas de Defensa de la Producción y de la Tierra.

279. Este movimiento milenarista tuvo expresiones similares en 1933 en El Zapallar y Pampa del Indio (Iñigo Carrera, 1997 y Durand, 2006). Según refiere Durand los movimientos milenaristas apelan a “la inminencia de un cambio radical y sobrenatural en el orden social es profetizada o esperada, conduciendo a organización y actividades que son llevadas a cabo por los adherentes al movimiento en preparación de dicho acontecimiento” (Worsley, 1957; citado en Bartolomé, 1977).

280. El 5 de octubre de 2005 la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco sanciona la ley N.5611. Por la que se incorpora al Calendario Escolar Único y Permanente de Efemérides

“EL 19 DE JULIO COMO DIA DE LA MASACRE DE NAPALPI Y EN LA SECCION CRONOGRAMA BASICO, A LA SEMANA DEL 13 AL 19 DE JULIO, REMEMORANDO ESA MASACRE”
En:<http://legislatura.chaco.gov.ar/InformacionLegislativa/datos/textos/word/00066157.doc>

En 1994 el legislativo nacional sancionó una ley que estableció el 19 de julio como Día de los Derechos Indígenas.

281. Iñigo Carrera (op. cit) destaca la participación de estos obreros industriales en las huelgas de 1934 y 1936.

282. También destacado por Durand (op. cit)

283. Impregnados, también en este sentido, del modelo educativo de época que buscaba la incorporación de tecnología para mejorar la competitividad

284. Método desarrollado por organizaciones católicas similares.

285. Cabe aclarar que el libro de Ferrara editado en 2007 contiene la reedición de Qué son las Ligas Agrarias cuya primera edición fue en 1973. En este texto escrito en los 70 están contenidas unas muy significativas críticas a las posiciones asumidas por estos movimientos. No las tomamos en nuestro trabajo porque exceden su objetivo, pero nos interesa destacar que muestran la perspectiva de un autor integrado a un “organismo político colectivo” que fue respetada en esta reedición aunque sus opiniones fueron modificadas.

286. El Plan de Convertibilidad (...) pueden resumirse en los siguientes puntos: 1) Redefinición de las cuentas públicas y el papel del estado a través de: a) la aceleración de las privatizaciones, por su efecto de reducción del déficit fiscal; b) la desregulación de la economía, es decir, el repliegue del estado en una serie de funciones de control y participación en los mercados (disolviendo comisiones reguladoras de producción, como la Dirección Nacional del Azúcar, las Juntas Nacionales de Carnes y de Granos, etc.); c) continuación de la reforma administrativa, lo cual implica reducción de empleados públicos y la racionalización de los recursos públicos; y, d) aumento de la captación impositiva. 2) Reducción de costos de producción, a través de: a) la continuidad de la apertura económica; y, b) la flexibilización del mercado de trabajo. (Farinetti, op cit.: pag 25-26)

287. En el 2000 a las denuncias realizadas por detenciones arbitrarias y en particular por la “red de espionaje ideológico, montada desde la Secretaría de Informaciones de

la policía santiagueña”, el gobierno respondió con el mantenimiento del jefe de ese organismo y con la aprobación en su Cámara de Diputados de la denominada “Ley de Desalojos”, el artículo 182 bis de Código de Procesamiento Penal (CELS, 2002) En conferencia de prensa Juárez declaró mientras le pedían que vete ese artículo que ese artículo se debía a “la visita de dos inversores de importancia de una zona muy extensa de la provincia que había sido invadida por el antojo arbitrario de gente que quería, de hecho, tomar la posesión, interrumpiéndose, incluso, los trabajos agrícolas que se estaban realizando”

288. El 25,8 dispersa y el 8,2% agrupada en localidades de menos de 2000 habitantes. (CGECSE/SsCA/MECyT en base a los datos del censo 2001 del INDEC y SIEMPRO, EPH-INDEC, 2° semestre 2004). Según estimaciones del INDEC , en el año 1991: 671.988 habitantes (población urbana:467.773 habitantes), (población rural:204.215 habitantes. En el año 2001: 804.457 habitantes (población urbana:597.189 habitantes, población rural:207.268 habitantes).

289. Así lo entiende también Durand (op.cit)

290. En alguna medida, imposible de precisar con los datos actuales, se puede explicar por la realidad y las expectativas de mejora de las condiciones de vida generadas en el campo a partir de la organización campesina.

291. Durand (2006) entiende que a diferencia del campesinado característico de América Latina, que produce en un sistema diversificado fundamentalmente para el autoconsumo, vinculándose con el mercado en forma marginal con la comercialización de sus excedentes, los campesinos argentinos orientan parte de su producción a la agroindustria (algodón, tabaco, te, yerba mate y otros). Según su interpretación, esta situación de mayor mercantilización de la economía de estas unidades productivas pone en peligro la “seguridad alimentaria” y es uno de los factores que los ubica como pobres rurales.

292. Según esta autora muchas de estas familias completan sus ingresos con jubilaciones o pensiones y en algunos casos con subsidios (directos o indirectos) de planes sociales.

293. Barbetta arriba a esta cifra sumando las explotaciones sin límites definidos y con límites definidos, con régimen de tenencia de la tierra de contrato accidental, ocupación y otros regímenes) y agrega “según el CNA 2002, el 92,60% de las explotaciones sin límites definidos en la provincia corresponden a ocupaciones con permiso y de hecho, porcentaje levemente superior al total del país (80,70%)” (op. Cit:1).

294. Art. 4015.- Prescribese también la propiedad de cosas inmuebles y demás derechos reales por la posesión continua de veinte años, con ánimo de tener la cosa para sí, sin necesidad de título y buena fe por parte del poseedor, salvo lo dispuesto respecto a las servidumbres para cuya prescripción se necesita título.

Art. 4016.- Al que ha poseído durante veinte años sin interrupción alguna, no puede oponersele ni la falta de título ni su nulidad, ni la mala fe en la posesión.

295. Categoría que varios autores (Barbetta, de Dios y el mismo MOCASE VC) toman de Alfaro y que esta autora utilizó para denominar el proceso de ocupación de la tierra por parte de empresas sin reivindicación de la propiedad por parte de los campesinos

296. “Había quitado mucha tierra más allá para el lado de Bandera y otros pueblos” (Pocholo) y aún sin intervención de personas de fuera del lugar “han empezado a ponerse duros y decir “¿cómo nos van a quitar, esto es mío...?” y ... han empezado a pensar “si nos quitan las tierras qué vamos a hacer” ...“Vivimos de la tierra” (Cristina, 2006).

297. Datos proporcionados por Roque en 2006, un miembro actual del MOCASE VC

298. Coincidimos con Rubén de Dios (2006) cuando cuestiona esta categoría tan extendida porque connota la preexistencia de tierra improductiva, lo que no se corresponde con la situación del monte santiagueño.

299. En ese momento se denominaba MOCASE tan sólo a la organización de tercer grado. Recordemos el énfasis puesto en la autonomía de las organizaciones, de segundo grado, cooperativas o uniones campesinas, que la conformaban. Veremos más adelante los cambios que se producen.

300. De Señora Pujio, departamento Banda, Lote 20 y 24 del departamento Aguirre y Chulpita o Campo Martínez del departamento Mitre

301. Como la Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba, la Unión de Pequeños Productores del Chaco UN.PE.PRO.CH., el Movimiento Agrario Misionero MAM, la Asociación Civil Parque Pereira y la Asociación de Productores Familiares de Florencio Varela en la Provincia de Buenos Aires, la Asociación de Pequeños Productores de la Puna y la Red Puna de Jujuy, el Consejo Coya de Salta, productores de Catamarca y Corrientes.

301. “Además enviaron sus representantes entidades como la Federación Agraria Argentina (FAA), la Mesa Nacional de Organizaciones de Productores Familiares, la Central de Trabajadores Argentinos (CTA), la Federación de Tierra y Vivienda (FTV), la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE), la Revista América Libre de Buenos Aires, la Federación de Estudiantes de Agronomía (FAEA), la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires, de la Universidad Nacional de Córdoba, de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, de la Pastoral Social de la Diócesis de Santiago del Estero, de la Pastoral Social de San Pedro en la Provincia de Misiones, de Greenpeace, de Programas Sociales Nacionales, de diversas Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) que trabajan en desarrollo rural, del Movimiento de Trabajadores Rurales Sem Terra (MST) de Brasil, del Comité de Solidaridad de Cataluña, España” (documento citado).

303. —C: No hicimos asamblea de ahí en adelante, porque la idea de Quimilí era que lo más importante era que había que hacer un congreso, y antes de renovar la comisión directiva había que hacer un congreso para debatir temas de fondo y más amplios. Entonces apostamos al congreso, y siguió pasando el tiempo y no hicimos asamblea entonces no se renovó la comisión

—E: el congreso se hizo en el '99... claro porque la central de Quimilí no estaba de acuerdo con esta forma de organización

—C: Nosotros teníamos una manera de discutir y resolver los temas, y el resto de las zonales era diferente, porque se manejaban con comisión directiva y el que tenía la última palabra era el capo mayor: el presidente. Esa forma a nosotros no nos gustaba. Nosotros queríamos que desapareciera la comisión directiva y armar secretarías. Esa era mi idea del comienzo, pero para eso había que hacer una asamblea, y queríamos que participen, si es posible, la totalidad de los socios. Entonces, dice Ángel “si quieren eso lo mejor es hacer un congreso”. Y empezó a discutir qué era un congreso. Como Confederación Agraria Argentina hace congreso cada año, entonces fuimos a participar para tomar ideas... invitamos a los de Brasil, los del MST, y ahí termino de redondear yo cómo y para qué sirve el congreso. Cuando lo tuvimos bien claro lo propusimos al MOCASE, y no aceptó

—E: Quién no aceptó, la comisión directiva?

—C: La comisión directiva. Porque había dos discusiones de la comisión directiva: primero, qué es lo que más no me gustaba a mí, que se reunían los integrantes de la comisión directiva únicamente. Después nadie más podía opinar ni participar. Esa

era una de las cosas que más me molestaba y que le molestaba a la central de Quimilí. Le llamábamos nosotros “la comisión cerrada”. Nadie podía participar en las reuniones; se encerraban ahí adentro todos y nadie más podía participar

—E: vos estabas ahí en esa comisión?

—C: sí; y además si estabas no podías opinar. No podías proponer, ni votar, ni nada. Estabas como un tonto escuchando lo que otros conversaban. Esto no nos gustaba y lo discutíamos. Otras de las cosas que no me gustaba es que decían “nosotros somos el MOCASE”. Ese grupito de la comisión directiva era el MOCASE, el resto son los socios del MOCASE. Y discutíamos que no, nosotros somos un grupo que representa a la totalidad, pero nosotros no somos el MOCASE. No nos podíamos poner de acuerdo

—E: Qué personas decían “nosotros somos el MOCASE

—C: La comisión directiva... porque éramos 12, 13 personas que representábamos: los dos delegados de cada central

—E: Y entre los dos delegados de cada central se elegían los distintos cargos,

—C: Exacto; y ahí quedaba formada la comisión directiva. Y esa comisión directiva decían que eran el MOCASE” (Carlos, 2006).

304. En el documento Presentación y documentos sobre producción familiar y MERCOSUR 1999, se señala que estas organizaciones que confluyeron no eran herederas de organizaciones campesinas sino que muchas de ellas nacieron impulsadas por la acción de “ONGs de promoción y desarrollo rural”. Sin embargo aclaran que:

“quizás lo más destacable, en comparación con otras experiencias de este tipo, es que la iniciativa fue asumida por las organizaciones y no por las ONGs que las apoyaban, tratando de evitar desde un comienzo cualquier forma de tutela, padrinazgo o tentación hegemónica” (Presentación y documentos sobre producción familiar y MERCOSUR 1999).

En el documento MERCOSUR destacan su intención de autonomía respecto de los técnicos. Los dirigentes campesinos (dos por organización) y los técnicos (reunidos en el Equipo de Promoción y Apoyo al Desarrollo Campesino) se reunían periódicamente. La relación entre organizaciones campesinas y las instituciones y técnicos fue uno de los temas de discusión desde el inicio junto con la identidad y objetivos de la organización. Es de destacar que en las conclusiones del Primer Congreso no se registra que nacieron de la acción de las ONGs sino que se destaca el riesgo de “caer en nuevas formas de dependencia”. El grupo que conformó el MOCASE VC sostenía que las ONGs debían integrarse orgánicamente al movimiento, es decir, que sus técnicos debían participar como miembros y no desde una posición de “supuesta” distancia.

305. La Comisión Directiva convocó a elecciones para su renovación en agosto. Ante la muerte del presidente (Zenón Ledesma), la vicepresidenta convoca a una reunión. Algunas de las centrales que objetaban esta estructura organizativa y preferían esperar hasta agosto, por inconvenientes en el viaje, llegaron cuando ya estaba tomada la decisión. Las diferencias seguían agudizándose. (entrevista a Carlos, 2006)

306. En el acta se registran dos enumeraciones de “dos modelos de organización”. En el primero: Verticalismo, centralismo; autoritarismo; presidencialismo; inconexión con las bases; sectarismo; sin participación; dominio del individualismo y en el segundo: Horizontalidad, participación; Decisiones por consenso; Secretaría dirección colectiva; Se sigue el mandato de la base; Apertura; Distribución de roles; Construcción colectiva.

307. El cuidadoso trabajo de Patricia Durand (op. Cit) señala también el tratamiento que le dieron los medios locales a esta situación y la forma en que las diferencias entre los dos grupos se hicieron evidentes en la celebración del Señor de Mailín del año siguiente. Técnicos del MOCASE VC consideran muy valioso este trabajo e incluso lo recomiendan ante preguntas sobre el proceso de ruptura.

308. A la que Durand denomina Casa Diocesana cuando analiza el proceso de ruptura. Después también adopta la denominación Vía Campesina.

309. —C: No hicimos asamblea de ahí en adelante, porque la idea de Quimili era que lo más importante era que había que hacer un congreso, y antes de renovar la comisión directiva había que hacer un congreso para debatir temas de fondo y más amplios. Entonces apostamos al congreso, y siguió pasando el tiempo y no hicimos asamblea entonces no se renovó la comisión

—C: Otras de las cosas que no me gustaba es que decían “nosotros somos el MOCASE”. Ese grupito de la comisión directiva era el MOCASE, el resto son los socios del MOCASE. Y discutíamos que no, nosotros somos un grupo que representa a la totalidad, pero nosotros no somos el MOCASE. No nos podíamos poner de acuerdo

—E: qué personas decían “nosotros somos el MOCASE”

—C: la comisión directiva... porque éramos 12, 13 personas que representábamos: los dos delegados de cada central

—E: ¿y entre los dos delegados de cada central se elegían los distintos cargos?

—C: exacto; y ahí quedaba formada la comisión directiva. Y esa comisión directiva decían que eran el MOCASE (Carlos, 2006).

310. En una reunión de Secretariado a la que asistió un representante de la Intervención Federal, en junio de 2004, se presentaron todos los miembros de la organización que participaban de esa reunión (alrededor de 70) con su nombre, la central a la que pertenecían y finalizaban diciendo “y soy del MOCASE”.

311. —C: Por eso te digo que hay que trabajar mucho con la conciencia. Hay que demostrar mucho de hechos para terminar organizándonos.

—E: hechos cómo cuáles?

—C: de las necesidades que tienen. Para eso tenés que recurrir y ver cuál es la necesidad urgente

—E: pero está el riesgo de caer en la dádiva

—C: está el riesgo de caer en la dádiva. No es fácil. Cuesta muchísimo. A nosotros nos ha costado 14 años de sacrificios. La gran mayoría se han terminado organizando, formando el MOCASE por problemas de tierras. No es porque no puedo vender un cabrito, o porque quiero un crédito. No. Problema de tierras” (Carlos, 2006).

312. El significado que tiene el territorio para el MOCASE VC será tratado más adelante. Por el momento adelantamos que se refiere a la apropiación social del espacio geográfico, lo que incluye la organización social y el ambiente físico y biológico. La disputa por el territorio es indisolublemente material y simbólica

313. Los campesinos describen una serie de formas en que diversos particulares logran la titularidad del dominio sobre tierras: modificación de planos catastrales, compras a precio vil al estado provincial, falsificación de escrituras. La mayor parte de ellas sobre tierras habitadas por campesinos que tienen derechos posesorios. A estos negocios se suman otros como, durante la Dictadura Militar, la sobre valuación de los campos para obtener prestamos hipotecarios que no se pagaron.

314. Los miembros del MOCASE VC se refieren quienes ingresan a las tierras que poseen los campesinos con la intención de apropiarse de ella como “terratenientes” o “empresarios”. Nosotros utilizaremos estas categorías de los actores.

315. “Después sí, en el lote 20 con camionetas, pero topadoras no han llegado a traer. Pero... no se sabía ni de quien era, porque vos ibas y hablabas con uno y te decía “y es de tal...” así que todos eran chamuyados por los gobiernos que teníamos aquí y la policía... y los policías por supuesto todos los días persiguiéndonos. Siempre nos perseguían más a nosotros porque decían que nosotros éramos los cabecillas... que

estamos organizando la gente... y así que de esa vez, desde el 2000... no han aparecido las topadoras..." (Cristina, 2006).

316. Cuando estaba internado Miguel, herido de bala cuando llevó a los animales a tomar agua en la zona cercada por los empresarios, "el diputado provincial, un tal José Gramaglia, que es de Pinto y un policía... Jiménez, estaba de jefe y lo hablan y le dicen que no denuncie, que trate de arreglar, que Bertero le va a pagar, la plata, lo que el pida, que no haga la denuncia y MR le dice que él solo no va a decidir, sino que van a decidir entre todos qué van a hacer" (Cristina, 2006)

317. "La tercera forma del fascismo societal es el fascismo paraestatal resultante de la usurpación, por parte de poderosos actores sociales, de las prerrogativas estatales de la coerción y de la regulación social. Usurpación, a menudo completada con la connivencia del Estado, que o bien naturaliza o bien suplanta el control social producido por el Estado. El fascismo paraestatal tiene dos vertientes destacadas: el fascismo contractual y el fascismo territorial. El contractual se da, como se ha dicho, cuando la disparidad de poder entre las partes del contrato civil es tal que la parte débil, sin alternativa al contrato, acepta, por onerosas y despóticas que sean, las condiciones impuestas por la parte poderosa(...) el fascismo territorial, es decir, cuando los actores sociales provistos de gran capital patrimonial sustraen al Estado, el Control del territorio en el que actúan o neutralizan ese control, cooptando u ocupando las instituciones estatales para ejercer la regulación social sobre los habitantes del territorio sin que éstos participen y en contra de sus intereses. Se trata de unos territorios coloniales privados situados casi siempre en Estados post-coloniales." (De Souza, 2005:31-32)

318. Así denominan los campesinos a la acción de resistir en el territorio, de sostener posiciones. Patricia Durand (2006 a) enfatiza el carácter de ayuda material y espiritual a otra comunidad, de desplazamiento en el espacio, "de corrimiento de los límites de la propia comunidad", como parte de la red de reciprocidades entre comunidades

319. "Ellos no conocen, el monte. Sabemos adonde... El conocimiento del monte nos da mucho apoyo porque sabés para dónde vas a ir y cómo vas a volver y ellos no conocen... ellos si van por un camino se van a ir nomás porque no van a poder volver" (Cristina, 2006).

320. "—E: ¿Y esta experiencia se la fueron a transmitir a otros compañeros?

—R: Si, siempre hemos hablado así en reuniones... como hemos empezado a hacer nosotros así, hablamos con los compañeros de allá de Sol de Mayo que por ahí no hay que desesperarse cuando ven así cosas... mejor es esperar, que se ha visto un resultado bueno por esperar. Y después nos han llevado presos. Por los casos esos no, pero no pasa nada, estar preso no es nada malo..." (Cristina, 2006).

321. "Nunca quiso el MOCASE usar armas, o enfrentarse con armas porque decían que no conviene que haya heridos y muertos, por una cuestión política" (Carlos, 2006).

322. "—E: ¿Sirve que en un momento de desalojo intervenga el INAI?

—R: Sirve, en todo aspecto sirve pero cuándo llegan ellos. Hasta que den vueltas, lo primero que hacen es informar al gobierno que si el gobierno mande un equipo a hacer una investigación ocular a ver lo que está pasando. Después de un mes o dos meses recién aparecen ellos y el gobierno ni se ocupa de venir, recibió la nota que les mandó el INAI y nada más, ahí quedó, nos se acuerda más ni de mandar las autoridades ahí. Otra vez tenemos que estar mandándole al INAI que no han venido. Estamos cansados de eso, esto también tenemos que mejorar en el INAI. Ellos están mandando una nota y después no bajan criteriosamente sus pautas que tiene para respeto. Si

uno no se mueve legalmente aquí con el derecho que uno tiene(...)Sabemos que el INAI no nos va a venir a defender si nosotros no defendemos. Para que a la final tener un reconocimiento si las autoridades están allá en la loma de los quinotos y nosotros somos los que estamos sufriendo. Hasta que ellos se enteren no vamos a tener un árbol parado vamos tener que poner el pecho. No vamos a decirle al INAI que nos están matando las vacas o las cabras, vengan a defendernos. Aquí hay que poder la voluntad y el criterio duro que uno tiene, si son mis animales por qué nos vos a dejar matar, si es mi agua por qué la voy a dejar contaminar.” (Ricardo, 2006).

323. “¿Hay un derecho que solamente el rico, los turcos, los grandes empresarios tengan qué ponerle una gaseosa en la mesa a los hijos y nosotros no? Si también tenemos hijos. Para eso trabajamos... que el chico no tenga el gusto de comer algo bueno, digamos así, un dulce de leche o algo... alguna otra cosa, ¿solamente el hijo del rico? (Raimundo, 2001).

324. “Aquí de la manera que salen formados los jueces y los abogados, por lo menos en Santiago del Estero, todos terminan encerrados en los intereses personales; y eso los lleva a terminar negociando con el que tiene más guita...” (Carlos, 2006).

325. Entendemos también que en el sentido común popular existe una asociación entre la ciudadanía y el pago de impuestos. Una expresión popular es “yo pago mis impuestos” como forma de legitimar un reclamo al Estado. Por otra parte el conocimiento que se difunde sobre la prescripción veinteañal suele estar acompañado de un requisito que no está incluido en la norma y que es el pago de los impuestos durante esos 20 años.

326. En el relato sobre el proceso de trabajo con comunidades nuevas, dice Deo (2006)“Yo digo que tengo derecho, tres generaciones que vivimos ahí, pero nos quieren sacar’ y ahí por ahí escuchan por primera vez la ley veinteañal. La ley veinteañal que estos hijos de puta no la hacen respetar... Está también el artículo de autodefensa 2470. Ahí muchos que leen, toman contacto con estas cosas y muchos la toman. Es como que se abre más esas ganas de... se afirman más en eso que ellos creían. Y es hasta que se organicen”

327. “Yo tengo la idea de que el que tiene que defender es el dueño de casa. El abogado tarda una eternidad porque va a hacer la discusión ante la ley... y el juicio dura una eternidad, mientras tanto a uno ya lo han desalojado y está preso. La ley funciona de acuerdo a los intereses económicos que hay de los jueces, de los abogados y de los policías. Entonces, nosotros estamos convencidos de que nunca las leyes o los jueces le van a favorecer al pobre. Siempre al rico porque hay guita de por medio. Yo tengo la experiencia de que el abogado y el juez trabajan en función de la guita, y cuando hay guita de por medio no hay ley que valga. Como el pobre no le va a pagar, entonces jamás le va a salir a favor... entonces, la única manera es defender la propiedad nosotros, los interesados. Si no defiende el interesado, el abogado difícilmente lo va a defender” (Carlos, 2006).

328. Para Barbetta (op. cit) la organización campesina en el MOCASE significó un quiebre en las relaciones de intercambio hasta el momento armónicas entre campesinos y empresarios. La relación, ahora “conflictiva” (antagonismo e identificación de un adversario) se logró a partir de la “emergencia del ‘discurso del derecho’”. Discurso que está vinculado, según este autor, con la “identidad y tradición campesina”, con su “sentido de comunidad” que se opone al significado de la tierra dentro de una racionalidad monetaria.

El discurso del derecho es, para Barbetta, una “manifestación específica del despliegue del dispositivo de igualdad” que, provoca en los sujetos que “al mismo tiempo que los constituye como parte, descubre la contingencia de la dominación y de todo

el orden social, esto es, se instala como 'libertad'" (op. Cit:9). En este trabajo, hace referencia al artículo que norma sobre el derecho posesorio (4015) y no considera el de defensa de la posesión. Entendemos que esto tal vez se deba a su decisión de considerar lo que tienen en común las dos organizaciones que se denominan MOCASE . Coincidimos con este autor en que el Código Civil Argentino universaliza el tipo de propiedad de la pampa húmeda que no es pertinente con la idea de unidad de producción que se puede aplicar a la posesión veintañal.

329. El citado artículo del Código Penal dice: Art.181,- Será reprimido con prisión de un mes a tres años:

- 1) el que por violencia, amenazas, engaños, abusos de confianza o clandestinidad despojare a otro, total o parcialmente, de la posesión o tenencia de un inmueble o del ejercicio de un derecho real constituido sobre él, sea que el despojo se produzca invadiendo el inmueble, manteniéndose en él o expulsando a los ocupantes;
- 2) el que, para apoderarse de todo o parte de un inmueble, destruyere o alterarse los términos o límites del mismo;
- 3) el que, con violencias o amenazas, turbare la posesión o tenencia de un inmueble.

330. Algo similar, en el otro extremo de la provincia, relata Sergio. Previamente nos había explicado que la organización de base de su zona no acordaba con la OCAP organización zonal perteneciente al MOCASE por su estructura que limitaba la participación:

—”S: el 7 de julio de 2001, el primer conflicto. Mientras nosotros nos juntábamos de varias comunidades, nos acompañaban y veíamos la posibilidad de hacer una nueva organización, con asamblea, participativa. Mientras pensábamos la lucha nosotros proponíamos, “che, por qué no nos organizamos de esta forma y esto” Y así fue que tres comunidades nos quedamos juntas y formamos esta nueva central, sin depender de nada. Bueno, así quedaron los otros compañeros con la OCAP. De ahí empezamos una lucha diferente, a participar distintos tipos, en distintas actividades y alguno ha quedado a resistir. Fueron compañeros presos, los sacamos, volvimos a resistir, la población lo atraco en el monte, varias horas con fin de firmar papeles y esas cosas. De ahí nos fuimos haciendo más fuertes y a conocer a la gente del MOCASE , nosotros no conocíamos.

—E: eso ustedes lo hicieron solos?

—S: Conocíamos a uno o dos. La idea era formar nosotros. Después fuimos ya conociendo, visitando Quimilí, no conocíamos Quimilí, ni a... Después nos vinimos juntando, juntando y más fuerza, más fuerza, al saber que éramos un montón, había muchos compañeros organizados en distintas zonas de la provincia. Empezamos a compartir las luchas en distintas zonas, hemos estado en varias zonas que han estado en conflicto. De ahí empezamos a formarnos, organizarnos con los compañeros. Después se nos viene el problema en la zona que está a orillas del río en Tusca también, no pusimos carpa ni nada pero estuvimos resistiendo” (Sergio, 2006).

331. Se refiere a Guillermo Massoni, uno de los dueños de la empresa Los Mimbres de la zona de Los Juríes. Uno de sus parajes es La Simona.

332. Esta entrevista fue hecha en 2001 y nos fue proporcionada por técnicos del MOCASE VC . Raimundo Gómez fue uno de los iniciadores de la Central de Quimilí y del MOCASE .

333. Parte de este apartado integró una ponencia “Educación popular y movimientos sociales: un acercamiento a la experiencia del MOCASE VC , presentada en las V Jornadas de Investigación en Educación , Universidad Nacional de Córdoba, 2007, que la autora de este trabajo de tesis compartió con Álvaro Javier Di Matteo y Diana Vila. Los párrafos coincidentes que constan en esa presentación fueron tomados de los borradores del presente trabajo de tesis.

334. Esto puede verse en los Proyectos para pedir financiación: MOCASE (1992) *Consolidación del Movimiento Campesino de Santiago del Estero* y (1996) *Fortalecimiento del Movimiento Campesino de Santiago del Estero*.

335. Nos referimos a otro proyecto para pedir financiación: Derecho a la Soberanía Alimentaria 2004-2007 (MOCASE VC, 2004a).

336. Cabe señalar que desde el 2001 el movimiento decidió la participación plena de los llamados técnicos, si bien formalmente integran una ONG (CENEPP). Recuérdese que uno de los debates que atravesaron a la organización desde el inicio fue el papel de las ONGs y de los técnicos en general. En este momento el MOCASE VC está integrado por campesinos (por supuesto ampliamente mayoritario) y un grupo (reducido) de técnicos y que en la jerga propia reciben el nombre de “manos duras” y “manos blandas”, categorías tomadas del MST. Por esta razón no consideramos externos a los técnicos del movimiento, pero distinguiremos sus voces cuando lo estimemos necesario para comprender los procesos. En este momento prefieren la denominación “militantes”, que incluye a miembros de la organización que, provenientes del campesinado o de otras experiencias sociales, se comprometen activamente con el movimiento. Sin embargo, nosotros conservamos la distinción para destacar en algunos momentos, justamente, ese origen debido a la relevancia que tiene para nuestro análisis del papel de los “agentes externos”.

337. Para un análisis cuidadoso de las prácticas clientelares, véase Durand (2006 a)

338. Los campesinos construyen dentro del espacio común, en pequeñas parcelas, algún “cerco” para el cultivo, algún corral o alguna aguada. Estos espacios acotados son de uso de la familia que los construyó y se constituyen en marcas de posesión en los juicios.

339. En la memoria del “Taller Indígena. Derechos e Identidad”, de febrero de 2004, al que hace referencia Sergio, encontramos una reseña de lo que se planteó como noción de territorio: su relación con los pueblos originarios, con la producción y reproducción, con la cultura, con la historicidad (continuidad pasado, presente, futuro), el sentido político.

“Cada uno de los pueblos (originarios) que habitaron lo que actualmente es la provincia de Santiago del Estero, tenía su territorio. Para ellos, el territorio era el área, el espacio, el lugar, sobre la que establecían su dominio, con la principal finalidad de alimentarse mediante la recolección, caza, pesca o producción de alimentos a través de la siembra o la cría.

- Cuando hablamos de territorio pensamos en el espacio vital que necesitan nuestras comunidades para garantizar la vida, la reproducción de la vida, sin tener que renunciar a nuestra cultura. No pensamos solamente en lo que hoy necesitan nuestras familias, sino también en los que necesitarán mañana las familias que formen nuestros hijos y la que formen nuestros nietos.

- Una comunidad, una organización, reclama sus derechos territoriales cuando tiene la voluntad de autodeterminarse, de autogobernarse.

- Recuperar nuestros territorios es recuperar el control de las organizaciones campesinas sobre la tierra, los recursos (el bosque, los animales, el agua), la salud, la educación, la producción y la comercialización, nuestra identidad cultural.

De nuestros antiguos aprendimos que si no producimos nuestros alimentos no podremos autodeterminarnos y, sin autonomía, perdemos el control sobre nuestros territorios, perdemos nuestros territorios.

340. En una entrevista a Reinaldo, miembro del MOCASE VC, dice: “Nosotros consideramos la reforma agraria como un respeto por la forma de vida y tenencia de la tierra de los campesinos. La reforma al estilo mexicano o chileno con reconocimiento

por familia de una parcela a nosotros no nos sirve, porque tenemos la influencia de la herencia cultural aborígen, donde las propiedades son comunitarias. No hay una visión de decir “esta es mi parcela”, los parajes son de todos, y si vos sos de ahí vas a hacer tu potrero o tu represa en cualquier lugar, porque es de todos. Es mucho más adecuado a nuestro planteo de reforma agraria el reconocimiento no tanto de la parcela sino del territorio. Nosotros hablamos de territorialidad, cada comunidad tiene un territorio donde desarrolla su vida” (María de Estrada, La Fogata: 9).

341. El MOCASE VC adopta la categoría desarrollo sostenible en contraposición a la hegemónica de desarrollo sustentable. Consideran que esta última categoría tiene una lógica economicista que no contempla la dimensión ambiental y cultural, sobre todo en perspectiva de futuro.

342. Por ejemplo, en el proyecto “Derecho a la Soberanía Alimentaria” se toma posición sobre la biodiversidad desde la Vía Campesina :

Para la Vía Campesina, de la que formamos parte como MOCASE , la biodiversidad tiene como base fundamental el reconocimiento de la diversidad humana, la aceptación de que somos diferentes y de que cada pueblo y cada persona tiene la libertad para pensar y para ser.

Visto de esta manera, la biodiversidad no es sólo la flora y la fauna, sólo el agua y los ecosistemas. Es también culturas, sistemas productivos, relaciones humanas y económicas, formas de gobierno. En esencia: Libertad.

La diversidad es nuestra propia forma de vida. La diversidad vegetal nos da alimentos, remedios y casa, así como la diversidad humana, con personas de diferentes condiciones, ideología y religión nos da la riqueza cultural. Esto demuestra que tenemos que evitar que se impongan modelos donde predomina una sola forma de vida o un solo modelo de desarrollo.

Nos oponemos a que se privaticen y patenten los materiales genéticos que dan origen a la vida, la actividad campesina, la actividad indígena. Los genes, la vida, son como una educación clara de generación en generación, con un profundo respeto hacia la naturaleza. Somos nosotros, los campesinos, los que realizamos el mejoramiento genético y nuestra mayor contribución es a la evolución de cada una de las especies.” (MOCASE VC, 2004a).

343. Se refiere a que la extracción de miel del monte suele hacerse volteando el árbol en que las abejas hicieron su panal.

344. “La lucha que vamos haciendo es tratar que los lotes queden abiertos para todos, porque nosotros queremos vivir como vivíamos siempre, en campo comunitario. Alambramos en común, porque si lo dividimos hacemos lo mismo que el terrateniente. Y también esto es para los jóvenes. Ya no se van tanto a las ciudades porque están dentro de la organización y ven lo que es la lucha por la tierra.” (MOCASE VC, s.f.b).

345. Recuérdese que la estructura organizativa está constituida a nivel local por las comisiones de base que confluyen en centrales zonales. En estos niveles se conforman secretarías que confluyen en las secretarías del movimiento y en la reunión del secretariado. El movimiento procura que las decisiones se tomen en forma ascendente.

346. “—C: Hay cosas que parece que no van a funcionar o que hay que esperar un tiempo para ver si funcionan, en lo productivo, y ves que los viejos le dan, le dan porque tenemos que probar.... En cambio la gente más nueva, si no les dio vos ves que se desaniman y chau. Entonces cómo mantenés el ánimo para que sigan probando alguna alternativa” (Cariló, 2006).

347. “Y ahora, en este período, el avance de los desmontes, provoca mayor presión sobre el ambiente. Por ejemplo, en esta zona, hubo muchos desmontes, entonces las

comunidades nuestras comparten el ambiente con los terratenientes, comparten el ambiente. Vos cruzás la calle y tener todo un campo de soja que lo fumigan y la fumigación no es de la calle para este lado sino que viene para acá.(...) en esta zona que lidiamos mucho con la agricultura empresarial, digamos. Y después un gran factor es el agua (...) Y el tema del agua es muy importante, además de la tierra, pero el tema del agua es muy importante en lo productivo porque primero, hay muy poca infraestructura y segundo, es una cosa que te demanda mucho tiempo del día. Por ejemplo, todo lo que es el invierno, julio, agosto y septiembre, hay dos integrantes de la familia que están dedicados al agua. Toda la mañana y toda la tarde baldeando para que los animales tengan su agua y si vos tenés que regar una huerta, tenés que regar frutales no lo hacés, no llegás, o si lo hacés lo hacés algunos días pero otros no con la suficiente rigurosidad que tendría que tener. Eso con el sistema que estamos trabajando ahora puede llegar a dar resultado porque te alivia el tiempo que vos le dedicás. Vos tenés que estar encima del agua en invierno, bueno en verano también...” (Cariló, 2006).

348. Nótese la utilización de ciertas categorías en 1997, que evidencian un proceso. Hoy la oposición no se hace en términos de progreso-desarrollo sino entre modelos de desarrollo.

349. La discusión para la apropiación crítica de recursos y tecnología se evidencia en el siguiente testimonio de un campesino que recién se incorporaba a la organización y que a partir de ese momento ocupó lugares de mucha responsabilidad dentro del MOCASE VC “Para mí significaba que con el correr del tiempo la sangre criolla iba a desaparecer y se iba a incorporar la “Anglo Nubian”, entonces no estaba de acuerdo. La discusión quedó sembrada en eso... seguí la discusión en la central, pero quedamos de acuerdo que por encima de la “Anglo Nuvia” iba a dominar la sangre criolla, y vamos a mantener lo tradicional pero mejorada. Entonces por ahí me convenció y llegamos a un acuerdo” (Carlos, 2006).

350. “Mi sueño no sería ese, mi sueño que en todas las comunidades que estamos organizados no solamente en esta central de todas, que tengamos la producción propia, que nuestros hijos se queden en nuestro territorio, que nuestros hijos vuelvan a cultivar la tierra y vivan una vida sana, digamos. Como decíamos, la juventud nuestra está en Buenos Aires, en Santiago... la gran lucha ha hecho que nuestros jóvenes se sigan quedando a defender la tierra. Porque nosotros decimos no tiene sentido que nosotros tengamos un territorio si nuestros hijos siguen yendo a la ciudad. Para qué ese territorio, para nada. Para que criemos las cabras, defendamos el monte, pero ellos tienen que empezar a producir, por eso estamos poniendo cosas que te nombro el agua que aquí hace falta lo estamos teniendo en comunidades, en comunidades que hemos hecho canales, cosa que la gente vea su producción que de lo que uno produce se alimenta” (Sergio, 2006).

351. El movimiento encara importantes líneas de acción para incorporar a los jóvenes (en general miembros de las familias que pertenecen al MOCASE VC): participación en actividades de jóvenes (campamentos provinciales, nacionales e internacionales), incorporación a procesos de formación generales o dirigidos especialmente a ellos (tecnificaturas, proyecto de universidad campesina)

352. La categoría liberados es utilizada por el MST y posiblemente sea ese el origen de la utilización que de ella hace el MOCASE VC.

353. Sobre las relaciones clientelares y su cuestionamiento a partir del desarrollo del MOCASE desde la perspectiva de una comunidad puede verse la ya citada tesis de Doctorado de Patricia Durand (2006a).

354. En los proyectos para la financiación presentados a agencias en la década del

90, puede verse el peso que tenía estrategia de expansión o “promoción” hacia nuevas comunidades. Esta modalidad estaba estrechamente asociados a la “capacitación socio organizativa”. Para esta tarea se conformaban equipos integrados por campesinos, abogados y técnicos. Si bien no es la modalidad predominante, en la actualidad desde diversas centrales, pero en especial desde la más cercana, se hacen tareas de promoción como forma de apoyo a la acción de alguna organización zonal que lo requiera.

355. Entrevistas a Deo en el 2005 y 2006.

356. “Destacamos el proceso de expansión de la organización, que ha logrado presencia en una gran parte de la geografía provincial donde actualmente existen organizaciones de base con autonomía y representatividad. Asimismo, expresamos nuestro interés por integrar a las “zonas nuevas” donde por diversos motivos todavía no se ha podido llegar con nuestra propuesta. El ingreso de las nuevas zonales aporta al crecimiento, dinamismo y desarrollo de nuestra organización y el surgimiento de nuevos dirigentes nos obliga a asumir de manera constante el compromiso y la lucha con quienes han confiado en el MOCASE, a la vez que nos evita el adormecimiento, la pasividad, la falta de iniciativa e incapacidad, que muchas veces lleva a la deformación burocrática en las organizaciones.” (MOCASE, 1999 a: 11).

357. “La experiencia de organizarnos ha generado “conciencia y conquistas”, “unidad y movilización de los campesinos” porque básicamente “*perdimos el miedo a organizarnos*”. Esta última percepción no es un dato menor en una provincia acostumbrada al manejo clientelar y discrecional del aparato del estado, con lo que se instaura el miedo al disenso y se desalientan las iniciativas de organizarse en forma independiente. En un sentido opuesto, nosotros como MOCASE nos hemos consolidado con “un funcionamiento democrático”, y ello ha generado “espacios de diálogo e intercambio de experiencias entre campesinos” (op. cit: 11).

358. “También hemos propiciado la instalación de sistemas locales y zonales de comunicación mediante redes propias de radios punto a punto y radios de frecuencia modulada, con el apoyo de diversas instituciones estatales, ONGs, Iglesias locales y Programas sociales del estado nacional” (op. cit. 12)

359. “Otro aspecto que destacamos fue reconocer la fuerza de nuestro Movimiento como “garantía o posibilidad concreta del acceso a la defensa legal de los derechos sobre la tierra” y de “ejercicio y defensa de la posesión efectiva”.

En Santiago, los gobiernos provinciales, más allá de la retórica de leyes que no se cumplen, nunca han mostrado una voluntad política de dar solución efectiva al problema, asegurando a los pobladores el acceso al derecho sobre las tierras que habitan y trabajan por generaciones. Contrario a esto, nuestro Movimiento no solo ha trabajado para capacitar a los pobladores sobre sus derechos de posesión veinteañal, sino que ha podido armar un equipo jurídico que en algunos casos ha contribuido a lograr acuerdos o arreglos satisfactorios para los pobladores, y en otros casos ha podido “detener desalojos y hasta ganar juicios” frente a inversores y empresarios privados que adquirirían las escrituras de las tierras sin reparar en que estaban ocupadas por pobladores campesinos” (op. cit. 12).

360. “La lucha por la tierra, si bien ha sido un elemento clave para motivar y sostener a la organización, no ha sido el único. También hicimos intentos por mejorar “la calidad de vida campesina”, mediante una “mayor valorización del trabajo, el modo de producción y la cultura campesina”. En este sentido valoramos especialmente el aporte de las ONGs, del INTA y de los diversos Programas sociales del estado, que ofrecieron la posibilidad de formular y ejecutar microproyectos que incluían líneas de créditos subsidiados como alternativa al tradicional financiamiento del “bolichero”, posibilidades de subsidio de la asistencia técnica necesaria para mejorar o diversificar

la producción agropecuaria, planes de capacitación para la organización, promoción de actividades de huerta y granja para autoabastecimiento, construcción de sistemas de agua, construcción de viviendas rurales.” (op. cit. 13).

361. “También nuestra organización ha desarrollado una gran *capacidad de articulación en forma de red* con otros actores de la realidad social y económica tales como las diversas Agencias de Cooperación Internacional, las ONGs, algunos Municipios, las Iglesias locales, la Diócesis de Santiago (no así con la Diócesis de Añatuya)” (op. cit: 13).

362. “Otro aspecto donde coincidimos es el *reconocimiento y la visibilidad que como MOCASE* hemos logrado en estos años, tanto en el nivel local, como en el orden provincial y nacional e internacional. Algunas de nuestras acciones han logrado colocar en la consideración de la opinión pública y en la agenda política a la cuestión campesina, que aparecía en la provincia y en el país como un tema menor, ocultado e intrascendente” (op cit: 13-14).

363. “Diversas organizaciones e instituciones han visto en nuestro Movimiento ‘un modelo de lucha’, y un referente para la construcción de un auténtico movimiento de alcance nacional” (op. cit.:14; entrecomillado en el original).

364. “Muchas veces no hemos visto a ‘los políticos’ como aliados naturales en los procesos de lucha por nuestros derechos, sino más bien como adversarios a vencer, y por eso el camino de la organización nos parece el único posible, ya que “con organización conseguimos poder frente a los políticos”.

El sistema político tradicional tiende a reproducirse de diversas maneras, a través de ‘la presión de los punteros políticos que trabajan para desarmar la organización’, o mediante ‘el miedo y la persecución policial’ ya que ‘hemos sufrido una cantidad de atropellos, cárcel, amenazas a dirigentes y pobladores por defender nuestros derechos’. Como MOCASE no hemos sido escuchados, y mucho menos apoyados por el Gobierno provincial, que ha dado sobradas muestras de ‘estar en contra’ de todo lo que representa nuestra organización. Tampoco el manejo tradicional de los partidos políticos ha contribuido al avance de nuestra organización” (op. cit.: 15-16 entrecomillado en el original)

365. “Reafirmar la autonomía en las relaciones con los diferentes niveles del estado (nacional, provincial y municipal), manteniendo la movilización y los reclamos, y demandando una participación activa en el diseño de los Planes y Programas destinados al sector campesino, con poder de decisión y control sobre la asignación de recursos económicos” (op. cit 19)

366. “Seguir estimulando el debate a nivel nacional, concientizando a la opinión pública sobre la gravedad de la situación” (Op. cit.:22)

367. Como un ejemplo tomamos las conclusiones sobre la temática forestal: “explotación forestal de tipo extractiva-minera, promovida por grupos económicos (...) sistema sostenido con la complicidad e implicancia de funcionarios de reparticiones públicas a cargo, justamente, de cuidar que se respeten las leyes, como así también de funcionarios policiales corrompidos por los beneficios de las coimas.” (op. cit: 34).

368. Como uno de los ejemplos “El MOCASE debe volver a discutir desde las bases una estrategia para lograr Obra Social, Jubilación y Salario Familiar de los pequeños productores rurales” (op. cit.: 30).

369. También como ejemplo: Garantizar la participación de las organizaciones en el control y asignación de los fondos destinados a los productores campesinos.(op. cit. 32).

370. Exigir el cumplimiento de las leyes vigentes, haciendo las denuncias ante los organismos pertinentes como también las denuncias públicas a través de los medios de comunicación social. En este ámbito, las Organizaciones Estudiantiles, Ambientales y Gremiales, vinculadas al MOCASE VC, deben tomar un rol comprometedor en hacer conocer a la opinión pública, las denuncias referidas a esta problemática. (op. cit.:36).

371. Entre los varios ejemplos del documento “La única forma de poner la ley en práctica es reclamando firmemente nuestros derechos” (op. cit.: 23).

372. “Por lo general los dirigentes políticos y funcionarios desconocen las necesidades de los campesinos, y muchos de ellos intentan exhibir logros de nuestra organización como suyos propios, su interés parece estar mas bien en servir a quienes tienen poder económico, esto sucede también con policías e incluso con los máximos representantes de la justicia.

Hemos visto y vivido la ausencia de respuestas del Gobierno, y especialmente la discriminación explícita del gobierno provincial sobre nuestro movimiento” (op. cit.:26).

373. Recuérdese que la relación con programas sociales, en especial el Programa Social Agropecuario, era un tema de fuerte discusión.

374. Sobre las relaciones con el sistema educativo profundizaremos en el siguiente capítulo.

375. “Los planteos del MOCASE deben ser mas amplios y solidarios con los problemas de otras regiones y sectores sociales. Debemos continuar trabajando y articulando con gremios y movimientos populares y mostrar nuestra presencia en sus eventos. Tenemos que constituir una red solidaria entre el campo y la ciudad”. (op. cit.:29).

376. Véase Cieza (2004 y 2006), Mazzeo (2004 y 2007), Dri (2006).

377. —A: Yo creo que tenemos que tejer alianzas estratégicas con algunos centros de estudiantes, con otros además de FAEA.

El tema de alianzas a nivel nacional, provincial yo creo que nosotros también. Reacomodar las alianzas y las articulaciones. Cualificar con formación con esas alianzas. Ofrecerles nuestros espacios de formación a esas alianzas estratégicas, que sean otras además de las que tenemos.

—E: En lo de jóvenes no hay tiradas algunas alianzas?

—A: Qué decís?

—E: En los campamentos...

—A: Sí, la red El Encuentro en Buenos Aires, todo eso es más que el FPDS. Los jóvenes contienen mayor cantidad de organizaciones que no son el FPDS y el Movimiento Nacional Campesino Indígena” (Ángel, 2006).

378. Se refiere a la Mesa Nacional de Productores Familiares.

379. Una de las diferencias estaba en la relación con organizaciones de productores de nivel nacional que conformaban la Mesa Nacional de Productores Familiares, de la que formaba parte el MOCASE antes del 2001.

380. “Integrado por organizaciones campesinas, indígenas y barriales de las provincias argentinas de Santiago del Estero, Córdoba, Jujuy, Salta, Misiones, Mendoza, San Juan y Buenos Aires” (portal M.N.C.I.).

381. Detallan algunos componentes de lo que entienden como una vida digna “A favor de una vida digna que incluya la vivienda, salud, educación, producción y comercialización justa, la comunicación para todos y que sea respetada la vida campesina indígena, permitiéndonos permanecer en el campo. Por una producción que contemple el cuidado del monte, el ambiente y los bienes naturales, usando semillas criollas,

con trabajo comunitario, priorizando los derechos de los niños y niñas por sobre todo. Con tecnologías apropiadas al servicio del hombre y no del capital. Donde exista una verdadera integración de la mujer con igualdad de derechos” (op. cit).

382. “Amamos la tierra y la naturaleza, nos sentimos parte de ella. Nuestro compromiso es por un cambio social que contemple la recuperación de tierras de familias desalojadas, la vuelta al campo de familias excluidas, y el acceso a la tierra y el agua por parte de quienes quieran trabajarla. Donde no existan más desalojos, cultivos transgénicos, ni empresarios explotadores.”

383. “No sigamos permitiendo este libertinaje; exijamos que las instituciones cumplan con los roles que les fueron asignados (...) donde el respeto de la vida del ser humano, de la dignidad y de la justicia” (discurso de asamblea de vecinos en marcha de diciembre de 2005 en Monte Quemado)

384. El proceso de identificación de varias centrales y comunidades como indígenas hace aparecer como un interlocutor estatal significativo al INAI, al que en ciertos momentos se lo considera aliado y dentro del cual participan en diversas instancias deliberativas.

385. El resguardo de la autonomía del movimiento, lleva a estar alertas a las formas de cooptación instrumentadas por ese Estado y al molde “institucionalista” que suele imponer. El MOCASE Vía Campesina decidió no constituirse en asociación civil con personería jurídica para evitar una de las formas de control del Estado.

386. Reconocemos además otros procesos que, si bien se constituyen con otros propósitos centrales, intervienen en la producción de subjetividades. En esta tesis no nos ocuparemos de estos procesos, sino tan sólo de los que los miembros del movimiento reconocen como instancias de formación.

387. La presentación de este apartado se basa en observaciones, entrevistas, actas de reuniones y memorias de talleres. En algunas oportunidades haremos referencia particular a alguna de estas fuentes. Parte de este apartado integró una ponencia presentada junto a Diana Vila y Javier Di Matteo en las Jornadas de Historia en Tucumán en septiembre de 2007. Lo que consta en este trabajo de tesis es de mi autoría.

388. Dice el documento de conclusiones:

- “Proponer y organizar cursos de capacitación y campañas de concientización en los distintos ámbitos; promover la formación de dirigentes y socios locales que lleven adelante gestiones asociadas con otros actores y sectores de la comunidad rural /o urbana.
- Potenciar su expresión para actuar en los espacios públicos, para lograr y comunicar los objetivos de su organización con un apoyo técnico hacia toda la comunidad. (formación para la renovación de líderes.).
- Generar estrategias de comunicación continua (MOCASE) utilizando como herramientas cartillas, boletines, revistas, programas radiales y audiovisuales.” (Mocase, 1999a: 47).

389. En el Informe de Avance del Proyecto Consolidación del Movimiento Campesino, se enumeran los siguiente temas: “técnicas de comunicación, dinamización y negociación”.

390. En ese mismo informe se mencionan cuatro temáticas que fueron eje de los talleres: derecho a la tierra, las organizaciones campesinas, la autonomía y el cooperativismo.

391. “El tema de alianzas a nivel nacional, provincial yo creo que nosotros también. Reacomodar las alianzas y las articulaciones. Cualificar con formación con esas alian-

zas. Ofrecerles nuestros espacios de formación a esas alianzas estratégicas, que sean otras además de las que tenemos.” (Ángel, 2005).

392. En varias actas de secretariados se adjunta la memoria de un taller sobre una temática específica y se describen los momentos de trabajo en grupos. Este trabajo. Se realiza centralmente por “secretarías” pero puede no limitarse a ello sino que se conforman grupos con otros criterios según el tema en tratamiento. Nuestra observación de un secretariado lo confirma.

393. Cuando una movilización convoca a campesinos de diversas zonas, el taller se realiza una vez finalizada la acción de protesta. Así pudimos observarlo en un corte de ruta realizado en contra de las acciones de los empresarios que habían incrementado su violencia en el último tiempo y que llevaron a la muerte de un niño, por la libertad de un campesino detenido y por las reivindicaciones históricas sobre la tierra. Se realizó un taller sobre género al costado de la ruta (era el día internacional de la mujer) y otro al día siguiente sobre la lucha por la tierra en el lugar destinado para el descanso de los asistentes. El objetivo de este último taller era el de intercambio de experiencias entre los viejos y los nuevos miembros del movimiento.

394. Mirta relata una marcha realizada en el pueblo “para reclamar sobre el derecho de tenencia de la tierra”: “Después al otro día se han hecho talleres en las escuelas para el que quería participar. Ha participado mucha gente del pueblo; y en la marcha también. La mayoría campesinos que estábamos de todos lados, y gente que a medida que íbamos marchando se iba sumando.”

395. En el informe mencionado podemos ver en qué medida la participación en encuentros contemplan el objetivo de formación. Al presentar resultados destacan que la participación en “el II Congreso de la CLOC (Confederación Latinoamericana de Organizaciones Campesinas)” y en “el I Congreso de Mujeres Campesinas Latinoamericanas” ambos realizados en Brasilia. “Forman parte de la metodología práctica de capacitación en comunicación, dinamización y negociación”. Otros espacios de representación lo constituyen actividades académicas o congresos organizados por estudiantes universitarios.

396. Si bien en los relatos puede identificarse ciertas habilidades desarrolladas diversas circunstancias, no las tomamos aquí porque no fueron señaladas por los entrevistados como aprendizajes significativos realizados dentro del movimiento. Nos referimos, por ejemplo, a la capacidad de organizar actividades para gran cantidad de participantes lo que supone preparación de alimentación, alojamiento, distribución de tareas, entre otras. “Hemos organizado una marcha, la primer marcha que íbamos a hacer, la primer movida como organización. Nos hemos juntado como 1500 personas. Eso ha sido algo muy lindo. Toda la gente iba en sulquí, a caballo, y llevaba un cencerro, que es el que le ponemos a las cabras. Qué hermoso que era!; emocionante!. Al otro día, Juárez salió diciendo que “ni el juntaba tanta gente como habíamos juntado nosotros”. (...) Hemos estado haciendo el trabajo de todo lo que uno tiene que organizar para tratar de que todo salga bien (...) organizar cómo va a llegar la gente; ir anotando a la gente; ver dónde van a dormir; lo que van a comer” (Mirta).

397. Continúa el documento enumerando lo que los componentes de una “metodología de acción” acordada dentro del movimiento:

- a. “Entrar en las comunidades a través de la memoria histórica de personas con prácticas y pensamiento autónomo y solidario
- b. Escuchar de los campesinos y campesinas. qué veían ellos de su propia vida – silenciar la mirada propia.
- c. Identificar en un mapa, el escenario de comunidades campesinas
- d. Visitar a las familias en sus “ranchos”, para ir recreando con ellos vínculos y confianza.

- e. De la mirada-lectura de las familias, devolver las miradas comunes sobre la propia realidad y su interpretación del mundo.
- f. Sugerir en las devoluciones, reunirse con las otras familias de la comunidad para discutir problemas comunes y posibles soluciones.
- g. Seguimiento de las prácticas y de las responsabilidades de cada uno y en conjunto.” (op. cit: 6-7).

398. “Barbarie y Civilización están contenidas en su proceso evolutivo y dinámico por luces y sombras, no hay culturas, civilizaciones acabadas. Se trata de reconocer el derecho a creer que se puede y se debe construir lo diferente al modelo de la cultura neoliberal como propuesta única y acabada. Subestimar a las mayorías pobres del planeta, ha sido uno de los errores de las izquierdas que criticaron el autoritarismo de la derecha, pero que actuaron con las mismos presupuestos y metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje, consecuentes de la metodología de las relaciones gobernantes-gobernados, propietarios de los medios de producción-trabajadores. Continuismos neo-colonizadores, con otros rostros” (op. cit.: 6).

399. “Una práctica pedagógica y una metodología de vínculos y relaciones, donde el saber, el conocimiento, la información, las ciencias y las técnicas se transmitieron como hegemonía de élites, atomizada, compartimentada o enciclopédica” (op. cit.: 8).

400. —A: Aún en los campesinos y en la izquierda se ha metido el mercantilismo. Por eso hay que meterle un condimento. Los del MST dicen pero el condimento que vos buscás es esto que nosotros decimos es la mística. El hombre viviendo gratuitamente y haciendo las cosas simplemente porque es feliz haciéndolas.

—E: No atado a las relaciones de producción.

—A: De conveniencia. No sólo de producción sino de resarcimiento. Que obviamente de tanto buscar el marxismo, el peronismo, la justicia social, que al obrero se le resarza (...) ¿entendés el esquema ese? Se le resarza lo que hace, nos pasa que adentro del Mocase, de los movimientos también “Yo hago, la justicia es que me tenés que resarcir. El Mocase me tiene que resarcir”.

401. “Acá podés marcar el tema de los belgas o La forestal, como momentos históricos que pegaron básicamente negativamente en el santiagueño, después vino la turcada sirios libaneses y después Juárez. En todos esos momentos con sus intereses o finalidades todos llevaron a que el santiagueño se aplaste, pierda su dignidad, su confianza en que es capaz de, en que tiene derecho, en que no tiene que esperar de brazos cruzados. Todos los tres modelos son...

Cuando se van los forestales vienen los turcos y ponen sus grandes almacenes y hacían el mecanismo de comprar el algodón, acá era una zona fuerte de algodón. Compraban el algodón 5 veces menos de lo que valía y te vendían, era un trueque, te daban mercadería, obviamente la mercadería te la cobraban 5 veces más de lo que valía y vos les quedabas debiendo. Esto era una dependencia, nunca le dejabas de pagar al turco” (María de los Ángeles, 2005).

402. Esta imbricación entre los momentos de formación y la práctica organizativa en general puede ser una de las explicaciones de que no exista una secretaría de formación, que supondría un grupo que se dedica especialmente a la planificación y seguimiento de estas actividades. Así lo entiende María de los Ángeles:

—E: ¿Hay una secretaría de formación?

—M de los A: ‘ustedes nombran las secretarías y educación nunca la nombran’. Por ahí uno te dice ‘es que está en todas’ y sino te dicen que está en comunicación y jóvenes. Es cierto, está transversal a todos. Producción ahora está con el tema del agua porque estamos implementando el proyecto este de agua de la ECI” (María de los Ángeles).

403. “Lo hemos aprendido directamente con mi viejo. Ellos nos estaban enseñando, la enseñanza es esa, de los indígenas. Yo a mis hijos les he enseñado y a mis nietitos les estamos enseñando, cómo van a manejar los animales para ellos. Ya cuando muramos nosotros es para ellos. Lo que se produce es hasta que Dios nos diga “hasta aquí” y allí tendremos que ir. Pero bueno, ya quedan sabiendo los nietos, los hijos que es lo que tienen que hacer en el campo” (Ramón, 2006).

404. “—Ahí lo encontré. Yo siento que ahí lo encontré. Digo yo ‘¿Porqué lo encuentro ahí?’. Porque esas injusticias que yo veía, que no la podía sacar, ahí nace en mí que sí, realmente eran injusticias. Y que esas injusticias eh... van a salir a través de una organización.

—¿Cómo te das cuenta de eso?

—¿Cómo? Eh... por ejemplo: de decirte que un terrateniente te está haciendo trabajar, vos recibiste la plata del terrateniente o del empresario pero siempre estamos en el mismo lugar y esa persona que te está haciendo trabajar, él va adelante... Y ¿por qué? ¿Porque él va adelante? ¿Por qué él puede comprar casa de vacaciones, puede viajar a otros países, hacer estudiar a sus hijos?... ¿Y nosotros?. Trabajamos y no nos queda ni siquiera para ir dentro del país nomás...

—¿Y eso quién... dónde se escucha? ¿Quién lo decía?

—Eso. Entre todos. El análisis. Y entonces había personas como por ejemplo que han visto más esto, lo están viendo, entonces, nos iban preguntando ‘¿Qué le parece? ¿Por qué será?’. Entonces nos entra la duda ‘¿por qué?’. Entonces uno dice: ¿cuál es la forma de trabajar? ¿y quiénes son los interesados que nosotros tengamos que trabajar? Si nosotros queremos ganar más plata, tenemos que trabajar más horas. Pero al trabajar más horas, no te queda límite para hacer otras cosas. Por que aquí por ejemplo ahora (ahora ya como estamos). (Leticia)

405. “Del poder nosotros lo estamos pensando desde la comunidad y como frente de masas. Donde todos decidimos, no tenemos nada más que representantes, en todo caso delegamos, pero rotamos delegaciones y en todo caso la delegación es indelegable. Vos viste que el juez quería que mandemos a cinco allá. Fijate que no estuvimos los ideólogos o los históricos ahí. Y sin embargo cómo era, no que el juez venga y hable con todos. Hay una necesidad contemporánea en los pueblos y en los hombres de decir yo no quiero más representantes, no quiero delegar, yo quiero estar yo, aunque sea para hablar menos que Paulo, Paulo va a saber decir lo que yo quiero decir pero yo ya lo voy a aprender a hablar también. Yo sé que sé, siento y lo intuyo aunque no sé desarrollar palabras, discursos como Cristina o Paulo Aranda pero yo voy a llegar, entonces yo quiero estar en ese acto, no que me lo cuenten. Basta de representatividad, que tiene que ver con esto de, la representación tiene que ver con un acto virtual, circense donde el pueblo virtualmente estuvo a través de un Luis D’Elía” (Ángel, 2006).

406. La entrevista a Raimundo no fue realizada por la autora sino que tuvo acceso a ella por miembros del Mocase.

407. Este proyecto es compartido con otras organizaciones campesinas de Córdoba y Mendoza. Aproximadamente 20 jóvenes campesinos iniciaron sus estudios en Universidades Nacionales, en 2007 pocos continuaban. De 6 jóvenes campesinos del Mocase que iniciaron sus estudios en universidades radicadas en Córdoba en este momento continúa una.

408. José, uno de los jóvenes que estudiaba Agronomía en una universidad contaba que se indignaba cuando le enseñaban en la facultad, sin ninguna crítica, sobre transgénicos y no sobre cómo mejorar la producción en el monte.

409. Según el censo de 2001, el 6,11 % no tiene instrucción y 24,63 % no completó la primaria, para un total del país de 3,7 % y 14,21 % y la región noroeste con 4,84 %

17,46% respectivamente (IIPMN_ CTERA, 2004)

410. Nuevamente Santiago está en el tercer puesto luego de Misiones con 23,4 % y Chaco 24 % para un total del país de 34,3% (IIPMN_ CTERA, 2004).

411. El Movimiento está realizando una encuesta sobre la situación educativa y las expectativas de los jóvenes campesinos en casi todas las centrales. En la toma de la encuesta y su sistematización colaboran estudiantes universitarios que realizan acciones de apoyo educativo a los jóvenes que se quieren incorporar a la Tecnicatura en Agroecología. Si bien los datos no son comparables con los provenientes de censos, muestran que alrededor del 85% de población los jóvenes mayores de 15 años no completaron la escolaridad primaria (EGB). La mayor parte de ellos alcanzó 7 años de ese nivel.

412. Esta entrevista se realizó antes de la encuesta mencionada anteriormente.

413. Veremos más adelante que sí es un problema a resolver para la formación de maestros.

414. La adecuación a las características del medio rural también es propuesta por otras organizaciones de productores rurales tales como Federación Agraria Argentina (Quartieri, 2007; Grunfeld, 2007).

415. Este documento se inicia enmarcando la situación de la población campesina de la provincia para lo que recorre varios temas: la situación económico social del país en las últimas décadas enfatizando el empobrecimiento y la dependencia, la forma en que desde fines del siglo 19 se explotó el bosque y a los hacheros en los obrajes; la problemática de la falta de respeto de los derechos posesorios que produce desalojos y desplazamientos de las familias campesinas a parcelas inapropiadas para la producción; la falta de planes de desarrollo rural en la provincia y que, por el contrario, las políticas públicas favorecen a las “empresas agropecuarias y extra-provinciales”; la caracterización de los condiciones de vida campesina; el rol de la mujer; la situación sanitaria. Reseña también la historia de las organizaciones agrarias del país y de la gestación del Mocase y destaca tanto el papel jugado por la ONG que presenta el proyecto (CENEPP, integrante del Movimiento), como la integración del Mocase a la CLOC.

416. Para ello se apoyan en un texto de origen académico de Bosch y Duprat.

417. En este caso a Fujimoto-Gómez Gaby y Sander Beno.

418. Tales como “elaboración de material educativo y textos pertinentes culturalmente, incorporación de ambientes diversos de aprendizaje, diversificación y desarrollo del currículo y evaluación, sistematización de información y experiencias, sustentabilidad de las decisiones presupuestarias y asignación de presupuestos suficientes para la creación de servicios, articulación con las familias, rediseño de políticas que amplíen el marco de acción, incorporación de tecnología y medios de comunicación, alianzas entre sectores, universalización de modalidades alternativas de atención”.

419. A continuación nos detendremos en la gestación de este proyecto de formación

420. En el apartado siguiente veremos la relación que se establece con los docentes en el nivel local.

421. “¿QUÉ ES LA TRASHUMANTE? Es un espacio de trabajo a partir del cual llevamos adelante diferentes proyectos desde la Educación, la Comunicación y el Arte Popular y cuya esencia es contribuir a la transformación de nuestra sociedad desde la reflexión POLÍTICO PEDAGÓGICA. El proyecto nació de la Cátedra de Sociología

de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis y del grupo Sendas para la Educación Popular, con sede en la provincia de San Luis". Página de Internet Universidad Trashumante.

422. Las fuentes que tomamos para este análisis son entrevistas a miembros del movimiento, documentos del Mocase, notas de campo de observación y documentos producidos por el equipo que lleva adelante la formulación del proyecto. Nuestra participación en este proyecto fue como miembro del equipo y como investigadora por lo que el carácter de la observación participante tuvo un importante énfasis en la participación. Sin embargo el tratamiento que le dimos a este proyecto fue similar al de los anteriores, es decir que tomamos la información proporcionada por las distintas fuentes incluyéndonos como objeto de estudio en los aspectos en que intervenimos profesionalmente.

423. • Proponer y organizar cursos de capacitación y campañas de concientización en los distintos ámbitos; promover la formación de dirigentes y socios locales que lleven adelante gestiones asociadas con otros actores y sectores de la comunidad rural y /o urbana.

- Potenciar su expresión para actuar en los espacios públicos, para lograr y comunicar los objetivos de su organización con un apoyo técnico hacia toda la comunidad. (formación para la renovación de líderes.).

- Generar estrategias de comunicación continua (MOCASE) utilizando como herramientas cartillas, boletines, revistas, programas radiales y audiovisuales. . (Mocase 1999 a :46-47).

424. —F: Las cosas a veces se dan en los momentos justos. Si hubiese sido muchos años atrás no se les hubiese dado pelota, una porque faltaba fortalecerse como movimiento, otra porque todavía teníamos flancos muy débiles en el tema de tierra. Eso es lo que muchas veces te despelota. Cuando hay muchos conflictos de tierra es como que te despelota la organización de los otros proyectos del movimiento que tienen que ver con la educación, la salud, la producción, la comercialización. Entonces, tal vez, hace más años atrás creo que no nos hubiéramos sentidos capaces...

—N: El hecho que estés vos influirá también?

—F: Yo creo que sí. Creo que de alguna manera influye. En el movimiento hay proyectos que han podido sostenerse porque ha habido compañeros que le han hecho el aguante. Te estoy hablando de militantes no te digo campesinos por un lado, te digo manos duras, manos blandas, no, militantes del movimiento. Se han sostenido porque compañeros le pusieron el pecho, estuvieron incentivando, estuvieron siguiéndolo. Y en el caso de éste específicamente, yo creo que sí. No sé si yo no hubiera estado, no sé si algún compañero se hubiera animado a seguirle el hilo, tal vez sí. (María de los Angeles, 2006).

425. "En el tema de salud estamos diciendo de valorar yuyos del monte, prácticas antiguas pero no estamos desconociendo que si te tenés que ir a operar no hay otra ciencia que la occidental. O en el tema de producción estamos hablando de la manera en que el campesino cría la chiva, a monte abierto, no suele darle refuerzo alimentario salvo en épocas de demasadas sequías. Pero en algunas zonas se ha hecho mejoramiento de la raza, cruzamos con chivo anglonubian, que son chivos de raza que son más resistente a la zona. Con el tema de las tecnologías incorporamos como movimiento muy fuerte el tema de la energía solar que no es algo específicamente campesino y santiagueño. Pero si vamos a ver de última tiene que ver con nuestros orígenes como pueblos originarios que también utilizaron energía eólica, energía solar, es decir energías diferentes a las que están destrozando el medio ambiente y se están acabando" (María de los Angeles, 2006).

426. "Ahora hay compañeros que han hecho marcha atrás de usar agoquímicos o

agrotóxicos para controlar las plagas. Y bueno porque el mercado te lo vendía, porque el que tiene el campo allá lo hace y empezar a estar en el movimiento y plantearse que eso sería contradictorio. Entonces volver al abono natural. Bueno, hay cosas que el mercado te va llevando. El tema de decir es un gran trabajo con grandísimo esfuerzo preservar las semillas originarias, las semillas sanas, orgánicas la que no está transgenizada, ni es híbrida ni nada. Nosotros podemos hacer prácticas de preservar nuestra propia semilla. Lo guardamos lo volvemos a sembrar en otro lado, lo compartimos con aquella comunidad, lo truequeamos con Córdoba, distinto tipo de maíz. Pero resulta que a la vuelta de tu predio tenés todo soja transgénica y sabemos que lo transgénico también se contamina por el aire, la tierra ya no es tan pura porque al lado tiene. Entonces hay momentos que decís estoy luchando contra un molino de viento, por lo monstruoso. No quiere decir que uno vaya a bajar los brazos, se sigue trabajando con el tema ese, se sigue difundiendo por las radios y cosas se logran. Ahora con esto de Brasil se logró que no se apruebe la semilla 'terminador'. Se van logrando cosas. En la Cumbre se logró que no se firme el ALCA" (María de los Ángeles, 2006).

427. Según reseñan en una publicación los eje de la "investigación participativa" fueron dos preguntas: "qué escuela tenemos y qué escuela queremos". Para esta tarea se combinaron talleres con entrevistas llevados adelante por "tres grupos de cuatro personas: dos trashumantes y dos Mocase, y entramos a recorrer como 20 comunidades" (Colectivo Situaciones y Universidad Trashumante, 2004: 86-87).

428. En cada ítem desarrollado los autores del documento incluyen un apartado titulado "DESDE NOSOTROS" . Ahí enumeran lo que consideran los trashumantes sobre el ítem en cuestión. No es nuestro objeto de estudio este grupo por lo que nos excusamos de su análisis.

429. Todos los recuadros incluidos están en el original.

430. Esto no significa que los padres, no evalúen –aún con parámetros que podrían discutirse– la calidad de la enseñanza y el desempeño de docentes y directivos. Neufeld (1992 a) en una investigación en escuelas rurales del Delta, muestra la relevancia de los conflictos que enfrentan a padres y escuela, pero como se trata de una relación de subordinación de los padres, su expresión suele ser silenciosa y en contadas oportunidades se hace manifiesta. "Más bien, estaremos ante reclamos, modos de confrontación indirectos, retiradas estratégicas, y presiones sobre los flancos más débiles del 'otro'"(op.cit.: 62).

431. Docentes que participan también del proyecto de formación de promotores de salud.

432. La autora de este trabajo de tesis se incorporó como investigadora y como pedagoga docente de la Universidad Nacional de Luján. Además de la participación plena en las reuniones se hizo responsable de reunir información para la toma de decisiones sobre la prueba para mayores de 25 años que no tuvieran estudios secundarios y aspiraran a ser estudiantes de la carrera. Esta participación permitió ahondar en la observación del proceso de construcción del plan de estudios.

433. Organización: semipresencialidad , coordinación (asesor pedagógico, campesino, técnico), sistema de tutores, cronograma de profesores (tiempo de presencia en la escuela), concursos (presentando una "propuesta de enseñanza y aprendizaje con una posterior defensa de la misma). Recuadro sobre criterio determinante: conocimientos campesinos- eruditos. Tres espacios: áreas (convergencia de varias disciplinas), talleres, ejes longitudinales (maestro como investigador; reflexión del maestro como aprendiz y como enseñante).

434. Así recuerda Cristina esa reunión dos años después: "Hablan mucho de cosas

técnicas y uno campesino no está acostumbrado. Yo creo que tiene que recuperar los técnicos las ideas campesinas para poder entenderse. Porque sino te quedás sin entender lo que habla un técnico. Yo ese día he caído por primera vez y he entendido muy poco. Al último en el grupo que yo estaba dijimos ‘hablemos más a lo campesino’” (Cristina, 2006).

435. En esta comisión también se discutió sobre la tensión que provocaba la institucionalización en una universidad y el sentido político del proyecto y sobre la apertura de la escuela de formación a jóvenes de otras organizaciones o incluso no organizados.

436. El relato de Raimundo continúa con su vinculación con Ángel uno de los primeros “técnicos” o “educadores populares” del Mocase VC en un hecho que se constituyó en fundante en el recuerdo de la central de Quimilí. Patricia Durand analiza a partir de otras entrevistas el pedido de chapas para la escuela y su vinculación con las prácticas clientelares. En nuestra opinión, esta explicación no invalida el lugar relevante que ocupa la escuela para los campesinos y, por tanto, el considerar que merece tener una edificación “digna” de un espacio público y en este sentido diferenciado de las viviendas que siguen siendo rancho y cuya forma arquitectónica y contractiva es valorada por el movimiento por su adaptación a las condiciones ambientales. Así continúa el relato de Raimundo:

—Bueno, de ahí en adelante... pero siempre pensaba yo (...) cómo hacer la comisión, agruparse. Y... nunca tuve la oportunidad.

Y un buen día que había ido a Vilela en la Municipalidad pedí chapas para el techo. Bueno, me atendieron y me dice: “tal día te lo voy a llevar”. Y vino ese día el comisionado para acá. Ahí lo conocí a Ángel. Él tenía una camioneta y le hizo una gauchada de traer unas cosas que él no podía traer. Ahí lo conocí. Bueno, porque yo (...) reuní toda la gente estaban hablando con él, con el Intendente y bueno, yo me paré y él estaba sentado, así Ángel. Y ahí empezamos a conversar y ahí lo conocí. Bueno, me invitó a una reunión en Quimilí. “Bueno –le digo– voy a hacer lo posible”. Y... me fui”.

437. María de los Angeles, técnica del Mocase interpreta esta armonía como “Es la vieja costumbre y más de la gente del interior, del campo: el respeto (entre comillas) pasa por si lo hace el maestro, lo hace el cura, lo hace el médico está bien, no tengo derecho a reclamar nada” (M de los A, 2006).

438. Cartilla elaborada por el Mocase (2004c) para informar sobre las condiciones que tendría de ingreso a la carrera de Maestro Campesino. En ella se recoge en gran medida los resultados de la “investigación participativa en las comunidades” mencionada anteriormente y sobre la que no podemos profundizar en este trabajo.

439. Esta evaluación sobre la situación generalizada y crónica en las escuelas los lleva también a intervenir en la formulación de políticas desde el INAI. Como decíamos, la problematización dentro del movimiento sobre el origen indígena y la identificación que muchas comunidades van haciendo los lleva también a participar de ese organismo nacional y desde esa inserción intervenir en los debates sobre la Ley Nacional de Educación.

—Ri: hay una nueva ley que se está peleando sobre el tema del proyecto. Creo que políticamente ellos abren un juego viendo que tengamos participación política también nosotros. Vamos a ver si nos sacan el documento como nosotros queremos.

—E: desde las comunidades indígenas?

—Ri: desde los pueblos originarios presentamos un documento. Es imposible que lo saquen porque lo que ya estaba manejado por ellos, pero si algunos artículos que pusimos nosotros. Pero si no sale entonces se plantaremos de otra manera. Porque la ley que viene ahora es multicultural bilingüe y que en todas las escuelas que sea ampliada, dicen. Y eso lo propone el Ministro de Educación y lo propone Kirchner. Creo que si lo proponen ellos tienen que hacerlo, tienen que hacer.

—E: Ustedes están de acuerdo con eso?

—Ri: Nosotros fuimos invitados por el Ministerio de Educación en Buenos Aires como pueblos. Fuimos a discutir, no lo conocíamos mucho el documento pero aportamos algo y sacamos un documento. Seguramente nos van a faltar muchas cosas porque eran tres días y no terminamos de rediscutir nosotros porque recién nos estaba llegando el documento de la nueva ley que querían sacar. Ahora en octubre se cierra el debate ya con los dos sectores, el sector de los pueblos originarios y el sector de los educadores, digamos maestros, docentes. Se juntaría y de ahí recién a ser presentado. Ahí estamos como CPI empujando un poco, ya cuando entre, hacer una presión que ese documento salga como nosotros queremos que salga, no como ellos quieren. Si ellos quieren que salga como ellos quieren va a ser jodido, porque hay algunas cosas jodidas entre los artículos que ellos...

—E: como qué?

—Ri: y adonde nos dicen que tenemos que aprender primero el inglés, por ejemplo. No me acuerdo que otra cosa era ... Volvimos a lo mismo porque el otro sector más grande capitalista nos están imponiendo que tengamos las otras lenguas que no son nuestras, va a ser jodido para nosotros siempre, cuando nosotros decimos que volvamos a nuestra lengua nativa, primer lengua la quichua, segunda para nosotros es el castellano. Así de una lo dijimos no lo dijo uno sino varios. Porque nosotros no tenemos la segunda lengua que dicen ellos que es la primer lengua para nosotros. Para nosotros la primer lengua es la quichua o nuestros idiomas que hablaban los indios. Cada pueblo tenía su idioma o su forma de hablar. (Pausa).

Conocimos más la problemática de la educación, existían becas para nuestros niños, lo cual nosotros no conocíamos. Habiendo desconocimiento total de la posibilidad de que nuestros niños indígenas empiecen a seguir estudiando. Hay posibilidades que los niños que han dejado el colegio por varios problemas, se vuelvan a la escuela de vuelta, y también con beca, también conseguimos las becas universitarias y de tercer nivel. Y cada comunidad tiene un tutor o tutora para enseñarle a nuestros chicos aquí, para que no se pierda, digamos. De vuelta lo que es la artesanía, lo que es la cultura, lo que es la identidad, hablar sobre la identidad que es muy interesante primero, nuestra cultura, nuestra forma de vida, nuestro aspecto físico y ideológico, lo que es espiritualmente. Compartir y estar con los chicos creo que ellos tienen que ir aprendiendo que esto era de nosotros y no se tiene que perder nunca y algunos maestros nos están apoyando ahí me parece muy bueno. Hay escuelas que están apoyando ya, por ejemplo, la de Tusca están muy bien los maestros, tienen muy buena voluntad. Y ahora estamos en una reunión de la regional del NOA y vamos a ver, algunas discusiones van a salir más.

440. “Acá la supervisora viene a la zona, no visita las comunidades, se junta acá en Quimili y reúne 50 maestros de la vuelta, entonces no palpa lo que pasa, no tiene contacto con las familias, no ve el estado de la escuela. Se junta acá y obviamente un director le pasa la versión de cómo le va. Lo que hacen es bajar línea: el maestro tiene que ir a la escuela de pantalón azul o negro con zapatos. Me parece que hay otros temas: como evaluamos al chico, por qué tanta repitencia. Hay temas específicamente educativos que el supervisor debería estar trabajando con los directores y no formalismos estúpidos. (...)

El maestro obviamente es un reflejo de lo que es el sistema. Ahora desde la intervención se vio abrir la mente a algunas cosas, pero sigue siendo una escuela que no queremos. Los maestros cuesta que lo asuman, tienen miedo al Mocase. La vez que se hizo la escuela de la memoria acá en Santa Rosa. Se pidió la escuela, iba a ser en La Simona, al final no pudo ser. Terminó viajando ángel se pidió la escuela de Santa Rosa, dijo que si el Supervisor (María de los Angeles, 2006).

—E: Me contaban algunos casos en que los maestros tenían relación con el sistema clientelar?

—M de los A: Ahora no tanto, en la época de Juárez era catastrófico. El 70% de los puestos eran ganchito del político de la zona. Acá era el diputado de la zona, en aquella época era el delegado departamental que mandaba diciendo “en la escuela tal falta un maestro désígnenlo a Juan Pérez” Iba al CE y salía con la designación. (María de los Angeles, 2006).

441. “Acá tenés que luchar mucho con el miedo. Comúnmente el maestro de los pueblos estudian de maestro porque no tienen otra cosa para estudiar, no hay otra oferta terciaria. Terminaron estudiando porque no les quedaba otra, no podrían ir a Santiago capital o a Córdoba. Era la única opción de estudiar y para otros era la única salida laboral. Tenés un perfil de maestros que carece de muchas cosas. Carece de compromiso, crece de convicción de que la educación puede ser vehículo para tal cosa. Sumado al miedo que venimos heredando de la época de Juárez, supervisores que son retrógrados, que bajan línea. Nosotros hemos escuchado en el CE supervisores que le aconsejaban a maestros “no, no opten por aquella zona porque es zona del Mocase y que iba a ser para dolor de cabeza, porque el Mocase los va a controlar... en vez de decirles que vaya a esa escuela porque va a ser un desafío, va a tener una comunidad participativa. Incluso como autoridad es mejor porque vas a tener un control de si falta, controles si chorean en el comedor. Y no la mina dijo eso. Entonces tenés un sistema educativo muy choto aquí en Santiago y obviamente tiene maestros chotos, porque la línea que baja es...” (María de los Angeles, 2006).

442. Fidencia, de 80 años recuerda:

—F: Antes enseñaban bien, me parece, todo. Las chicas en la escuela, ya eran grandecitas y le enseñaban a coser, bordar, todas esas cosas. Ahora no hacen esas cosas

—E ¿Y era bueno eso de que enseñen a coser y a bordar?

—F: Cómo no va a ser bueno, si tienen que aprender todo

—E. Y la huerta me decía también que enseñaban

—F: Si, también, los chicos varones pueden hacer unos canteritos, para aprender a sembrar....pero ahora no hay de eso...No le enseñan nada de esas cosas, no mas a escribir, pero esas cosas, trabajitos no, pero antes si. (Fidencia,2006)

443. En una última reunión realizada en octubre de 2007, los miembros de la Universidad Trashumante propusieron revisar la decisión de darle institucionalidad al proyecto dentro de la Universidad Nacional de San Luis, debido a que los cambios políticos producidos en su interior no permiten garantizar formas de cogobierno satisfactorias.

444. Recordemos la organización de MOCASE VC: Comunidades de Base en el plano local que se reúnen en Comisiones Centrales zonales.

445. Tomamos como fuentes las producciones que tienen indicado el autor, aún las de origen académico, cuando están escritas como miembros del MST.

Bibliografía y fuentes

FUENTES

Sobre el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Entrevistas

Directivos, docentes y estudiantes de la Escuela Josué de Castro.

Directivo, docentes y estudiantes de la escuela del Assentamento Conquista na Fronteira.

Asentados en el Assentamento Conquista na Fronteira.

Observaciones

En el trabajo de campo en la Escola Josué de Castro y Assentamento Conquista na Fronteira, Itapeva, Capela.

Documentos⁴⁴⁵

Bogo, Ademar (1998). *A vez dos valores*, Caderno de Formação n° 26, MST, Sao Paulo.

Caldart, Roseli Salet (1997). *Educação em movimento. Formação de educadoras e educadores no MST*, Vozes, Petrópolis.

Caldart, Roseli Salet (1999). *MST 15 anos. Lecciones de Pedagogía de la Historia*, Porto Alegre, mimeo.

——— (2000a). *2000-2005 Reforma agrária: por um Brasil sem Latifundio! Desafios de MST XXI*, Foco Educação, (s.l.), mimeo.

——— (2000b). *A pedagogía da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo*, (s.l.), mimeo.

——— (2000c). *MST Leções de Pedagogía*, (s.l.), mimeo.

——— (2000d). *Pedagogía do Movimento Sem Terra: escola é mais de que escola*, Vozes, Petrópolis.

Camini, Isabela (org.) (1998). *Escola itinerante em acampamentos do MST. Fazenda Escola*, MST, Sao Paulo.

Gerkhe, Marcos (2000). *El Movimiento de Trabajadores Sin Tierra de Brasil y la construcción de una pedagogía popular*, CTERA, Buenos Aires.

Gorete Maria (2005). “Além de ocupar as terras, precisamos ocupar as letras”, Agencia Ibase, recuperado el 19 de septiembre de 2007 de la página de internet: www.ibase.org.br/

Kolling, Edgar; Irmao, Néry e Molina, Monica (org) (1999). *Por uma educação do campo (memoria)*, Editora Universidade de Brasília, Brasília.

Gasparín, Gerardo (2007). “La centralidad de la formación en el MST como necesidad y obligación”, entrevista por Prensa de Frente, versión electrónica recuperada el 30 de julio de 2007 de: www.prensadefrente.org

Morissawa, Mitsue (2001). *A história da luta pela terra e o MST*, Expressao Popular, Sao Paulo.

MST. Página web: <http://www.mst.org.br/>

MST (1993). *O que queremos com as escolas dos assentamentos*, Caderno de formação n° 18, (s.l.).

MST (1996). *Princípios da educação no MST*, MST Caderno de educação N° 8, (s.l.), autor.

MST (1998a). *Comprender e construir novas relações de genero*, Colectivo Nacional de Genero, Sao Paulo.

MST (1998b). *Concurso Nacional de Redações e desenhos para Escolas dos Assentamentos e Acampamentos do MST*, Sao Paulo, autor.

MST (1998c). *Escola itinerante em acampamentos do MST*. MST Coleção Fazenda escola, (s.l.).

MST (1998d). *Sistema cooperativista dos assentados*, Caderno de co-operação agrícola n° 5, CONCRAB, Sao Paulo.

MST (1998e). *Mística. Uma necessidade no trabalho popular e organizativo*, Caderno de formação n° 27, MST, Sao Paulo.

MST (1999a). *Calendario Histórico dos trabalhadores*, Sao Paulo.

MST (1999b). *Crianças em Movimento. As mobilizações infantis no MST*, (s.l.).

MST (1999c). *El Movimiento de los Sin Tierra en Brasil*, Instituto de Estudios y Formación CTA, Buenos Aires.

- MST (2000a). *Balanço das atividades do setor de educação do MST*, (s.l.), mimeo.
- MST (2000b). *Concurso nacional Feliz Aniversario MST*, ANCA, Sao Paulo.
- MST (2006a). *Quem Somos*, recuperado el 1 de agosto de 2007 de: www.ms.org.br.
- MST (2006b). *Solidaridad a Escola Nacional Florestan Fernandes*, recuperado el 25 de julio de 2007 de: www.mst.org
- MST (2007a). *1º Congresso (1985)*, recuperado el 1 de agosto de 2007 de: www.mst.org.br.
- MST (2007b). *2º Congresso (1990)*, recuperado el 1 de agosto de 2007 de: www.mst.org.br.
- MST (2007c). *3º Congresso (1995)*, recuperado el 1 de agosto de 2007 de: www.mst.org.br.
- MST (2007d). *4º Congresso (2000)*, recuperado el 1 de agosto de 2007 de: www.mst.org.br.
- MST (2007e). *Carta del 5º Congreso Nacional del MST*, recuperado el 10 de septiembre de 2007 de: <http://movimientos.org/cloc/mst-br/5congreso>.
- MST (s.f.a). *Estórias de rosa*, (s.l.).
- MST (s.f.b). *PROPED. Projeto Pedagógico*, (s.l.).
- MST (s.f.c). *Sem-terra as músicas do MST*, Prefeitura Municipal, Porto Alegre.
- MST (s.f.d). *Vamos organizar a base do MST*, Cartilha nº 2 , Sao Paulo.
- MST (s.f.e). *Plantando Cirandas*, Sao Paulo.
- MST. *Boletim da educação*, nº 4 y 6.
- MST. *Caderno de Educação*, nº 2, 3, 4, 5, 6 y 7.
- MST. *Coleção Fazendo Historia*, nº 1, 3 y 5.
- MST. *Revista Sem Terra*, nº 4 y 10.
- Pizetta, Adelar Joao (2007). *A formação política no MST: un processo em construção*, en OSAL, Año VIII nº 22, Septiembre de 2007, 247-250.
- Salgado, Sebastiao (1997). *Terra*, Editora Schwarcz Ltda., Sao Paulo.

Santos de Morais, Clodomir (1986). *Elementos sobre a teoria da organização no campo*, Caderno de Formação N° 11, Sao Paulo, MST.

Stedile, Joao Pedro (1998). *Questao agrária no Brasil*, Atual editora, Sao Paulo.

——— (2000). *Latifundio. O pecado agrário brasileiro*, RPreRecord, Rio de Janeiro.

Stedile, Joao Pedro y Frei Sergio (s.f.). *La lucha por la tierra en el Brasil*, (s.l.), MST.

Stedile, Joao Pedro y Bernardo Mançano Fernandes (2005). *Brava gente: la trayectoria del MST y la lucha por la tierra en el Brasil*, Ediciones Madres de Plaza de Mayo-América Libre, Buenos Aires.

Sobre el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC

Entrevistas

Miembros de la Secretaría de Juventud, Comunicación y Educación.

Campesinos adultos, jóvenes y niños en las Centrales de Pinto, Las Lomitas, Quimili y La Simona.

Observaciones

En el trabajo de campo la vida cotidiana de los campesinos organizados en las centrales indicadas. Se realizaron observaciones específicas en: secretariado; reuniones de centrales; reuniones de planificación de la universidad campesina; reuniones de planificación del Proyecto de Formación de Maestros Campesinos; acciones de protesta.

Documentos

MOCASE VC (s.f.a). *Formación de maestros campesinos*, Cartilla, (s.l), mimeo.

MOCASE VC (s.f.b). *Huarmis*, Cartilla, (s.l), mimeo

MOCASE VC (s.f.c). Informe de avance del proyecto Consolidación del Movimiento Campesino de Santiago del Estero, (s.l), mimeo

MOCASE (s.f.d). *Movimiento Campesino de Santiago del Estero- MOCASE. Quiénes somos y qué queremos*, Folleto, (s.l), mimeo.

MOCASE VC. *Memorias de Secretariados*.

MOCASE VC. *Memorias de talleres de formación*.

MOCASE (1992). *Proyecto de Consolidación del Movimiento Campesino de Santiago del Estero*, (s.l), mimeo.

MOCASE (1996). *Proyecto de fortalecimiento del Movimiento Campesino de Santiago del Estero* MOCASE, noviembre de 1996, (s.l), mimeo.

MOCASE (1999a). *Conclusiones del Primer Congreso del MOCASE. Campesinos y campesinas unidos en la lucha por la tierra y la justicia*. Santiago del Estero, 25 y 26 de noviembre de 1999, (s.l), mimeo.

MOCASE (1999b). *Movimiento Campesino de Santiago del Estero. Presentación y documentos sobre producción familiar y MERCOSUR 1989-1999*, (s.l), mimeo.

MOCASE (2001). *Acta de la Asamblea del Movimiento Campesino de Santiago del Estero*, 28 de noviembre de 2001, (s.l), mimeo.

MOCASE VC (2002). *Prácticas de Derecho*, (s.l), mimeo.

MOCASE VC (2004a). *Derecho a la soberanía alimentaria. Consolidación del Movimiento Campesino de Santiago del Estero 2004-2007*, (s.l), mimeo.

MOCASE VC (2004b). *Memoria del Taller Indígena. Derechos e Identidad*, realizado en los días 24, 25 y 26 de Febrero de 2004, Comunidad de Puesto de Díaz, Central Campesina Atamisqui (CCA), MOCASE, (s.l), mimeo.

MOCASE VC (2004c). *Formación de maestros campesinos*, Cartilla del MOCASE, (s.l), mimeo.

MOCASE VC (2005). *Proyecto para pedir financiación para el proyecto de universidad campesina*, (s.l), mimeo.

MNCI (2006). *Declaración Final del Encuentro del MNCI*, <http://www.mnci.org.ar/>, recuperado en abril de 2007

Universidad Trashumante (s.f.). *Memorias de las reuniones de planificación del Proyecto de Formación de Maestros Campesinos*, mimeo.

Universidad Trashumante (2002). *Proyecto Centro de Formación de Maestros Campesinos (MOCASE)*, San Luis, mimeo.

Universidad Trashumante y Colectivo Situaciones (2004). *Universidad Trashumante*, Tinta limón, Buenos Aires.

Universidad Trashumante. Página web: <http://www.trashumante.com.ar>, recuperado en agosto del 2006.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Abduca, Ricardo (1995). "Campesinos con ocupación obrera. Relaciones campesinas y dependencia salarial en una cabecera del valle argentino-boliviana", en Trincherro, Hugo (editor), *Producción doméstica*

ca y capital. Estudios desde la antropología económica, Biblos, Buenos Aires.

Achilli, Elena (2000). "Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada", en *Cuadernos de Antropología Social* n° 12, FFyL-UBA, Buenos Aires, pp. 11-30.

Agüero, Claudia (2001). *En búsqueda de una alternativa para la formación docente*, monografía presentada a la Universidad de Luján, mimeo.

Alfaro, María Inés (1998). *Conflictividad social y nuevos patrones de acción colectiva: el caso de los campesinos santiagueños*, Informe final de beca de iniciación no publicado, UBA, Buenos Aires.

——— (2000). *Modalidades de intervención estatal y actores sociales en el mundo rural: el caso de Santiago del Estero*, Tesis de Maestría no publicada, UBA, Buenos Aires.

Amuchástegui, Martha (1999). "Escolaridad y rituales", en Carli, S.; Lezcano, A; Farol, M y Amuchástegui, M., *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y sociabilidad*, Santillana, Buenos Aires.

Anderson, Benedict (2000). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Apple, Michel (1987). *Educación y poder*, Temas de educación 6, Paidós/MEC, Barcelona.

Argumedo, Manuel (1988). "¿Qué es la educación popular?", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, n° 3, México, pp. 127-137.

——— (2000). *Formando un nuevo educador para el proyecto educativo del MST*, La Plata, mimeo.

Arroyo, Miguel (1995). "O direito do trabalhador a educação", en Minayo Gomez, Carlos, *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*, Cortez Editora, Sao Paulo.

——— (2000). *A contribuição do pensamento de Paulo Freire para a construção do projeto popular para o Brasil*, (s.l.), mimeo.

Barbetta, Pablo (2002). "No hay hombres sin tierra ni tierra sin hombres": luchas campesinas, ciudadanía y globalización. *Un estudio comparativo entre el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (Argentina) y la Federación Nacional Campesina (Paraguay)*, Informe final no publicado, CLACSO, Buenos Aires.

——— (2005). *Las luchas de sentido en torno a la problemática de la tierra y al código civil argentino*, Ponencia presentada en las II Jornadas de Jóvenes Investigadores, 29 y 30 de septiembre de 2005, Instituto Gino Germani, UBA.

Barbetta, Pablo y Bidaseca, Karina (2004). “Reflexiones sobre el 19 y 20 del 2001. ‘Piquete y cacerola, la lucha es una sola’: ¿emergencia discursiva o nueva subjetividad?”, en *Revista Argentina de Sociología*, Buenos Aires, mayo/junio, n° 2, pp. 67-88.

Barkin, David (2001). “Superando el paradigma neoliberal: desarrollo popular sustentable”, en Giarracca, Norma (comp), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*, Grupo de Trabajo Desarrollo Rural, CLACSO, Buenos Aires, pp. 81-99.

Barrancos, Dora (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Editorial Contrapunto, Buenos Aires.

Batallán, Graciela (2004). “El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar”, en *Cuadernos de Antropología Social* n° 19, FFyL-UBA, julio, Buenos Aires, pp. 63-82.

Benencia, Roberto y Flood, Carlos (2005). *Trayectorias y contextos. Organizaciones rurales en la Argentina de los noventa*, La Colmena, Buenos Aires.

Bertaux, Daniel (1988). “El enfoque biográfico: su validez metodológica y sus potencialidades”, en *Historia oral e historia de vida. Cuadernos de Ciencias Sociales* n° 15, FLACSO, San José de Costa Rica.

Bordegaray, Dora y Novaro, Gabriela (2004). “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercltural Bilingüe en el Ministerio de Educación”, en *Cuadernos de Antropología Social* n° 19, julio, FFyL-UBA, pp. 101-119.

Bourdieu, Pierre (1993). “Los ritos como actos de institución”, en Pitt-Rivers, J. y Peristiany, J.G. (eds.), *Honor y Gracia*, Alianza, Madrid.

Brunner, José Joaquín (1992). *América Latina. Cultura y modernidad*, Grijalbo, México.

Caldart, Roseli Salet (1997). *Educação em movimento. Formação de educadoras e educadores no MST*, Vozes, Petrópolis.

——— (2000). *Pedagogía do Movimento Sem Terra: escola é mais de que escola*, Vozes, Petrópolis.

Carballo, Cristina y Varela, Brisa (2003). *Territorio y movimientos de*

desocupados: los cortes de ruta como forma de protesta social en Argentina, Ponencia presentada en el 9no. Encuentro de Geógrafos de América Latina, Universidad de Mérida, México.

Cardarelli, G; Kessler, G. y Rosenfeld, M. (1995). “Las lógicas de acción de las asociaciones voluntarias. Los espacios del altruismo y la promoción de derechos”, en Thompson, Andrés (comp.), *Público y Privado. Las organizaciones sin fines de lucro en la Argentina*, Unicef/Losada, Buenos Aires, pp. 151-177.

Cardim, S.; Vieira, P. y Viegas, J. (1998). “Análise da Estrutura Fundiaria Brasileira”, en Congresso Brasileiro de Cadastro Técnico Multifinalitário, 18 a 22 de octubre, Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil).

Carli, Sandra (1991). “Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación”, en Puiggrós, Adriana (dirección), *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Galerna, Buenos Aires, pp. 13-46.

Carpintero, Enrique y Hernández, Mario (2002). *Produciendo Realidad. Las Empresas Comunitarias*, Topía Editorial, Buenos Aires.

Castoriadis, Cornelius (1990). *El Mundo fragmentado*, Nordan Comunidad, Montevideo.

——— (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. 1 y 2, Tusquets, Buenos Aires.

CELS (2002). *Informe sobre la situación de los Derechos Humanos en Argentina 2002*, (s.l.), autor.

Cevasco, María Elisa (2003). *Para leer a Raymond Williams*, Universidad Nacional de Quilmes, Wilde.

Chayanov, Alexander (1987). *La organización de la unidad económica campesina*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Cieza, H. Guillermo (2004), *Borradores sobre la lucha social y la autonomía*, Manuel Suárez Editor, Avellaneda.

Clifford, James (1991). “Sobre la autoridad etnográfica”, en Geertz, C., Clifford, J. y otros, *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa, México, pp. 141-170.

Colectivo Situaciones (2001). *MOCASE. Movimiento Campesino de Santiago del Estero*, Ediciones De mano en mano, Buenos Aires.

Colectivo Situaciones y MTD de Solano (2002). *La hipótesis 891. Más allá de los piquetes*, Ediciones De mano en mano, Buenos Aires.

Cragolin, Elisa (2001). *Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino del norte de Córdoba*, Tesis de Doctorado no publicada, Universidad de Buenos Aires.

Csordas, Thomas (1990). "Embodiment as a paradigm for anthropology", en *Ethos* n° 18, pp. 5-47.

Da Silva, Tomaz Tadeu (1995). *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Dal Ri, Neusa Maria y Candido Giradles Vieitez (2004). "A educação do moviemtno dos sem-terra", en *Revista Brasileira de Educação* n° 26, maio/julio/agosto.

Dargoltz, Raúl (1985). *Hacha y Quebracho. Santiago del Estero, el drama de una provincia*, Ediciones del Mar Dulce, Buenos Aires.

——— (2003). "Las economías regionales argentinas y la globalización. El caso de Santiago del Estero y la explotación del quebracho colorado", en *Trabajo y Sociedad* n° 6, vol. V, junio-septiembre, Santiago del Estero, Argentina.

De Dios, Rubén (2006). "Expansión agrícola y desarrollo local en Santiago del Estero", recuperado el 10 de marzo de 2007, de <http://www.alasru.org/cdalasru2006/>

——— (2003). *Movimiento agrario y lucha social. El caso del MOCASE*, Ponencia presentada en las Terceras Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales, 5, 6 y 7 de noviembre de 2003, Facultad de Ciencias Económicas-UBA.

De Luca., Alejandro (1991). "Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular", en Puiggrós, Adriana (dirección), *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Galerna, Buenos Aires, pp. 47-70.

De Sousa Santos, Boaventura (2001). "Los nuevos movimientos sociales", en *Revista OSAL* n° 5, CLACSO, Buenos Aires, septiembre, pp. 177-183.

——— (2005). *Reinventar la democracia, reinventar el estado*, CLACSO, Buenos Aires.

Demo, Pedro (1985). *Investigación participante. Mito y realidad*, Editorial Kapeluz, Buenos Aires.

Di Matteo, Álvaro Javier (2003). *Organizaciones populares y hegemonía: las políticas sociales articuladas con un proceso organizativo*, Borrador de Tesis de Maestría, mimeo.

Di Matteo, Álvaro Javier; Vilas, Diana y Michi, Norma (2001). *Pedagogía de las organizaciones populares*, Ponencia presentada al II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad del Comahue.

Díaz, Raúl; Guber, Rosana; Sorter, Martín y Visacovsky, Sergio (1986). “La producción de sentido: Un aspecto de la construcción de las relaciones sociales”, en *Nueva Antropología*, vol. IX, no. 31, México, pp. 103-126.

Diez, María Laura (2004). “Reflexiones en torno a la interculturalidad”, en *Cuadernos de Antropología Social* n° 19, FFyL-UBA, julio, pp. 191-213.

Dri, Ruben (2006). *La revolución de las asambleas*, Diaporías, Buenos Aires.

Durand, Patricia (2005). “Trayectoria del movimiento campesino de Santiago del Estero desde sus inicios hasta 2002”, en Tenencia, Roberto y Flood, Carlos (2005), *Trayectorias institucionales y campo de relaciones en Trayectorias y contextos. Organizaciones rurales en la Argentina de los noventa*, La Colmena, Buenos Aires, pp. 271-294.

——— (2006a). *Desarrollo rural y organización campesina en argentina: el caso del Movimiento Campesino de Santiago del Estero*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Buenos Aires.

——— (2006b). *Que representen y no manden. Organización Campesina y vida cotidiana en Santiago del Estero*, (s.l.), mimeo.

Durkheim, Emile (1993). *Las formas elementales de la vida religiosa*, Alianza Editorial, Madrid.

Eagleton, Terry (1997). *Ideología. Una introducción*, Paidós, Barcelona.

Enriquez, Eugene (1992). *L'Organisation en analyse*, Presse Universitaire de France, Paris.

Ezpeleta, Justa y Rockweell, Elsie (1985). *Educación y clases populares en América Latina*, DIE, México.

Fals Borda, Orlando (1985). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua*, Siglo XXI Editores, México/Bogotá.

Farinetti, Marina (1999). “¿Qué queda del "movimiento obrero? Las formas del reclamo laboral en la nueva democracia argentina”, en *Trabajo y Sociedad* n° 1, julio-septiembre, Santiago del Estero, Argentina.

Fernandes, Bernardo M. (2001). *La ocupación como forma de acceso a la tierra*, Trabajo organizado para la presentación en el XXIII Con-

greso Internacional de la Asociación de Estudios Latino-Americanos Washington-DC, septiembre de 2002, mimeo.

——— (2002). “La cuestión agraria brasileña a comienzos del siglo XXI”, en *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. VI, núm. 121, 30 de agosto.

——— (2005). “Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais”, en *Revista OSAL* n° 16, enero-abril, pp. 273-283.

——— (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista OSAL* Año VI N° 16, Enero- abril 2005 (273- 283)

Fernández Enguita, Mariano (1992). Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático. Barcelona, Paidós Educador

——— (1995). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Morata, Madrid.

Fernández, Ana María et. al. (2006). *Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*, Tinta limón, Buenos Aires.

Ferrara Pancho (2007), *Los de la tierra*, Tinta limón, Buenos Aires.

Filmus, Daniel (1992). *Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino*, Aique, Buenos Aires.

——— (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*, Troquel, Buenos Aires.

Flood, Carlos y Rigal, Luis (s.f.). *Investigación acción y organización popular. Reflexiones desde la práctica*, CIPES, Buenos Aires, mimeo.

Foley, Douglas (2004). “El indígena silencioso como una producción cultural”, en *Cuadernos de Antropología* n° 19, FFyL-UBA, julio, pp. 11-28.

Follari, Roberto (2003). “Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado”, en Feldfeber, M. (comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, NOVEDUC, Buenos Aires.

Forni, Floreal (1990). *Informe de los organismos de financiación y asistencia internacionales y papel de las ONG*, Buenos Aires, mimeo, autor.

Forni, Pablo (2004). “La dimensión organizacional del tercer sector: las redes sociales”, Módulo del curso *Las organizaciones de la sociedad civil en Argentina*, FLACSO, Buenos Aires.

- Foucault, Michel (1980). *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid.
- (1991). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, México.
- (2003). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Frankenberg, Ronald; Robinson, Ian y Delahooke, Amber (2000). “Countering essentialism in behavioural social science: the example of ‘the vulnerable child’ ethnographically examined”, en *Sociological Review* n°48, pp. 586-611.
- Freire, Paulo (1991). *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- (1993). *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI, México.
- Gadotti, Moacir (1990). *Concepción Dialéctica de la Educación. Un estudio introductorio*, Cortez, Sao Paulo.
- Garcés, Mario (2004). “Educación Popular y Movimientos Sociales”, en *La piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política* n° 20, CEAAL, pp. 111-121.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, New Jersey.
- Geertz, Clifford (2000). *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- Gianotten, Vera y de Uit, Ton (1985). “Orientación de la investigación participativa hacia la práctica: el papel del intelectual orgánico”, en Hernández, Isabel, *Saber Popular y Educación en América Latina*, Ediciones Búsqueda, CEAAL, Buenos Aires, pp. 103-114.
- Giarracca, Norma (2002). “Argentina 1991-2001: Una década de protesta que finaliza en un comienzo. La mirada desde el país interior”, en *Argumentos. Revista Electrónica de Crítica social* n° 1, diciembre.
- Giarracca, Norma [comp] (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*, CLACSO, Buenos Aires.
- Giarracca, Norma (2004). “Introducción. América Latina, nuevas ruralidades, viejas y nuevas acciones colectivas”, en Giarracca, Norma y Levy, Bettina (comps.), *Ruralidades Latinoamericanas. Identidades y luchas sociales*, CLACSO, Buenos Aires.
- Ginzburg, Carlo (1986). *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*, Muchnik Editores, Barcelona.
- Giobellina Brumana, Fernando (1994). *Las formas de los dioses. Ca-*

tegorías y clasificaciones en el Candombé, Servicio de Publicaciones, Universidad de Cádiz, España.

——— (1997). *La metáfora rota*, Servicios de Publicaciones, Universidad de Cádiz, España.

——— (2000). *Umbanda. El poder del margen*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Cádiz, España.

Glasser y Strauss (1967). “El método comparativo constante de análisis comparativo”, en *El descubrimiento de la teoría de base*, mimeo (traducción de la Cátedra Investigación y Estadística II, Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA, 1995).

Goffman, Erving (1998). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu editores, Buenos Aires.

Gomes, Ana María (2004). “El proceso de escolarización de los Xakriabá: historia local y rumbos de la propuesta de educación escolar diferenciada”, en *Cuadernos de Antropología Social* n° 19, FFyL-UBA, julio, pp. 29-48.

Gómez, Nora (2006). “Población y migración en Santiago del Estero”, en *Revista Digital de Población, Estado y Sociedad* n°2, Vol.II, mayo-junio, Santiago del Estero.

González, Ricardo (1990). “Lo propio y lo ajeno. Actividades culturales y fomentismo en una asociación vecinal, Barrio Nazca (1925-1930)”, en Armus, Diego (comp.), *Mundo urbano y cultura popular*, Sudamericana, Buenos Aires, pp. 91-128.

Gramsci, A. (1985). *La alternativa pedagógica*, Hogar del Libro, Barcelona.

——— (2001). *Cuadernos de la Cárcel (selección de textos)*, Biblioteca Era, México.

——— (1988). “Textos de los cuadernos de la cárcel 1929-1931”, en *Antología de Antonio Gramsci*, Biblioteca del pensamiento socialista, Siglo XXI [1970].

——— (2003). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Grassi, Estela; Hintze, Susana y Neufeld, María Rosa (1994). *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*, Espacio editorial, Buenos Aires.

Grimson, Alejandro [comp.] (2007). *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Ensayo Edhasa, Buenos Aires.

Grüner, Eduardo (2002). *El fin de las pequeñas historias*, Paidós, Buenos Aires.

Grunfeld, Eduardo (2007). “La educación rural debe optar: el modelo de los grandes grupos o los agricultores familiares”, en revista *La Educación en Nuestras Manos* n° 38, junio (suplemento digital).

Guber, Rosana (1991). *El salvaje metropolitano*, Editorial Legasa, Buenos Aires.

Hall, Stuart (1984). “Notas sobre la deconstrucción de ‘lo popular’”, en Samuel, Ralph (ed.), *Historia popular y teoría socialista*, Crítica, Barcelona.

Hall, Stuart (1994), “Estudios Culturales: dos Paradigmas”, en *Causas y Azares* n° 1. Traducción de Mirko Lauer.

Hobsbawn, Eric y Ranger, Tereme (1985). *The invention of tradition*. Cambridge University Press.

IBGE. Página web: www.ibge.gov.br, recuperada el 4 de diciembre de 2007.

IIPMV-CTERA (2004). *Prioridades para la construcción de políticas educativas públicas. Descripción de necesidades históricas agravadas por la profundización de la desigualdad y la exclusión*, mimeo.

Iñigo Carrera, Nicolás (1997). *Fracciones y capas en el proletariado Chaqueño 1910-50. Los obreros de las desmotadoras de algodón*, PIMSA, Documento de Trabajo n° 8. Recuperado en julio de 2007 de: www.pimsa.secyt.gov.ar/publicaciones/

Jara, Oscar (1985). “El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla”, en Hernández, Isabel, *Saber Popular y Educación en América Latina*, Ediciones Búsqueda CEAAL, Buenos Aires, pp. 33-66.

Jara, Oscar (1995). “Concepción Metodológica dialéctica de la Educación Popular”, en *Revista Umiña* n°1, Morón, pp. 11-25.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Landreani, Nélica [dir.] (1995). *Proyecto Integración escuela comunidad*, Informe final no publicado, Paraná, mimeo.

Le Breton, David (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Lefebvre, Henry (1976). “Reflections on the politics of space”, en *Antipode* 8, citado por Carballo y Varela, 2003.

Lefebvre, Henry (1991). *The Production of Space*, Blackwell Publisher, Cambridge, citado por Fernandes, 2005.

Loch, Carlos; Roque Sánchez Dalotto y Rogis Juárez Bernardy (2000). *Evolução da Estrutura Fundiária Rural no Sul do Brasil e Sul da Mesopotâmia Argentina*, presentado en Congreso Brasileiro de Cadastro Técnico Multifinalitário, UFSC, 15 al 19 de outubro.

Markovic, Mihailo (1972). *Dialéctica de la Praxis*, Amorrortu, Buenos Aires.

Marx, Karl (s.f.). *El Capital. Libro I, Cap. VI (inédito)*, recuperado de www.nodo50.org/gpm/vacaslocas/05.htm el 18 de junio de 2007

Marziali, Mirta (s.f.), *La Cerámica en las Culturas Precolombinas del Noroeste argentino*. Recuperado julio de 2007 de www.argentinaxplora.com/activida/arqueo/ceram/ceram.htm

Masseti, Astor (2004). *Piqueteros. Protesta social e identidad colectiva*, FLACSO, Buenos Aires.

Mazzeo, Miguel (2004). *Piqueteros. Notas para una tipología*, Manuel Suárez Editor, Avellaneda.

——— (2007). *El Sueño de una cosa. (Introducción al poder popular)*, Editorial Colectivo, Buenos Aires.

Menéndez, Eduardo (1998). “Continuidad/discontinuidad en el uso de conceptos en Antropología Social”, en Neufeld, María Rosa; Grimberg, Mabel; Tiscornia, Sofía y Wallace, Santiago (comps.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, Eudeba, Buenos Aires, pp. 13-34.

——— (2000). “Presencias y ausencias en la Antropología”, conferencia inaugural del Congreso Argentino de Antropología Social, Mar del Plata, mimeo.

Michi, Norma (1993). *Unidades Básicas peronistas como experiencia de educación y de organización barrial 1945-1955*, Informe de investigación no publicado, Universidad Nacional de Luján.

——— (1997). “De la palabra del Conductor a la Doctrina Peronista. El adoctrinamiento en las Unidades Básicas (1951-1954)”, en Cucuzza, Hector Rubén, *Estudios de Historia de la Educación durante el Primer Peronismo, 1943-1955*, Libros del Riel, Buenos Aires, pp. 285-358.

——— (1998). *Transmisión, apropiación y producción de saberes en adultos con baja escolarización*. Tesis de Maestría no publicada, dirigida por María Teresa Sirvent. FLACSO, Buenos Aires.

——— (2004). *Organizaciones autónomas y procesos de formación*, exposición en la Conferencia Internacional de Sociología de la Educación: La responsabilidad social de la Sociología de la Educación frente a los Movimientos Sociales emergentes. Globalización, Educación, Resistencia y Tecnologías, Universidad de Buenos Aires, FFyL.

Michi, Norma y Di Matteo, Álvaro Javier (2005). *Acerca de las organizaciones autónomas y sus procesos de formación interna*. Ponencia presentada al Congreso Latinoamericano de Sociología, Porto Alegre.

Milstein, Diana y Mendes, Héctor (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*, Miño y Dávila, Madrid.

Ministerio de Educación de la Nación. Página web http://www.me.gov.ar/cgecse/santiago_del_estero. Recuperada el 18 de agosto de 2007.

Murmis, Miguel (2002). “La contribución de Marx a la sociología agrorural y al análisis de estructuras agrarias”, en *Trabajo y Sociedad* n° 5, vol. IV, septiembre-diciembre, Santiago del Estero.

Neufeld, María Rosa (1988). “Estrategias familiares y escuela”, en *Cuadernos de Antropología Social* n° 2, FFyL, UBA, pp. 31-39.

——— (1992a). “Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales”, en *ETNIA* n° 36/37, Museo Etnográfico Municipal e Instituto de Investigaciones Antropológicas, Olavarría.

——— (1992b). “Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las ‘Escuelas de Islas’”, en *Cuadernos de Antropología*, Universidad Nacional de Luján.

Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (2005). “El ‘crisol de razas’ hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento”, en Neufeld, M. Rosa y Thisted, Jens, *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Eudeba, Buenos Aires, pp. 23-56.

Núñez Hurtado, Carlos (1998). *La Revolución Ética*, IMDEC, Guadalajara.

Offe, Claus (1988). *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*, Editorial Sistema, Madrid.

Pacheco, Mariano (2004). *Del piquete al movimiento. Parte 1: de los orígenes al 20 de diciembre de 2001*, Cuadernos de la FISyP n° 11, Buenos Aires.

Paz, Raúl (1999). “Integración, exclusión y vulnerabilidad del campesino ocupante en Argentina. Estudio de caso en el marco de la globa-

lización”, en *Trabajo y Sociedad* n° 2, vol. II, mayo-julio, Santiago del Estero, Argentina.

Pérez, Edelmira, (2001). “Hacia una nueva visión de lo rural”, en Giarracca, Norma (comp.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*, Grupo de Trabajo Desarrollo Rural, CLACSO, Buenos Aires, pp. 16-29..

Petras, James (1995), “Alternativas al Neoliberalismo en América Latina”, en *América Libre* n°8, Liberarte, Buenos Aires.

——— (2001). “En la Argentina hay una enorme reserva de poder”, en *La Maza* n° 1, Buenos Aires.

Pineau, Pablo (1994). “El Concepto de ‘Educación Popular’: un rastreo histórico comparativo en la Argentina”, en *Revista de Educación* n° 305, Madrid, pp. 257-280.

——— (1999). “Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad”, *Revista de estudios del currículum*, Vol 2, n°1, pp. 39-61.

——— (2001). “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”, en Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Paidós, Buenos Aires.

Porto Gonçalves, Carlos Walter (2001). *Geo-grafías. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*, Siglo XXI, México.

——— (2005). “A nova question agraria e a reinvenção do campesinato: o caso do MST”, en *Revista Osal* n°16, enero-abril, pp. 23-34.

Posada, Marcelo Germán (1996). “En torno a los campesinos argentinos: aportes críticos para su estudio y discusión”, *EIAL* n° 2, Julio-diciembre.

Poulantzas, Nicos (1979). *Estado, poder y socialismo*, Siglo XXI, México.

——— (1983). *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*, Siglo XXI, México.

——— (1985). *Las clases sociales en el capitalismo actual*, Siglo XXI, México.

Puiggrós, Adriana (1990). *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana [dir.] (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Galerna, Buenos Aires.

Quartieri, Miguel (2007). “La educación es la base del arraigo”, en Suplemento Digital de la revista *La Educación en Nuestras Manos* n° 38, junio. Recuperado el 20 de septiembre de 2007.

Rahman, Anisur y Fals Borda, Orlando (1992). “La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo”, en Salazar, M. Cristina, *La Investigación Acción Participativa. Inicios y desarrollo*, Cooperativa Ed. Magisterio, CEAAL, Bogotá, pp. 205-230.

Remedi, Eduardo (s.f). *La institución: un entrecruzamiento de textos*. México, Mimeo.

Retamozo, Martín (s.f). “Movimientos sociales y orden social en América Latina. Sujetos, antagonismos y articulación”, en *Desde el fondo* n° 38, pp. 27-35.

Rockwell, Elsie (1985). “La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela”, en Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

——— (1987a). *Repensando Institución: una lectura de Gramsci*, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, México.

——— (1987b). “Reflexiones sobre el proceso etnográfico”, en Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (coords.), *Informe Final del Proyecto “La práctica docente y sus contextos institucional y social”*, México.

——— (1991). “La dinámica cultural en la escuela”, en Elba Gigante (coord.), *Cultura y escuela: La reflexión actual en México*, Departamento de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico, mimeo, México.

——— (2001). “Camino y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina”, en *Cuadernos de Antropología Social* n° 13, FFyL-UBA, pp. 53-64.

Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983). *La Escuela: relato de un proceso de construcción teórica*, Ponencia presentada en seminario de CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.

Rodrigues Brandao, Carlos (1980). *Os Deuses do Povo. Un estudo sobre a religião popular*, Livraria brasileira editora SA, Sao Paulo.

Romero, Luis Alberto (1986). *Libros baratos y cultura de los sectores populares*. Documentos de CISEA, Buenos Aires.

Romero, Luis Alberto y Gutierrez, Leandro (1995). *Sectores Populares, Cultura y Política, Buenos Aires en la entreguerra*, Sudamericana, Buenos Aires.

Rosenzvaig, Eduardo (1994). "Comentarios sobre 'El Quichua de Santiago del Estero', de Jorge R. Alderetes". Recuperado el 10 de julio de 2007 de <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/rosenz1>

Sampaio, Fernando (2007). "MST quer novo modelo para reforma agraria", recuperado el 20/11/2007 de www.movimientos.org/cloc/show

Sánchez Vázquez, Adolfo (1973). *Filosofía de la praxis*, Juan Grijalbo editores, México.

Santos, Milton (2005). "O retorno do territorio", en *Revista Osal* n°16, enero-abril, pp. 251-261.

Schuster, Federico (1999). *La protesta social y la constitución de la identidad en la Argentina democrática: balance y perspectiva de una forma de hacer política*, Buenos Aires, mimeo.

Schuster, Federico; Naishtat, Francisco; Nardacchione, Gabriel y Peireyra, Sebastián (2005). *Tomar la palabra. Estudios sobre la protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*, Prometeo, Buenos Aires.

Scott, James (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*, Ediciones Era, México.

Sinisi, Liliana (2005). "La relación nosotros-otros en espacios escolares 'multiculturales'. Estigma, estereotipo y racialización", en Neufeld, M. Rosa y Thisted, Jens (2005), *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Eudeba, Buenos Aires, pp. 189-230.

Sirvent, María Teresa (1994). *Educación de Adultos: investigación y participación*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires.

——— (2004). *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Sirvent, María Teresa [org.] (1984). *Educação Comunitaria. A experiencia do Espírito Santo*, Editora Brasiliense, Sao Paulo.

Sirvent, María Teresa y Brusilovsky, Silvia (1983). *Diagnóstico Socio-Cultural de la Población Bernal-Don Bosco*, Edición de la Asociación Cultural Mariano Moreno, Bernal.

Socolovsky, Yamile (2004). "Identidad y futuro", en *Marcha*, Año VI n°37, octubre.

Strathern, Marilyn (1987). "The limits of auto'anthropology?", en Jackson, Anthony, *Anthropology at Home*, Tavistock publications, Londres.

Suriano, Juan (2001). *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910*, Manantial, Buenos Aires.

Svampa, Maristella y Pereyra, Sebastián (2003). *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteros*, Editorial Biblos, Buenos Aires.

Tamarit José y otros (1997). *Escuela y Representación Social*, UNLu, Luján.

Tamarit, José (1994). *Educación al soberano. Crítica al iluminismo de ayer y de hoy*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

——— (2002). *El sentido común del maestro*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

——— (2003a). “Conocimiento, poder y educación”, mimeo.

——— (2003b). “Estado y poder popular en América Latina”, mimeo.

——— (2004). “El dilema de la Educación Popular: entre la utopía y la resignación”, en Tamarit, José, *Educación, conciencia y práctica ciudadana*, Miño y Dávila, Buenos Aires. [Este artículo se publicó por primera vez en *Revista Argentina de Educación*, Año VIII, N° 13, 1990].

——— (2006), “Las clases sociales en el discurso del orden”, mimeo.

Tarrow, Sydney (1997). *Poder en Movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Alianza, Madrid.

Teubal, Miguel (2001). “Globalización y nueva ruralidad en América Latina”, en Giarracca, Norma (comp.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*, Grupo de Trabajo Desarrollo Rural, CLACSO, Buenos Aires, pp. 45-65.

Thompson, Andrés [comp.] (1995). *Público y Privado. Las organizaciones sin fines de lucro en la Argentina*, Unicef/Losada, Buenos Aires.

Thompson, Edward P. (1989a). *La Formación de la Clase Obrera en Inglaterra*, Crítica, Barcelona.

——— (1989b). *Tradición, revuelta y conciencia de clase*, Crítica, Barcelona.

Touraine, Alain (1987). *El regreso del actor*, Eudeba, Buenos Aires.

——— (1995). *Producción de la sociedad*, Instituto de Investigaciones sociales UNAM, México.

Trincherro, Hugo [editor] (1995). *Producción doméstica y capital. Estudios desde la antropología económica*, Biblos, Buenos Aires.

- Turner, Víctor (1999). *La selva de los símbolos*, Siglo XXI, México.
- Varela, Julia y Alvarez-Uría, Fernando (1991). *Arqueología de la Escuela*, La Piqueta, Madrid.
- Vázquez, Silvia (1992). “Cuando la educación pensaba en la revolución. Tendencias político-pedagógicas latinoamericanas de los sesenta y los setenta”, mimeo.
- Vázquez, Silvia Andrea y Di Pietro, Susana (2004). “La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Sociología de la Educación, Buenos Aires.
- Vilas, Carlos (1994). *Mercados, Estados y Revoluciones en Centroamérica, 1950-1990*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias, UNAM, México.
- Vilas, Carlos (1998). “Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases?”, en Neufeld, María Rosa; Grimberg, Mabel; Tiscornia, Sofía y Wallace, Santiago (comps.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, Eudeba, Buenos Aires, pp. 311-334.
- Vio Grossi, Francisco (1985). “La investigación participativa: contexto político y organización popular”, en Hernández, Isabel, *Saber popular y Educación en América Latina*, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires, pp. 115-128.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Alianza Editorial, Madrid.
- Wallace, Santiago (1998). “Hacia un abordaje antropológico de los movimientos sociales”, en Neufeld, María Rosa; Grimberg, Mabel; Tiscornia, Sofía y Wallace, Santiago (comps.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, Eudeba, Buenos Aires, pp. 335-363.
- Williams, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*, Península, Barcelona.
- (1982). *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*, Paidós, Barcelona.
- (2001a). *Cultura y sociedad 1780-1950. De Coleridge a Orwell*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- (2001b). *El campo y la ciudad*, Paidós, Buenos Aires.
- Woods, Marcela (1998). “Redes clientelares en el conurbano bonaerense: usos del espacio y formas de estructuración del poder local”, Buenos Aires, mimeo.

Wright, Eric (1983). *Clase, crisis y Estado*, Siglo XXI, Madrid.

Zibechi, Raúl (s.f). “La educación en los movimientos sociales”, en www.choike.org, recuperado el 14 de julio de 2007.

——— (1999). *La mirada horizontal. Movimientos sociales y emancipación*, Editorial Nordan Comunidad, Montevideo.

——— (2003). “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos”, en *Revista OSAL* n° 21, enero, pp. 221-230.

