

Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte¹

*Education in rural popular movements:
state of the art*

*Educação em movimentos populares rurais:
um estado da arte*

María Mercedes Palumbo²
Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Recepción: 17/04/2015

Evaluación: 15/01/2016

Aceptación: 02/02/2016

Artículo de revisión

DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.4373>

RESUMEN

La literatura académica sobre movimientos sociales se caracteriza por un derrotero que comenzó en las academias estadounidense y europea en las décadas del sesenta y setenta para arribar con fuerza en América Latina en las décadas del ochenta y noventa. En nuestra región, esta categoría sufre un desplazamiento semántico hacia la noción de movimiento popular a la

luz de las experiencias de resistencia al neoliberalismo. Así, se abrieron nuevas líneas de indagación dentro de las cuales se destaca el área temática que trabaja la vinculación entre movimientos populares y educación, entendiendo que las prácticas políticas son inescindibles de las prácticas pedagógicas.

El presente artículo recupera particularmente las principales

1 El presente artículo es producto de las investigaciones realizadas en el marco del proyecto "Conocimientos emergentes en propuestas pedagógicas alternativas desde la perspectiva decolonial" (Proyecto UBACYT Nro. 20020110200345, perteneciente a la Programación Científica 2012-2015) radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; y del proyecto "Movimientos populares urbanos y acción cultural. Estudio comparativo de las experiencias en el AMBA" (Proyecto UBACYT Nro. 20020110200094, perteneciente a la Programación Científica 2012-2015) radicado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

2 Magister en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Becaria doctoral del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). Grupo de investigación: "Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales" dirigido por la Dra. Anahí Guelman. Email: mer.palumbo@gmail.com

producciones académicas sobre movimientos populares rurales y educación elaboradas en Argentina y Brasil y las ordena en tres categorías en función del tipo de espacio-momento focalizado: las escuelas gestadas y conducidas por movimientos, el movimiento como sujeto y principio formativo; y, finalmente, los talleres creados con fines formativos sobre distintas temáticas relacionadas con la construcción política. El objetivo del artículo apunta a visibilizar un área académica novedosa y en construcción al mismo tiempo que destaca la centralidad de las experiencias educativas rurales como cita ineludible de las investigaciones en el área temática.

Palabras clave: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Movimiento Social, Formación, Estado del Arte, América Latina.*

ABSTRACT

The academic literature on social movements is characterized by a course that started in the US and European academies in the sixties-seventies and arrived strongly in Latin America in the decades of the eighties and nineties. In our region, this category suffers a semantic displacement towards the notion of popular movement in the light of the experiences of resistance to neoliberalism. Thus, new lines of inquiry were opened; the standing out subject area deals with the link between popular movements and education by understanding that political practices are inseparable from teaching practices.

This paper reviews the leading academic works on rural popular movements and

education developed in Argentina and Brazil and sorts them into three categories according to the type of space-time targeted: schools spawned and driven by movements; the movement as a subject and formative principle; and finally workshops created for training purposes on various topics related to political mobilisation. The aim of the article is to contribute support and substance to an innovative and developing academic area and to emphasize the centrality of rural educational experiences to research about this subject and therefore not to be omitted.

Keywords: *Journal History of Latin American Education, Social Movement, Training, State of the Art, Latin America.*

RESUMO

A literatura acadêmica sobre os movimentos sociais é caracterizada por um percurso que começou nas academias dos EUA e europeias nos anos 1960 e 1970 para se instalar fortemente na América Latina nas décadas de 1980 e 1990. Em nossa região, esta categoria sofre uma mudança semântica na direção da noção de movimento popular e à luz das experiências de resistência ao neoliberalismo. Assim, foram surgindo novas linhas de investigação nas quais se destaca a área temática que trabalha as ligações funcionais entre os movimentos populares e educação, entendendo que as práticas políticas são inseparáveis de práticas pedagógicas.

Este artigo recupera, particularmente, as principais produções acadêmicas sobre movimentos populares rurais e educação, desenvolvidas na Argentina e no Brasil, e

os classifica em três categorias, de acordo com o tipo de espaço-tempo focalizado: as escolas gestadas e dirigidas por movimentos, o movimento como sujeito e princípio formativo e, finalmente, as oficinas executadas com fins formativos sobre vários temas relacionados com a construção política. O objetivo do artigo é visualizar uma área uma nova área

acadêmica e em construção, enfatizando a centralidade das experiências educativas rurais como uma marca indiscutível das pesquisas nesta temática.

Palavras-chave: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Movimiento Social, Formación, Estado da Arte, América Latina.*

INTRODUCCIÓN

Los orígenes de los movimientos populares en América Latina se hallan en las estrategias de resistencia contra la imposición del modelo neoliberal en la década del noventa y su convergencia con otros movimientos surgidos en los ochenta en el contexto de las transiciones a la democracia. El cambio de coyuntura en la región a partir de los años 2000, denominado posneoliberalismo³, implicó desplazamientos y reconversiones a nivel de la política, la economía y la sociedad que no atentaron contra la supervivencia de estos movimientos hasta nuestros días. Si bien su objetivo fundacional se concentró en la garantía de la satisfacción de las necesidades materiales más inmediatas, tempranamente – y especialmente en la etapa posneoliberal – “tomaron la educación en sus manos” convirtiéndose en ámbitos de desarrollo de propuestas educativas novedosas. En este sentido, la educación es una de las dimensiones constituyentes de los movimientos populares. En estos ámbitos, se ensayan formatos, circulan otros saberes y se conforman sujetos críticos que habilitan la inquietud por una educación de nuevo tipo respecto a la escuela moderna en su condición de lugar educativo por antonomasia. A esta intencionalidad creadora del futuro y de lo novedoso en la actualidad de la praxis, los movimientos populares la llaman prefiguración⁴.

3 Benjamín, Arditi, “El giro a la izquierda en América Latina: ¿una política post-liberal?”, *Revista Ciencias Sociales Unisinos* 45, no. 3 (2009). Siguiendo al autor, el prefijo “post” da cuenta de la negación del modelo neoliberal en la crítica a los discursos y prácticas capitalistas en su fase neoliberal y la afirmación de derechos, de la esfera pública y de la ciudadanía; y, al mismo tiempo, de los límites de dicha negación al no configurar un nuevo modelo. En este contexto, es posible la convivencia – sin paradojas aparentes – de la retórica de la igualdad y la dignidad de los excluidos con la existencia fáctica del capitalismo en un vínculo complejo con la herencia liberal. Véase también los aportes de Emir Sader, *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina* (Buenos Aires: CLACSO, 2008) y de Mabel Thwaites Rey, “Después de la globalización neoliberal. ¿Qué Estado en América Latina?”, *Revista OSAL*, no 27 (2010): 19-43.

4 La prefiguración es una categoría cuya génesis se encuentra en el pensamiento de Antonio Gramsci. De allí los movimientos populares siguen que la disputa por la totalidad social no es una mera negación de lo existente sino también una afirmación de un proyecto al que se aspira y que se comienza a construir en los territorios conquistados. Si para el marxismo clásico, la revolución era el momento de inicio del cambio en las relaciones sociales, una de las características destacadas de los movimientos populares consiste en la prefiguración de la sociedad futura. En este sentido, disputan y amplían la concepción liberal de política – de raigambre estadocéntrica – para incorporar una dimensión política constitutiva del cotidiano. Para profundizar esta categoría, véase Hernán Ouviaña, “La política prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura”, en *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, eds. Flora Hillert, Hernán Ouviaña, Luis Rigal y Daniel

El área de estudio que concentra sus esfuerzos en la elucidación de la dimensión pedagógica de los movimientos populares crece, se desarrolla y se consolida al ritmo de dicha potencia pedagógica prefigurativa, siendo las experiencias de la praxis sujeto y lugar de las investigaciones. Por lo tanto, esta área se caracteriza por una notable imbricación entre teoría y práctica que se asienta sobre ciertos aspectos: la doble pertenencia de algunos de sus estudiosos que combinan su tarea académica con la militancia en los movimientos que estudian; la realización de trabajos de campo con profundas inmersiones en la empiria, requerido para una teorización que se presenta como retroalimentación de la implicancia directa de los investigadores en la experiencia; y las fronteras lábiles entre categorías académicas que son redefinidas constantemente en diálogo con el campo y, al mismo tiempo, la utilización por los movimientos de categorías de la academia para auto-designarse.

La imbricación entre teoría y práctica condiciona otras de las características del área de estudio como su reciente conformación, teniendo en cuenta el carácter también reciente de las propuestas pedagógicas de los movimientos populares. Siguiendo a Baraldo⁵, la dimensión pedagógica de los movimientos populares constituía hasta el año 2007 uno de los aspectos menos analizados en las producciones teóricas relativas a movimientos sociales en Argentina. Posiblemente como reflejo de la naturaleza experimental de las propuestas pedagógicas prefigurativas, se evidencia una producción dispersa en artículos de revistas (revistas que no necesariamente responden a los cánones de la publicación con indexación) y mesas de eventos académicos, siendo relativamente pocos los libros dedicados íntegramente a la temática⁶. Asimismo, la condición multidimensional del objeto de estudio genera la convivencia de investigadores de distintas disciplinas de las ciencias sociales y humanas en el área así como la existencia de abordajes interdisciplinarios en los intentos de comprensión del fenómeno analizado. En esta línea, cabe destacar la investigación y escritura colectiva – siempre más de un investigador involucrado – como una constante en los estudios del área. De allí la existencia de recorridos y pertenencias diversas de los investigadores. Algunos se proponen explícitamente “teorizar sobre la propia práctica” a modo de sistematizaciones de la experiencia; en otros casos, sin ser militantes, cumplen la función de intelectuales orgánicos investigando “con, en y desde” los movimientos; y, finalmente, investigadores que trabajan

Suárez (Buenos Aires: Noveduc, 2011), 141-172; y Hernán Ouviaña, “Educación en movimiento y praxis prefigurativa. Una lectura gramsciana de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por los movimientos populares latinoamericanos”, en *Pedagogías críticas en América Latina: experiencias alternativas de educación popular*, eds. Flora Hillert, Hernán Ouviaña, Luis Rigal y Daniel Suárez (Buenos Aires: Noveduc, 2015), 99-148.

5 Natalia Baraldo, “Educación en y desde los Movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en educación? Algunas tendencias en estudios recientes”, *Cuadernos de educación*, no.8 (2010): 167.

6 Entre los libros más importantes en el área de estudio de la academia argentina se encuentran: Roberto Elisalde y Mariana Ampudia, *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina* (Buenos Aires: Buenos Libros, 2008) y Norma Michi, *Movimientos campesinos y educación* (Buenos Aires: El Colectivo, 2010a). En cuanto a la producción brasileña, cabe mencionar a Maria da Glória Gohn, *Movimentos Sociais e educação* (San Pablo: Loyola, 1992) y Roseli Salette Caldart, *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (San Pablo: Expressão Popular, 2004).

“sobre” movimientos sociales, reflejando un conocimiento de la experiencia a partir del trabajo de campo realizado⁷.

Este artículo busca presentar un estado del arte sobre la literatura existente en Argentina y Brasil sobre movimientos populares rurales y educación a partir de un criterio de ordenamiento según el tipo de espacio-momento formativo seleccionado por las investigaciones recopiladas: las escuelas gestadas y conducidas por movimientos, los talleres creados con fines intencionalmente pedagógicos sobre distintas temáticas relacionadas con la construcción política territorial y, finalmente, el movimiento como sujeto y principio educativo. Por otra parte, y más allá del espacio-momento abordado, estos estudios se concentran fundamentalmente en las experiencias del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE-VC) que conforma, junto a otras organizaciones, el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) de Argentina⁸. Estos casos de estudio se destacan por su peso cuantitativo en términos de militancia, su considerable recorrido histórico iniciado en la década del ochenta y sus prominentes trayectorias formativas que abarcan los tres tipos de espacios-momentos formativos mencionados.

El supuesto de partida de este artículo sostiene que la ruralidad alberga las formas más novedosas de propuestas educativas prefigurativas⁹, en el concierto de ensayos pedagógicos que signa la totalidad de nuestra región, erigiéndose como un faro incluso para los movimientos populares urbanos y las investigaciones que los estudian. No es casual, entonces, que los trabajos que abordan la educación en el contexto de la ruralidad complejicen su reflexión acerca del carácter alternativo de estas experiencias, entendiéndolo no sólo en relación a una autonomía respecto al Estado sino también en cuanto al cuestionamiento a la matriz moderno-colonial¹⁰ de pensamiento de raigambre profundamente urbana.

7 Las categorías de producciones “sobre, en y desde” se retoman de Florencia Fajardo, Francisco Longa y Fernando Stratta, “Investigación y movimientos sociales. Problemas y perspectivas”, *Revista Debates Insurgentes*, no 1 (2012): 99-113. Siguiendo a estos autores, las producciones “sobre” movimientos sociales se caracterizan por colocar a las organizaciones en una situación pasiva en tanto no son parte de la reflexión productora de conocimiento; a contramano, las investigaciones “en y desde” habilitan un conjunto de formas innovadoras de producción de conocimiento como coproducción o producción compartida, investigación-acción participativa, investigación colaborativa e investigación militante.

8 Tanto el MST como el MNCI integran coordinadoras de organizaciones rurales de alcance latinoamericano y mundial: la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) y de La Vía Campesina (VC).

9 Este supuesto es compartido y retomado en Nora Gluz, *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales* (Buenos Aires: CLACSO, 2013).

10 El concepto de matriz moderno-colonial responde al andamiaje teórico del pensamiento descolonial. Desde esta perspectiva, la *colonialidad* da cuenta de la pervivencia de los mecanismos de sujeción colonial más allá del colonialismo o administración directa de índole político-administrativo de las potencias europeas sobre América Latina. En este sentido, a la Modernidad le es inherente la colonialidad como su lado oscuro o no “confesado”. Para ampliar, véase: Anibal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, comp. Edgardo Lander (Buenos Aires: CLACSO, 2005): 122-151; Enrique Dussel, “Europa, modernidad y eurocentrismo”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, comp. Edgardo Lander (Buenos Aires: CLACSO, 2005): 24-33; y Walter D. Mignolo, *Historias locales, diseños globales* (Madrid: Akal, 2003).

1. Los movimientos populares en América Latina: desplazamientos semánticos en la producción académica

La literatura académica sobre movimientos sociales – como categoría inscripta en las teorías de la acción colectiva – se caracteriza por un derrotero que comenzó en las academias estadounidense y europea en las décadas del sesenta y setenta¹¹ para arribar con fuerza en América Latina en las décadas del ochenta y noventa. A los fines de este artículo, resulta pertinente destacar el desplazamiento semántico implicado en el reemplazo de la noción de movimiento social por la de movimiento popular en las academias latinoamericanas hacia finales de la década del noventa y, especialmente, comienzos del nuevo siglo. En el plano de las manifestaciones concretas, si los nuevos movimientos sociales europeos y estadounidenses de la década del sesenta se vinculaban con regímenes democráticos, eran de raigambre urbana y se orientaban a obtener mayores niveles de ciudadanía, consumo, autonomía y libertad, las diferencias respecto a América Latina resultan evidentes. Retomando las apreciaciones de Sousa Santos en este punto: “Entre los valores post-materialistas y las necesidades básicas; entre las críticas al consumo y las críticas a la falta de consumo, entre el hiperdesarrollo y el sub (o anarco) desarrollo, entre la alienación y el hambre, entre la nueva clase media y las crecientemente heterogéneas clases populares, entre el Estado benefactor de la época keynesiana y el Estado autoritario, hay diferencias sumamente importantes”¹².

Por lo tanto, el concepto de movimiento popular no puede ser escindido del intento por teorizar un denso entramado de organizaciones de los sectores subalternos originadas como consecuencia del neoliberalismo tanto en el ámbito rural como urbano. A los movimientos de la década del ochenta que postularon una reapropiación del espacio público y de formas organizativas más democráticas, tales como organizaciones de derechos humanos, comunidades eclesiales de base, movimientos indígenas e indígena-campesinos – como el MST y el MOCASE–, puebladas en los grandes centros urbanos y movimientos de mujeres; se sumaron en la década del noventa nuevos referentes empíricos como el Zapatismo en México y movimientos territoriales y de trabajadores desocupados (el llamado movimiento piquetero¹³) que dan cuenta de los reordenamientos ocurridos en la ruralidad y la urbanidad respectivamente¹⁴.

11 En estas academias, los tres enfoques principales son la teoría de la movilización de recursos, el enfoque de las oportunidades políticas y la teoría de los nuevos movimientos sociales. Para profundizar en este aspecto véase: Enrique Laraña, *La construcción de los movimientos sociales* (Madrid: Alianza, 1999).

12 Boaventura de Sousa Santos, “Una reflexión sobre los nuevos movimientos sociales”, en Curso virtual “Coyuntura política en América Latina” del Programa Latinoamericano de Educación a Distancia (Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, 2008): 5.

13 Para ampliar sobre la génesis y características del movimiento piquetero en Argentina véase: Astor Massetti, *La década piquetera (1995-2005). Acción colectiva y protesta social de los movimientos territoriales urbanos* (Buenos Aires: Nueva Trilce, 2009).

14 Graciela Di Marco et. al., *Movimientos sociales en la Argentina. Asambleas: la politización de la sociedad civil* (Buenos Aires: Editorial Universidad de San Martín, 2003).

Zibechi¹⁵ sistematiza las características distintivas de estos movimientos populares: (a) la apropiación material y simbólica del territorio a partir de la conquista de espacios físicos donde se asienta el movimiento o cierta actividad productiva del mismo; (b) la búsqueda de la autonomía respecto a las instancias de representación colectiva clásicas como son los partidos políticos y el Estado; (c) la revalorización de la cultura y la afirmación de la identidad de sus pueblos, revitalizando la defensa de identidades invisibilizadas; (d) la preocupación por la organización del trabajo y la relación con la naturaleza basada en nuevas relaciones técnicas y sociales de producción que no cosifiquen al ambiente y que no reproduzcan relaciones de sometimiento y subordinación entre hombres; (e) el rol activo de la mujer y de los niños, en línea con la recuperación de las identidades sojuzgadas, en este caso por un patrón de poder esencialmente masculino; (f) la elección de formas de acción auto-afirmativas, tales como la recuperación de fábricas y la toma de tierras, alejándose de acciones meramente defensivas; y, finalmente, en línea con la dimensión pedagógica, (g) la capacidad para formar sus propios intelectuales entendida como la formación de sus dirigentes, la creación de instancias de educación formal a su cargo así como la concepción del movimiento como formador.

El desplazamiento de lo “social” a lo “popular” como adjetivación de la categoría movimiento se corresponde, tal como señala Svampa, con “la afirmación de lo popular en cuanto ser negado, excluido y sacrificado en aras del modelo neoliberal”¹⁶ que llevaron adelante estos movimientos en sus acciones de resistencia. En términos conceptuales, la potencia del adjetivo popular se juega en un doble registro. Por un lado, recupera la naturaleza política – y no meramente social – de los movimientos en tanto son parte de la disputa por un proyecto político, social, económico y ecológico al que aspiran y que se tramita por canales y ámbitos diferentes a los de la política tradicional¹⁷. Por otro lado, reinstala la pertinencia de la clase social como dimensión interviniente en los fenómenos sociales junto a otras subordinaciones y opresiones político-ideológicas y culturales¹⁸. En este sentido, la politicidad de los movimientos populares y la superposición de opresiones y subordinaciones actúan como presupuestos generales de las líneas de investigación sobre la dimensión pedagógica de los movimientos populares.

15 Véase: Raúl Zibechi, *Dibujando fuera de los márgenes: los movimientos sociales en la transformación sociopolítica en América Latina* (Buenos Aires: La Crujía, 2008) y Raúl Zibechi, *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento* (Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2007).

16 Maristella Svampa, *Cambio de época: movimientos sociales y poder político* (Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO, 2008), 181.

17 En esta línea, se destaca el análisis para la realidad boliviana de Luis Tapia, *Política Salvaje* (Buenos Aires: CLACSO-Waldhuter, 2011).

18 Carlos Vilas, “Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases?”, *Revista Sociológica* 10, no. 28 (1995): 13.

2. Movimientos populares rurales y educación

La apuesta prefigurativa de los movimientos populares en el plano pedagógico resulta desafiante en términos de los espacios gestados, los formatos ensayados, los sujetos interpelados y los saberes convocados. La concepción de educación subyacente no se restringe a los espacios más sistemáticos y formales. La creación de instituciones “escolares” propias en los territorios de militancia y la conformación de dispositivos tipo “taller” sobre cuestiones de importancia para la construcción territorial – tales como género, medios de comunicación alternativos, cooperativismo, formación política, entre otros – es concomitante al abordaje de la militancia y la experiencia de lucha social como ámbito formativo total asociado a lo “pedagógico en el cotidiano”¹⁹. Empero, la intencionalidad pedagógica no solo revierte hacia el interior de las organizaciones sino que también evidencian una vocación formativa en relación a la sociedad y a la misma escuela formal, a la que defienden en su condición de escuela pública²⁰. De allí que los movimientos “sean educadores de la propia educación”²¹.

Los movimientos rurales ocupan un lugar central en el área de estudio sobre movimientos sociales y educación. A nivel interno a la academia, la producción sobre movimientos rurales reviste un carácter pionero – especialmente en Brasil – y acapara un importante caudal de estudios. A nivel de la imbricación entre teoría y práctica, cabe señalar la relevancia de las prácticas pedagógicas de los movimientos populares rurales que alienta preguntas de investigación potentes en los estudiosos del área y se convierten en una cita ineludible aún de las experiencias y de las investigaciones en, desde y sobre movimientos populares urbanos en los términos de una comparación que permite problematizar y tensionar las prácticas urbanas.

A los fines de revisar el estado del arte, se propone un criterio de ordenamiento del corpus de investigaciones conforme al tipo de espacio-momento formativo en estudio. En este sentido, se considera de utilidad la tipología planteada por Michi, Di Matteo y Vila²² que pretende abarcar los “formatos” de la educación en movimientos populares, descentrando la concepción hegemónica de la escuela como único espacio formativo y del niño como sujeto pedagógico por excelencia. En esta clave de lectura, proponen tres espacios-momentos formativos cuyas fronteras se tornan, a menudo, borrosas: las “escuelas” gestadas y conducidas

19 Anahí Guelman, “Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012)” (tesis de Doctorado en Educación, Universidad de Buenos Aires, 2014), 121-128.

20 El llamado a la democratización de la educación y la lucha por el derecho a la “educación pública popular” por parte de los movimientos populares y de los “maestros progresistas” frente al avance del neoliberalismo es parte de las reelaboraciones de Paulo Freire. De este modo, se distancia de cierto esquematismo dicotómico que reconoce en la educación pública el papel de mera reproducción mecanicista de la ideología dominante. Véase: Paulo Freire, “Escuela pública y educación popular”, en *Política y Educación* (México D.F.: Siglo XXI, 2011), 107-121.

21 Miguel Arroyo, “Os movimentos sociais reeducam a educação”, en *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores. Outras questões, outros diálogos*, orgs. Marcia Soares de Alvarenga, Renato Emerson Nascimento, Domingos Nobre y Paulo Raposo Alentejano (Río de Janeiro: UERJ, 2012): 30-31.

22 Norma Michi, Javier Di Matteo, Diana Vila, “Movimientos sociales y procesos formativos”, *Revista Polifonías*. No.1 (2012): 31-39.

por los movimientos; los espacios-momentos intencionalmente formativos denominados “talleres”; y los espacios-momentos “que también son formativos” bajo la premisa de que el movimiento social es un principio y un sujeto educativo.

Las “escuelas” gestadas y conducidas por los movimientos populares²³

Si bien existe una historia reciente en América Latina de creación de experiencias educativas no escolares en el marco de movimientos populares – en las formas de talleres y espacios de alfabetización –, la creación de propuestas de escolarización por parte de actores no escolares constituye una novedad²⁴. No obstante, cabe relativizar esta radical novedad si se considera la experiencia y los estudios académicos sobre la escuela de Warisata²⁵ en Bolivia fundada en 1931 y desarticulada hacia finales de esa misma década por las élites terratenientes.

La génesis de las “escuelas” gestadas y conducidas por movimientos populares rurales se encuentra en la presencia selectiva del Estado en la garantía del derecho a la educación de la población indígena y campesina así como en la disputa por la matriz epistémica, cultural y económica urbana replicada en las escuelas rurales al negar sistemáticamente la cultura indígena-campesina. En consecuencia, la necesidad de garantizar el derecho a la educación devino, paralelamente, en una lucha por la cultura y la hegemonía²⁶ que condujo a la reflexión acerca de los modos posibles y los formatos de estas escuelas en construcción y sus vinculaciones con el dispositivo pedagógico escolar tradicional. Justamente, el entrecomillado utilizado en la palabra escuela en este artículo para referir a las propuestas de escolarización de estos movimientos pretende dar cuenta de la tensión entre lo alternativo y lo tradicional presente en estas experiencias.

Las investigaciones académicas producidas con referencia a este espacio-momento formativo se enfocan particularmente en tres ejes: a) la relación compleja con el Estado en términos del derecho a la educación, la necesidad de financiamiento y acreditación de títulos y la autonomía político-pedagógica en la dirección de estas “escuelas”; b) la tensión entre las características del dispositivo pedagógico escolar tradicional y las formas, contenidos y vínculos propios de los dispositivos pedagógicos alternativos propuestos por los movimientos; y

23 Si bien este apartado se centra en las escuelas gestadas y conducidas por movimientos populares en el nivel primario y secundario, cabe destacar un conjunto de experiencias de construcción de espacios de formación universitarios: Universidad Campesina en San José de Apartadó en Colombia, la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas en Ecuador, la Escuela Florestan Fernandes en Brasil y la Universidad Campesina en Argentina.

24 Norma Michi, *Movimientos campesinos y educación* (Buenos Aires: El Colectivo, 2010a), 81-82.

25 La escuela de Warisata se caracterizó por ser autónoma del Estado y establecer a la comunidad como el principio constitutivo del proceso pedagógico dado que no había separación entre escuela y comunidad. La integración de la escuela a un proyecto político más amplio del campesinado motivó su desarticulación en su calidad de “potencial amenaza” contra los valores sociales y culturales dominantes. Para profundizar sobre esta experiencia, véase: Carlos Salazar Montajo, *La Taika. Teoría y práctica de la Escuela Ayllu* (La Paz: G.U.M., 1986).

26 Nora Gluz, *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales* (Buenos Aires: CLACSO, 2013): 33-34.

c) la organicidad de las “escuelas” respecto a la organización social que le da origen y en la que se encuentra inserta.

El principal corpus académico remite a los estudios sobre el MST. Este corpus comprende las importantes contribuciones de una serie de referentes brasileños que – en su gran mayoría – se destacan por estudiar y, al mismo tiempo, participar activamente del MST, como es el caso de Arroyo, Caldart, Gohn, Mançano Fernandes y Pizzeta²⁷; y aportes de investigadores argentinos que también abordan el mismo caso de estudio tales como Michi y Stubrin.

Respecto al vínculo con el Estado, y teniendo en cuenta la particular modalidad de ocupación de escuelas públicas, la relación del MST con los Estados locales en Brasil conforma una compleja trama de autonomía, posicionamiento crítico y dependencia económica. Al interior de esta trama, se identifican dos aristas. Por un lado, el pasaje de concebir la escuela como dádiva política o clientelar a la exigencia de la responsabilidad legal del Estado de garantizar el derecho a la educación en términos de la creación y sostenimiento de escuelas²⁸. Por otro lado, la lucha por la dirección política y pedagógica del proceso educativo de las escuelas ocupadas que expresa la disputa entre modelos antagónicos de política educativa para el campo²⁹. En este sentido, las propuestas alternativas del MST se construyen dentro del sistema educativo, reivindicando el carácter público de la educación pero cuestionando el modelo de educación rural tradicional.

Un segundo aspecto de indagación de las investigaciones radica en la peculiar relación existente entre escuela ocupada y MST en cuanto a la organicidad; es decir, la relación entre la lucha por la educación y la lucha por la tierra. La imbricación entre ambas luchas se evidencia en ciertos lemas del MST, retomados por los estudios académicos, como “ocupar las tierras y ocupar las letras”³⁰. La gran mayoría de las producciones destacan que el acercamiento a la cuestión educativa por parte del MST implicó una redefinición de los términos en los que se pensó una escuela pública que había estado históricamente ausente. Alejándose de visiones moderno-liberales que colocan a la escuela en el centro del proceso educativo y adoptando una visión de la misma en perspectiva – como parte de una totalidad mayor – se fue redimensionando el dispositivo

27 Un número especial de la revista *Currículo Sem Fronteiras* dedicado exclusivamente a la temática “educación y MST” recopila contribuciones de estos autores. Véase: *Revista Currículo Sem Fronteiras* 3, no. 1 (2003) donde se encuentran: Júlio Emílio Diniz Pereira, “Derrumbando as cercas do conhecimento: a educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil)”; Bernardo Mançano Fernandes, “Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro”; Miguel Arroyo, “Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?”; Roseli Salette Caldart, “Movimento sem Terra: lições de Pedagogia” y “A escola do campo em movimento”; Antonio Julio de Menezes Neto, “Os princípios unitários na escola técnica do MST” y Knijnik, Gelsa, “Currículo, etnomatemática e educação popular: um estudo em um assentamento do movimento sem terra”.

28 Miguel Arroyo, “Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?”, *Revista Currículo sem Fronteiras* 3, no. 1 (2003): 30.

29 Florencia Stubrin, “Una experiencia alternativa de educación pública: el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra”, en *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*, eds. Pablo Gentili, Fernanda Saforcada, Nora Gluz, Pablo Imen y Florencia Stubrin Pablo Gentili (Buenos Aires: CLACSO, 2011), 147-151.

30 Maria Gorete Sousa, *Além de ocupar as terras, precisamos ocupar as letras* (San Pablo, 2010). <http://old.kaosenlared.net/noticia/maria-gorete-sousa-trajetoria-do-mst-no-campo-educacional> (07 de agosto, 2013).

pedagógico escolar (alternativo) hasta integrarlo dentro del ambiente educativo más amplio del movimiento en su conjunto³¹. Así, la escuela asume la lógica del movimiento social, sintoniza con su intencionalidad pedagógica y con su proyecto histórico en su hacer educativo, construyéndose un vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos político-organizativos. Esto implica la reversión del carácter conservador y resistente al vínculo directo con las luchas sociales propio de la escuela tradicional³².

En este marco, los trabajos en, desde y sobre el MST nombran este modelo educativo alternativo como “escuela del campo en movimiento”³³. Este nuevo paradigma apunta a la formación humana en valores, principios y convicciones, a la recuperación y revalorización de la cultura campesina y de su enraizamiento histórico, al cultivo de la memoria social y de la identidad Sin Tierra, y al proceso de lucha, a la organización política y a la vida cotidiana. Este corrimiento respecto al dispositivo escolar hegemónico no implica una ruptura total dado que también se conserva su función más “clásica” de transmisión de conocimientos universalistas que trascienden el plano local e inmediato. Asimismo, esta escuela en movimiento se inserta en el paradigma de la educación del campo que sostiene una educación que parta de la realidad campesina, que jerarquice al campo como modo de vida – y no exclusivamente como ámbito de producción – y que habilite la participación activa de los campesinos; a diferencia de la política estatal de educación rural que fomenta la formación de una mano de obra funcional al desarrollo del mercado y establece lo urbano como parámetro de uniformización cultural.

Un segundo corpus de investigaciones sobre movimientos rurales y “escuelas” responde a los análisis en, desde y sobre la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC construida en los márgenes de la escuela pública³⁴. Estos trabajos caracterizan a la Escuela de Agroecología teniendo en cuenta la metodología basada en la educación popular, la organización institucional con alternancia, el sentido político atribuido a la educación, la selección y tratamiento de los saberes en relación con la vida campesina y la formación en el trabajo como parte constitutiva de la escuela.

31 Florencia Stubrin, “Una experiencia alternativa de educación pública: el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra”, en *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*, eds. Pablo Gentili, Fernanda Saforcada, Nora Gluz, Pablo Imen y Florencia Stubrin Pablo Gentili (Buenos Aires: CLACSO, 2011): 21-22. Tal como sostiene Stubrin, la lucha por el derecho a la educación surgió prácticamente en paralelo a la lucha por la tierra. Sin embargo, desde algunos sectores se mostró una resistencia inicial a la creación de escuelas por temor a que se desvíen los esfuerzos del objetivo de la lucha por la reforma agraria, a que dificultase la participación de las familias en el Movimiento y por una desvalorización de la escuela tradicional. Sin embargo, muchas familias Sin Tierra se movilizaron por el derecho a la escuela y por una escuela que tuviera sentido. El MST decidió atender esa movilización y articular la demanda dentro de su organicidad, produciendo una propuesta pedagógica específica y formando educadores hasta llegar a incorporar a la escuela a la propia dinámica del Movimiento como parte de la lucha por la reforma agraria.

32 Roseli Salette Caldart, “A escola do campo em movimento”, *Revista Currículo sem Fronteiras* 3, no. 1 (2003b).

33 Roseli Salette Caldart, *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (San Pablo: Expressão Popular, 2004).

34 Los principales referentes académicos del tema en Argentina son Norma Michi y Anahí Guelman.

En cuanto a los nudos problemáticos planteados por la producción, se observan fuertes coincidencias con aquéllos problematizados para el caso del MST. Cabe realizar una mención particular al rol del Estado en la gestación y conducción de la Escuela de Agroecología. A diferencia del MST, la estrategia no es la ocupación de escuelas. En un nivel, se le exige al Estado provincial que respete su especificidad y le otorgue reconocimiento y financiamiento para la continuidad de las mismas. En otro plano, se lo presiona para que garantice el derecho a la educación para todos los campesinos e indígenas (sean militantes o no de la organización); derecho históricamente vulnerado para las comunidades rurales por una escuela pública ausente o, en otros casos, cómplice de la transmisión de la herencia moderna, occidental, urbana y funcional al modelo económico³⁵.

Uno de los elementos más interesantes de las investigaciones radica en la indagación acerca de la valoración de la escuela tradicional por parte de los campesinos – una valoración por su ausencia – que ubica a la creación de una “escuela” alternativa en un diálogo crítico con el dispositivo pedagógico escolar. Como plantea López³⁶, la relación de lo campesino-indígena con la escuela remite a una cuestión de limitado acceso físico, pero también de discriminación hacia esos sectores desde visiones refractarias a esos sujetos y suelos culturales. No obstante, si partimos de la premisa que los campesinos “quieren ir a la escuela”³⁷, la Escuela de Agroecología cumple la promesa de la escuela y la reinventa desde una perspectiva que articula la impronta cultural ancestral y campesina junto al acceso a los saberes modernos, pero puestos al servicio de intereses económicos comunitarios y colectivos³⁸.

En consecuencia, los vínculos entre la “escuela” y el MOCASE-VC se tornan necesarios para un rescate de la identidad campesina y sus modos de vida que revierta en la potenciación de lo organizativo y de la acción política del movimiento. La figura de la alternancia³⁹, sobre la que se estructura la Escuela de Agroecología, es central en tanto garantiza que la formación no se circunscriba a los muros escolares sino que continúe en las comunidades de origen donde se transmiten y se intercambian los conocimientos aprendidos, evitando romper la temporalidad de la producción (que generalmente no coincide con los calendarios

35 Anahí Guelman, “Pedagogía de la liberación en la escuela de agroecología del MOCASE-VC”, en *Actas de las X Jornadas de Sociología* (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2013), 8.

36 Laura López, “Estudiar, producir, resistir: la experiencia de la escuela de agroecología del MOCASE-VC”, en *Actas de las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos* (Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2012), 4.

37 MNCI, “Síntesis de la concepción e instancias de formación política del Movimiento Nacional Campesino Indígena de Argentina”, en *Actas de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos* (Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2010), 12.

38 Anahí Guelman, “Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012)” (tesis de Doctorado en Educación, Universidad de Buenos Aires, 2014).

39 Alejandro Burgos, “Luchas populares rurales contra la exclusión social y cultural: las experiencias educativas del MOCASE/VC”, en *Actas de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos* (Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba), 12-13.

escolares). Adicionalmente, la participación de educadores de origen campesino formados en el movimiento⁴⁰ constituye otra pieza clave de esta organicidad.

Los movimientos populares como principios y sujetos educativos

La literatura especializada brasileña nuclea los estudios que profundizan específicamente en la concepción del movimiento popular como principio y sujeto educativo. Estos análisis se inscriben en la consideración general del materialismo histórico según la cual la praxis humana puede entenderse como experiencia formativa fundamental. Por lo tanto, la formación desborda tanto las “escuelas” como los “talleres”, siendo más amplia y menos institucionalizada. La concepción del movimiento como principio y sujeto educativo le atribuye naturaleza y potencia pedagógica a los contactos con otras organizaciones, la burocracia estatal y asesorías, a las instancias de deliberación o decisión, a las experiencias productivas y a las acciones de protesta o de lucha⁴¹. De este modo, la educación no se limita al aprendizaje de contenidos específicos transmitidos a través de técnicas o instrumentos en un proceso pedagógico sistemático desarrollado en espacios intencionalmente definidos a cargo de una persona que ocupa la figura del educador sino que se expande a la propia dinámica social⁴². Desde la perspectiva de los trabajos sobre el MST, en la dinámica social del movimiento se producen tanto alimentos – bajo relaciones sociales alternativas al capitalismo – como seres humanos de nuevo tipo.

En los estudios de Caldart⁴³, se presenta la totalidad formativa del MST en clave de matrices pedagógicas o procesos educativos de formación humana: la pedagogía de la lucha donde se educa en la experiencia de la lucha por la reforma agraria y por intentar cambiar las estructuras de poder; la pedagogía de la organización colectiva que educa enraizándose en una colectividad a partir de las relaciones interpersonales cotidianas y repetidas así como a partir de la instancia más intencionalmente formadora de la “mística”; la pedagogía de la tierra donde la lucha por la tierra como proyecto y el trabajo y la producción cotidianas educan por el peso formativo de las circunstancias objetivas de existencia; la pedagogía de la cultura que educa gestando un modo de vida específico producido por el movimiento y que difiere de la cultura hegemónica; y la pedagogía de la historia que educa en el “cultivo” de la memoria y la revalorización de la historia por medio de la comprensión del sentido del pasado y del enraizamiento en una colectividad mayor de los luchadores del pueblo en otros tiempos y espacios y

40 Javier Di Matteo, “Formación política en el movimiento campesino: saberes pedagógicos dispersos en el saber político”, en *Actas de las IV Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos* (Foz de Iguazú: Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, 2014), 8-10.

41 Norma Michi, Javier Di Matteo, Diana Vila, “Movimientos sociales y procesos formativos”, *Revista Polifonías* 1, no.1 (2012): 37-38.

42 Maria da Glória Gohn, *Teorias dos Movimentos Sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos* (San Pablo: Ediciones Loyola, 1992), 17.

43 Roseli Salete Caldart, *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (San Pablo: Expressão Popular, 2004), 331-377.

de la memoria subversiva del pueblo. En última instancia, la autora propone – siguiendo el lema “transformar, transformándose” del MST – que la educación así entendida es una práctica radical de humanización.

En coincidencia con Caldart, Arroyo⁴⁴ sostiene que la participación en el MST implica vivencias existenciales y totalizantes en términos de la lucha por la vida en la cual los sujetos participan integralmente como sujetos políticos, cognitivos, éticos, sociales, culturales y emocionales. En este sentido, la lucha organizada por la supervivencia posee un carácter formador – incluso mayor – que la propagación e inculcación de discursos concientizadores dentro o fuera del movimiento. Sin dudas, el conflicto en torno al proceso de ocupación, organización y gestación de un colectivo constituye un factor fundamental en la producción y transmisión de saberes sociales y políticos, en la comprensión de la realidad y en la conformación de sujetos políticos⁴⁵. Ahora bien, los movimientos populares no sólo revisten el carácter de pedagogos hacia dentro de sus filas sino que también sus luchas se vuelven educadoras de la sociedad y hasta de la propia pedagogía como disciplina. En coincidencia con Arroyo, Marcon⁴⁶ sostiene que esta naturaleza educativa irradiante de los movimientos populares involucra a otras organizaciones sociales, a la sociedad y al Estado y discurre en las relaciones cotidianas de convivencia, articulación y negociación con estos actores.

Si se desplaza la mirada hacia las producciones de la academia argentina, la premisa del movimiento popular como principio y sujeto educativo se sostiene como punto de partida, pero aparece débilmente indagada y profundizada. Como excepciones, se destacan los trabajos nucleados en torno al equipo de Norma Michi, cuya clave de análisis consiste en abordar la producción y reproducción de cultura y subjetividades en movimientos populares campesinos – específicamente el MOCASE-VC y en menor medida el MST – teniendo en cuenta los procesos formativos en la cotidianeidad (además de los ámbitos de formación más formales). A modo de ejemplos, cabe citar el trabajo de Michi⁴⁷ y de Vila, Di Matteo y De Mingo⁴⁸ sobre la mística en el MOCASE-VC y el MST como espacio-momento educativo donde se produce y reproduce la cultura a partir de la confluencia del hacer, el reflexionar y el sentir; y la indagación sobre la “infrapolítica cotidiana” del MOCASE-VC como ámbito de recuperación,

44 Miguel Arroyo, “Pedagogías em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?”, *Revista Currículo sem Fronteiras* 3, No 1 (2003): 36-37.

45 Rejane de Almeida, “Movimentos sociais e saberes produzidos nas ações coletivas: MST Tocantins”. En *Actas de las IV Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos* (Foz de Iguazú: Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, 2014), 3.

46 Telmo Marcon, “Os movimentos sociais populares como educadores: contribuições teóricas e políticas”, *Revista Educação* 37, no. 3 (2012): 497.

47 Norma Michi, “Lo que enamora, lo que contagia, lo que entusiasma. Un análisis sobre la producción y reproducción cultural en el MOCASE VC”, en *Actas de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos* (Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2010b).

48 Diana Vila, Javier Di Matteo y Ana Clara De Mingo, “Producción de conocimientos en movimientos sociales y populares”, en *Actas de las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos* (Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2012).

afirmación y problematización de la cultura propia del campesinado santiaguense en Di Matteo, De Mingo y Vila⁴⁹ y Di Matteo⁵⁰. Por su parte, Canciani y Wanschelbaum⁵¹ analizan la categoría de “saberes en lucha y para la lucha” en referencia a la producción de conocimientos extra-académicos y extra-escolares en las prácticas de resistencia a las políticas neoliberales y de construcción de proyectos propios por parte de los movimientos populares.

De lo anterior no se desprende un desconocimiento por parte de los estudios del área en Argentina de la concepción de la práctica militante como educativa. Posiblemente sean razones de tipo metodológico o decisiones pragmáticas de tiempo y recursos lo que atente contra un mayor número de producciones en esta línea. A contramano, en la academia brasilera de intelectuales ligados al MST se encuentran las producciones más fecundas respecto a este espacio-momento formativo, a pesar de su carácter disperso y fragmentado. De todos modos, tal como sostiene Caldart⁵², se observa la necesidad de continuar discutiendo y profundizando específicamente en la concepción del movimiento popular como principio y sujeto educativo.

Los talleres como espacios-momentos intencionalmente formativos

Los talleres llevados adelante por movimientos populares corresponden a instancias intencionalmente educativas que se realizan con regularidad durante un período de tiempo, que poseen un alto grado de sistematización en la planificación y que no buscan el reconocimiento estatal. Siguiendo a Michi, Di Matteo y Vila⁵³, los talleres de formación incluyen: a) actividades artístico-culturales, de formación política y de temáticas relativas a género, producción u organizativas; b) actividades compartidas con otras organizaciones populares; c) instancias formativas en espacios de deliberación y decisión o acciones de protesta; y, d) actividades de acercamiento al barrio con vistas a ampliar la base social del movimiento. Las investigaciones sobre estos espacios-momentos en movimientos populares rurales son escasas, siendo en su mayoría sistematizaciones realizadas por militantes o por las áreas de formación de las organizaciones. Sin embargo, existe cierta producción académica respecto a un taller particular denominado generalmente como escuela (o escolita) de formación política donde las organizaciones abordan cuestiones referidas a los

49 Javier Di Matteo, Ana Clara De Mingo y Diana Vila, “La recuperación del saber y la cultura: algunos debates en educación popular a partir de la experiencia del MOCASE-VC”, en Actas de las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos (Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2012).

50 Javier Di Matteo, “Formación política en el movimiento campesino: saberes pedagógicos dispersos en el saber político”, en Actas de las IV Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos (Foz de Iguazú: Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, 2014).

51 Laura Canciani y Cinthia Wanschelbaum, “Saberes, Sujetos Y Luchas Sociales en la Historia Argentina Reciente”, en Actas de las I Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos (Mar del Plata: Universidad de Mar del Plata, 2008).

52 Roseli Salette Caldart, *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (San Pablo: Expressão Popular, 2004), 315-316.

53 Norma Michi, Javier Di Matteo y Diana Vila, “Movimientos sociales y procesos formativos”, *Revista Polifonías* 1, no. 1 (2012): 37-38.

idearios político-ideológicos de los movimientos en su búsqueda por alcanzar una mayor organicidad e integralidad de la militancia⁵⁴.

Nuevamente, la producción del MST conforma el corpus más destacado en cantidad de publicaciones en correspondencia con las prácticas de dicho movimiento que involucran la creación de la Escuela Nacional Florestan Fernandes⁵⁵ en el año 2005. Tal como señala Pizzeta⁵⁶, militante e intelectual del MST, la formación sistemática de cuadros se impone como un objetivo estratégico que le permite a la organización ir más allá de lo táctico-inmediato, volviéndose obligación y responsabilidad de la militancia en su conjunto. La formación política habilita pensar alianzas con otros movimientos, reconstruir la memoria de las luchas por la reforma agraria, realizar análisis profundos de la realidad, contribuir a la formación de una nueva cultura política y formar sujetos revolucionarios con un elevado nivel de conocimiento especializado y de cultura humanística. Sin duda todos estos procesos están implicados en la formación política como “formación de la conciencia” que requiere la apropiación del conocimiento ya producido socialmente así como la creación y socialización de nuevos conocimientos generados en las contradicciones de la realidad, en el debate de ideas y en la confrontación constante entre realidad e ideas.

Un supuesto que se encuentra por detrás de la importancia otorgada por el MST a la formación política – y que se erige como constante de las investigaciones y trabajos sobre estos espacios – radica en la preocupación por revertir la separación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual. En este sentido, la formación política coloca en el centro del debate las vinculaciones entre teoría y práctica y la apuesta por una relación dialéctica entre ambas donde la teoría es necesaria como guía de las acciones concretas de las clases subalternas y como sistematización de lo aprendido, pero no puede sustituir a la práctica. En este sentido, el taller o escuela de formación política no es un espacio independiente del devenir del movimiento en su conjunto. En otro de sus textos, Pizzeta⁵⁷ presenta este vínculo orgánico en dos sentidos. Por un lado, los ritmos y las necesidades de la formación dependen de los ritmos del movimiento de masas en tanto la formación se resiente en los momentos de reflujo por el sentimiento de apatía en la militancia y en la sociedad en general. Por otro lado, la formación debe ayudar al movimiento al cumplimiento de una comunidad de objetivos a partir de fomentar una interpretación adecuada de la realidad y de traccionar una pedagogía de masas. El MST considera que la formación política no puede estar presa de la coyuntura, debiendo apuntalar el proyecto y la estrategia de

54 María Mercedes Palumbo, “Las propuestas de formación política de movimientos populares entre la pedagogía y lo pedagógico”, *Revista Intersticios de la Política y la Cultura* 3, no. 6 (2014): 63-65.

55 La Escuela Florestan Fernandes reviste una destacada centralidad no solo para la militancia del MST sino también para los movimientos populares de América Latina que envían a sus militantes a formarse en ese marco para potenciar los talleres de formación política y la práctica militante a nivel local.

56 Adelar João Pizzeta, “A formação política no MST: um processo em construção”, *Revista OSAL*, no. 22 (2007): 244-246.

57 Adelar João Pizzeta, *Método de trabajo y organización popular* (Buenos Aires: El Colectivo, 2009): 175-184.

mediano y largo plazo – de horizonte socialista – sin descuidar las luchas tácticas e inmediatas.

En la producción argentina, los estudios se centran en las experiencias más sistemáticas de formación política del MNCI, particularmente la referencia es al Campamento Latinoamericano de Jóvenes⁵⁸. En una ponencia presentada en un evento científico, el Área de Formación del MNCI⁵⁹ condensa una síntesis de su concepción acerca de la formación política. La formación debe apuntar al análisis y reflexión en profundidad de la situación político-económica a nivel regional, nacional, latinoamericano y mundial para abonar a la organización política de las comunidades; al intercambio de experiencias entre organizaciones; al fortalecimiento de la militancia, elevando el nivel de formación y de conciencia no sólo respecto a la realidad social sino a la posibilidad de transformación de dicha realidad; y a la promoción de las condiciones para el crecimiento político, social, productivo y ciudadanos de las comunidades para transformar la realidad en el marco de la reforma agraria integral la dignidad humana. De estos objetivos se desprende la completa imbricación entre procesos educativos y procesos políticos. Aquí también se detecta en el discurso la necesidad de revertir la distancia entre teoría y práctica, partiendo tanto del concepto de praxis – entendido como la ligazón dialéctica entre ambos acción y reflexión – así como de la asunción de todos los hombres y mujeres de las comunidades indígenas y campesinas como sujetos de conocimiento y como sujetos de transformación social y creación de la historia. De allí la insistencia en la educación popular como metodología de las escuelas de formación política basada en la participación activa de los sujetos.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo se presentó la recopilación bibliográfica realizada con el objetivo de identificar las principales preocupaciones teórico-prácticas, abordajes conceptuales y espacios-momentos estudiados en el área temática que comprende la vinculación entre educación y movimientos populares rurales. Es posible establecer una serie de preocupaciones que se reiteran con distinto ímpetu en todos los trabajos recopilados: la complejidad de la relación con el Estado; los diálogos y tensiones con el dispositivo escolar tradicional en la

58 Si bien el MNCI presenta tres instancias de formación política (el Campamento Latinoamericano de Jóvenes, la Escuela de la Memoria Histórica y la Escuela de Formación Política), el Campamento de Jóvenes es, sin lugar a dudas, la experiencia más estudiada. Para profundizar en este aspecto, véase: Alejandro Burgos, "Política y educación: experiencias educativas alternativas en movimientos sociales", *Revista Questión* 1, no. 43 (2014): 75-86; Melina Vázquez, Pablo Vommaro y Andrea Bonvillani, "Semillero de jóvenes. Semillero de esperanza: la experiencia política de los jóvenes en el Campamento Latinoamericano de Jóvenes", en *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades*, eds. Sara Alvarado, Silvia Borelli y Pablo Vommaro (Buenos Aires: CLACSO, 2012), 201-238.

59 MNCI, "Síntesis de la concepción e instancias de formación política del Movimiento Nacional Campesino Indígena de Argentina", en *Actas de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos* (Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2010), 9-11.

construcción de ensayos pedagógicos novedosos; los grados de autonomía de las “escuelas” y “talleres” respecto al movimiento en su conjunto; y, finalmente, los modos de articulación entre teoría y práctica, entre el conocimiento teórico que debe ser transmitido y la experiencia cotidiana de la militancia y la práctica política.

En relación a los espacios-momentos indagados, cabe destacar la presencia mayoritaria de estudios sobre las “escuelas” gestadas y conducidas por los movimientos en la ruralidad en relación a la producción acerca de “talleres” y del movimiento como principio y sujeto educativo. Si bien podría considerarse que estas “escuelas” no quiebran totalmente los núcleos duros de la escuela moderna, en el ámbito rural la escuela aparece como algo deseable y deseado, como la concreción de un derecho históricamente negado, como la resignificación de una institución tradicionalmente ausente. De allí que los campesinos y los indígenas quieran asistir a la escuela.

Si se coloca esta afirmación en el marco más amplio de las investigaciones sobre la dimensión pedagógica de movimientos populares en general, se destaca la problematización disímil del carácter alternativo de estas escuelas conforme el referente empírico sea un movimiento popular urbano o campesino. La naturaleza alternativa de las experiencias educativas en los movimientos urbanos se vincula en los estudios al eje estatal-no estatal⁶⁰, siendo la autonomía la garantía de esa condición de alternatividad. En contraposición, en las investigaciones sobre movimientos rurales, se suma a la cuestión de la autonomía la posibilidad de construir una “escuela” que cuestione la matriz epistémica propia de la modernidad liberal que niega las culturas y las formas de vida campesinas e indígenas. En razón de este hallazgo, se considera oportuno dejar abierta la inquietud respecto a las trayectorias académicas de los investigadores, la potencialidad de las teorías desde las cuales se posicionan para abordar la realidad y las características particulares que diferencian a los movimientos urbanos de los rurales en cuanto condicionantes de la presencia (o ausencia) de la pregunta por la matriz epistémica en las investigaciones del área temática.

REFERENCIAS

- Arditi, Benjamín. “El giro a la izquierda en América Latina: ¿una política post-liberal?”. *Revista Ciencias Sociales Unisinos* 45, no. 3 (2009): 232-246.
- Arroyo, Miguel. “Pedagogías em movimiento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?”. *Revista Currículo sem Fronteiras* 3, no. 1 (2003): 28-49.

60 Este aspecto fue abordado *in extenso* en: Daniela Bruno, Verónica Mistrorigo y María Mercedes Palumbo, “La dimensión político pedagógica de los movimientos populares urbanos: un estado de la cuestión”, en Actas del I Congreso Internacional Nuevos Horizontes de Iberoamérica (Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2013).

- Arroyo, Miguel. "Os movimentos sociais reeducam a educação". En *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores. Outras questões, outros diálogos*, organizado por Marcia Soares de Alvarenga, Renato Emerson Nascimento, Domingos Nobre y Paulo Raposo Alentejano. Río de Janeiro: UERJ, 2012, 29-45.
- Baraldo, Natalia. "Educación en y desde los Movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en Educación? Algunas tendencias en estudios recientes". *Cuadernos de educación*, no.8 (2010): 165-176.
- Bruno, Daniela; Mistrorigo, Verónica y Palumbo, María Mercedes. "La dimensión político pedagógica de los movimientos populares urbanos: un estado de la cuestión". En *Actas del I Congreso Internacional Nuevos Horizontes de Iberoamérica*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2013.
- Burgos, Alejandro. "Luchas populares rurales contra la exclusión social y cultural: las experiencias educativas del MOCASE/VC". En *Actas de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2010.
- Burgos, Alejandro. "Política y educación: experiencias educativas alternativas en movimientos sociales". *Revista Questión* 1, no. 43 (2014): 75-86.
- Caldart, Roseli Salete. "Movimento sem Terra: lições de Pedagogia". *Revista Currículo sem Fronteiras* 3, no. 1 (2003a): 50-59.
- Caldart, Roseli Salete. "A escola do campo em movimento". *Revista Currículo sem Fronteiras* 3, no. 1 (2003b): 60-81.
- Caldart, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. San Pablo: Expressão Popular, 2004.
- de Almeida, Rejane. "Movimentos sociais e saberes produzidos nas ações coletivas: MST Tocantins". En *Actas de las IV Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Foz de Iguazú: Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, 2014.
- de Menezes Neto, Antonio Julio. "Os princípios unitários na escola técnica do MST". *Revista Currículo sem Fronteiras* 3, no. 1 (2003): 82-95.
- Di Marco, Graciela y Palomino, Héctor (coord.), Méndez, Susana; Altamirano, Ramón y Libchaber de Palomino, Mirta. *Movimientos sociales en la Argentina. Asambleas: la politización de la sociedad civil*. Buenos Aires: Editorial Universidad de San Martín, 2003.
- Di Matteo, Javier. "Formación política en el movimiento campesino: saberes pedagógicos dispersos en el saber político". En *Actas de las IV Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Foz de Iguazú: Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, 2014.
- Di Matteo, Javier; De Mingo, Ana Clara y Vila, Diana. "La recuperación del saber y la cultura: algunos debates en educación popular a partir de la experiencia del MOCASE-VC". En *Actas de las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2012.

- Diniz Pereira, Júlio Emílio. "Derrumbando as cercas do conhecimento: a educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil)". *Revista Currículo sem Fronteiras* 3, no. 1 (2003): 5-10.
- Dussel, Enrique. "Europa, modernidad y eurocentrismo". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, compilado por Edgardo Landier. Buenos Aires: CLACSO, 2005, 24-33.
- Elisalde, Roberto y Ampudia, Mariana. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros, 2008.
- Fajardo, Florencia; Longa, Francisco y Stratta, Fernando. "Investigación y movimientos sociales. Problemas y perspectivas". *Revista Debates Insurgentes*, no. 1 (2012): 99-113.
- Freire, Paulo. *Política y Educación*. México D.F: Siglo XXI, 2011.
- Gluz, Nora. *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2013.
- Gohn, Maria da Glória. *Teorías dos Movimentos Sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. San Pablo: Ediciones Loyola, 1992.
- Guelman, Anahí. "Pedagogía de la liberación en la escuela de agroecología del MOCASE-VC". En *Actas de las X Jornadas de Sociología*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2013.
- Guelman, Anahí. "Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012)". Tesis de Doctorado en Educación, Universidad de Buenos Aires, 2014.
- Knijnik, Gelsa. "Currículo, etnomatemática e educação popular: um estudo em um assentamento do movimento sem terra". *Revista Currículo sem Fronteiras* 3, no. 1 (2003): 96-110.
- Laraña, Enrique. *La construcción de los movimientos sociales*. Madrid: Alianza, 1999.
- López, Laura. "Estudiar, producir, resistir: la experiencia de la escuela de agroecología del MOCASE-VC". En *Actas de las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2012.
- Mançano Fernandes, Bernardo. "Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro". *Revista Currículo sem Fronteiras* 3, no. 1 (2003): 11-27.
- Marcon, Telmo. "Os movimentos sociais populares como educadores: contribuições teóricas e políticas". *Revista Educação* 37, no. 3 (2012): 495-508.
- Massetti, Astor. *La década piquetera (1995-2005). Acción colectiva y protesta social de los movimientos territoriales urbanos*. Buenos Aires: Nueva Trilce, 2009.
- Michi, Norma. *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: El Colectivo, 2010a.

- Michi, Norma. "Lo que enamora, lo que contagia, lo que entusiasma. *Un análisis sobre la producción y reproducción cultural en el MOCASE VC*". En Actas de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2010b.
- Michi, Norma; Di Matteo, Javier; Vila, Diana. "Movimientos sociales y procesos formativos". *Revista Polifonías* 1, no.1 (2012): 22-41.
- Mignolo, Walter. *Historias locales, diseños globales*. Madrid: Akal, 2003.
- MNCI. "Síntesis de la concepción e instancias de formación política del Movimiento Nacional Campesino Indígena de Argentina". En Actas de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2010.
- Ouviña, Hernán. "La política prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura". En *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, editado por Flora Hillert, Hernán Ouviña, Luis Rigal y Daniel Suárez. Buenos Aires: Noveduc, 2011, 141-172.
- Ouviña, Hernán (2015). "Educación en movimiento y praxis prefigurativa. Una lectura gramsciana de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por los movimientos populares latinoamericanos". En *Pedagogías críticas en América Latina: experiencias alternativas de educación popular*, editado por Flora Hillert, Hernán Ouviña, Luis Rigal y Daniel Suárez. Buenos Aires: Noveduc, 2015, 99-148.
- Palumbo, María Mercedes. "Las propuestas de formación política de movimientos populares entre la pedagogía y lo pedagógico". *Revista Intersticios de la Política y la Cultura* 3, no. 6 (2014): 51-65.
- Pizzeta, Adelar João. "A formação política no MST: un proceso em construção". *Revista OSAL*, no. 22 (2007): 241-250.
- Pizzeta, Adelar João. *Método de trabajo y organización popular*. Buenos Aires: El Colectivo, 2009.
- Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, compilado por Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO, 2005, 122-151.
- Sader, Emir. *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- Sousa, Maria Gorete, *Além de ocupar as terras, precisamos ocupar as letras*". San Pablo, 2010). <http://old.kaosenlared.net/noticia/maria-gorete-sousa-trajetoria-do-mst-no-campo-educacional> (07/08/2013).
- Sousa Santos, Boaventura. "Una reflexión sobre los nuevos movimientos sociales". En Curso virtual "Coyuntura política en América Latina". Buenos Aires: Programa Latinoamericano de Educación a Distancia del Centro Cultural de la Cooperación, 2008.

- Salazar Montajo, Carlos. *La Taika. Teoría y práctica de la Escuela Ayllu*. La Paz: G.U.M., 1986.
- Stubrin, Florencia. "Una experiencia alternativa de educación pública: el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra". En *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*, editado por Pablo Gentili, Fernanda Saforcada, Nora Gluz, Pablo Imen y Florencia Stubrin. Buenos Aires: CLACSO, 2011, 135-198.
- Svampa, Maristella. *Cambio de época: movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO, 2008.
- Tapia, Luis. *Política Salvaje*. Buenos Aires: CLACSO-Waldhuter, 2011.
- Thwaites Rey, Mabel. "Después de la globalización neoliberal. ¿Qué Estado en América Latina?". *Revista OSAL*, no. 27 (2010): 19-43.
- Vázquez, Melina; Vommaro, Pablo y Bonvillani, Andrea. "Semillero de jóvenes. Semillero de esperanza: la experiencia política de los jóvenes en el Campamento Latinoamericano de Jóvenes". En *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades*, editado por Sara Alvarado, Silvia Borelli y Pablo Vommaro. Buenos Aires: CLACSO, 2012, 201-238.
- Vila, Diana; Di Matteo, Javier y De Mingo, Ana Clara. "Producción de conocimientos en movimientos sociales y populares". En *Actas de las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2012.
- Vilas, Carlos. "Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases?". *Revista Sociológica*, 10, no. 28 (1995): 1-22.
- Zibechi, Raúl. *Dibujando fuera de los márgenes: los movimientos sociales en la transformación sociopolítica en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía, 2008.
- Zibechi, Raúl. *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2007.

Palumbo, María Mercedes. "Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 18 No. 26 (2016): 219-240.