



Beatriz Casado Baides

**PEDAGOGÍAS
POLÍTICAS
PARA DISPUTAR
TERRITORIOS**
LA EXPERIENCIA
EDUCATIVA DEL
MST

betiko

PEDAGOGÍAS POLÍTICAS PARA DISPUTAR TERRITORIOS

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DEL MST

BEATRIZ CASADO BAIDES

PEDAGOGÍAS POLÍTICAS
PARA DISPUTAR TERRITORIOS

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DEL MST

betiko

Publicado por
FUNDACIÓN BETIKO
Mendiola 42 - 48220 Abadiño - Bizkaia
www.fundacionbetiko.org

ISBN: 978-84-09-23058-7

COMPOSICIÓN Y GRÁFICA: Ariel Sribman Mittelman
DISEÑO DE CUBIERTA: Ariel Sribman Mittelman

PRIMERA EDICIÓN: septiembre de 2020

Hecho en España – *Made in Spain*

*A todas y todos los Sin Tierra
y a todas aquellas personas que defienden el territorio
y luchan por construir soberanía alimentaria.*

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Prólogo (Janaina Strozake)..... | 11 |
| Introducción | 15 |
| Capítulo 1. Formación política. Una estrategia clave para enfrentar la apropiación corporativa del sistema agroalimentario | 23 |
| Capítulo 2. La propuesta pedagógica del MST | 91 |
| Capítulo 3. La Escuela Nacional Florestan Fernandes del MST..... | 141 |
| Conclusiones..... | 201 |
| Bibliografía..... | 221 |

PRÓLOGO

JANAINA STROZAKE

Militante del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil

Cuando miramos al mundo en que vivimos con ciencia, no se nos escapa que el modo de producción capitalista permite un desarrollo excepcionalmente rápido de las fuerzas productivas, un progreso material hipnotizador, y a la vez cada día excluye a más personas del disfrute de ese desarrollo. El progreso no solo no llega a gran parte de la población mundial; más bien empeora sus condiciones de vida, son víctimas del progreso. Otras especies vivientes y la tierra como hábitat también se ven mortalmente afectados por ese desarrollo capitalista ilimitado. Esa conciencia del estado de cosas en el mundo impele a la reflexión: ¿no sería más saludable, para nuestra especie, cambiar ese rumbo? Sí, claro que sí. O cambiamos, o la tendencia es la desaparición de la especie humana. Esa es la convicción, el cambio no solo es deseado o necesario: superar el capitalismo es imprescindible. Pero, ¿cómo? Esa respuesta depende de investigación, experimentación, cuestionamientos, organización. Depende de métodos variados, de rigor, de apertura, de dudas. Depende de colectivos. Beatriz Casado nos brinda algunas repuestas con esta publicación, que llega en tan fundamental hora.

Parte de la convicción de que otro mundo es necesario, parte de su conciencia sobre la urgencia en recuperarnos a nosotras mismas y al mundo, un

mundo que sea para todas y todos, y, llena de preguntas, recorre el Atlántico a uno y a otro lado, indagando, leyendo, observando, experimentando. En búsqueda de respuestas en torno a los procesos de formación política, la mística, la educación popular, se sumerge en ellos. También nos ofrece un interesante análisis acerca del sistema agroalimentario y las resistencias y respuestas contrahegemónicas que surgen en el amplio territorio campesino.

Trabajando *in situ* con experiencias formativas diversas pero conectadas entre sí, apoyándose en el conocimiento acumulado, con una mirada amplia a la que no se le escapa la totalidad y la dialéctica, Bea Casado ha construido una investigación novedosa y crucial en el actual escenario mundial, y notablemente importante en el contexto europeo, del Estado español y de Euskal Herria. En un momento de ascenso de la extrema derecha, de pérdida de derechos fundamentales, de exaltación del odio, de falta de empatía ¿Cómo organizamos procesos formativos revolucionarios?

Una de las preguntas que atraviesa el libro es: ¿qué importa más en los procesos educativos o de formación humana: el contenido que se enseña/aprende, o la forma como ese contenido es trabajado? La autora demuestra que no se trata solo de esas dimensiones, sino que todo proceso debe ser praxiológico, dialógico; el quiénes y el cómo se diseñan los procesos formativos son cuestiones también muy importantes, sin dejar de resaltar que *la forma, forma*. Y la base para su diseño y construcción puede estar en una serie de principios válidos para cualquier grupo humano y contextos, principios como el internacionalismo, el trabajo, la praxis, la organicidad.

Esas otras maneras de organizar la formación/educación confrontan las formas convencionales de la educación bancaria, tan de moda en la universidad. En el diálogo entre una epistemología popular, nacida de las luchas y necesidades de la clase trabajadora organizada, y la académica, experimentada en la reflexión y en el manejo de la cultura letrada, surgen nuevas oportunidades.

La autora nos presenta la Vía Campesina en su esfuerzo por hacer una «renovación de la cultura política en los movimientos sociales populares y campesinos», utilizando, entre otros, «los espacios y procesos de formación», con una «propuesta pedagógica y metodológica [que] lleve a la *praxis* las transformaciones que requieren y plantean las propuestas de su agenda política». Explorando posibilidades para que la educación no se convierta en

un camino individualista de escalada social, sino en un proceso de empoderamiento popular en el aprender y hacer colectivo. Al elegir la Vía Campesina, acierta en lidiar con un conjunto de grupos sociales históricamente marginados, heterogéneos, encontrando y afirmando sus capacidades de construcción contrahegemónicas sin perder la perspectiva crítica.

Y así es como presenta las experiencias formativas en las cuales ha participado: sin ningún miedo a la crítica y a la autocrítica –colectiva, siempre–. Esa es otra de las poderosas lecciones que encontramos en este libro: todo proceso formativo/educativo es colectivo. La potencia de la educación para la transformación social encuentra su plena construcción en colectivos.

Cuando miramos el mundo en que vivimos con ciencia, estamos abiertas a cuestionar, a la curiosidad, al intercambio, a la experiencia, a beber del conocimiento acumulado en el pueblo organizado y en la universidad. En estos días en los que la lucha de clases ya no se puede ocultar, en los que la fragmentación del pueblo solo interesa a la clase dominante y explotadora, este libro es una lectura imprescindible, que ofrece algunas respuestas y abre otras muchas preguntas, renovando la esperanza de que aún es posible reconstruirnos como humanidad. Si aceptamos el reto de ver el mundo y tratar de cambiarlo con ciencia, a la lectura y al trabajo, pues.

INTRODUCCIÓN

El eje de reflexión central de este libro son los procesos de formación impulsados por organizaciones de La Vía Campesina (en adelante, *LVC*). Analizar el modelo formativo y la propuesta pedagógica y política de estos procesos de formación resulta interesante por varios motivos. Por un lado, por la utilidad que les confieren las propias organizaciones campesinas a los procesos de formación para fortalecerse y avanzar en la territorialización de sus agendas contrahegemónicas. Por otro lado, por la apertura de debates y las innovaciones que aportan este tipo de experiencias en relación al modelo formativo hegemónico en las universidades públicas. Además, queríamos que este fuera el eje de reflexión central para poner en valor y reconocer los aportes epistémicos y pedagógicos que realizan las organizaciones campesinas de *LVC*.

El ámbito de los saberes, la producción de conocimiento y lo educativo/formativo ha sido identificado por las organizaciones de *LVC* como un territorio inmaterial a disputar, un ámbito de lucha estratégico y prioritario para enfrentar el control y la apropiación del conocimiento campesino por parte del poder corporativo, así como la imposición de la perspectiva agroindustrial en los centros de formación, investigación y construcción de conocimiento.

Dicha disputa se lleva a cabo de diferentes formas. En este libro vemos cómo se desarrolla a través de experiencias educativas propias¹, pero también a través de experiencias desarrolladas en colaboración con instituciones educativas oficiales². Nos acercamos a los procesos de formación de las organizaciones de LVC Sudamérica, prestando especial atención a la experiencia educativa del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (en adelante, MST) de Brasil, sumergiéndonos en una de sus escuelas más emblemáticas, la Escuela Nacional Florestan Fernandes (en adelante, ENFF). Estas experiencias a través de sus modelos formativos y sus propuestas pedagógicas y políticas confrontan las concepciones y las prácticas hegemónicas de educación, de saber, de pedagogía, de escuela, de universidad, de investigación y de sistema agroalimentario, evidenciando que la disputa de territorios educativos se enmarca en una disputa territorial más amplia entre diferentes modelos de desarrollo y de vida para el mundo rural.

En el primer capítulo vemos que en las últimas dos décadas el proceso de liberalización y globalización ha sido dirigido a gran velocidad hacia el sistema agroalimentario y los territorios rurales. Este proceso está favoreciendo la apropiación y dominación de los territorios y del sistema agroalimentario a nivel global por parte de un número cada vez más reducido de corporaciones transnacionales. Existen diferentes proyectos para el mundo rural que representan modelos de desarrollo y de vida antagónicos y mutuamente excluyentes; modelos que disputan territorios y que, por tanto, están en permanente y creciente conflicto. Veremos que esta disputa territorial se lleva a cabo de forma simultánea en diferentes dimensiones de la vida (económica, social, política, cultural, ambiental e ideológica) y su comprensión requiere perspectivas integrales que atiendan aspectos materiales e inmateriales.

También mostramos que la incorporación de la perspectiva territorial ha supuesto una lectura ampliada y más compleja del contexto actual por parte del movimiento campesino internacional Vía Campesina, y un carácter más integral de sus propuestas y estrategias de lucha para poder resistir, disputar territorios y construir procesos emancipadores. Veremos por qué lo educativo/formativo ha sido identificado como un territorio inmaterial

1 Cursos no oficiales y escuelas campesinas autónomas.

2 Cursos oficiales de diferentes niveles formativos, incluyendo cursos universitarios de grado y posgrado.

estratégico y prioritario a disputar, contando cómo ha sido ese proceso y qué tipo de propuestas formativas necesitan y construyen las organizaciones de LVC para avanzar en sus planteamientos políticos. Veremos que las organizaciones de la CLOC-Vía Campesina³, especialmente las organizaciones de LVC-Sudamérica⁴, han trabajado y profundizado la cuestión de la formación política y agroecológica, siendo la experiencia educativa del MST la que mayor referencialidad ha tenido en el proceso de construcción de otras experiencias de formación de LVC.

Por ello, dedicamos el segundo capítulo a profundizar sobre la experiencia educativa y la propuesta pedagógica construida por el MST, presentando los principios filosóficos, organizativos y pedagógicos que caracterizan su concepción de educación y formación, y las fuentes pedagógicas que han servido de base para ello. Veremos que además de la Educación Popular y la Pedagogía Socialista, una de esas fuentes ha sido la sistematización de su propia experiencia de lucha por la tierra y por *ocupar la escuela*, que derivó en la formulación de la Pedagogía del Movimiento Sin Tierra. También veremos que, a pesar de surgir de la experiencia específica del MST, ha servido de referencia política y pedagógica para la construcción de una corriente educativa más amplia en Brasil, conocida como Educación del Campo, capaz de aglutinar a una gran pluralidad de agentes y movimientos sociales a nivel nacional.

El tercer capítulo lo dedicamos a la ENFF. Esta escuela del MST se ha convertido en una experiencia educativa campesina y popular referencial a nivel internacional. Presentamos sus antecedentes históricos, sus principales características, objetivos y naturaleza, así como su estructura y forma de funcionamiento. También veremos en qué consiste el método de los principios y cómo se concreta en la propuesta pedagógica de la ENFF, profundizando en las herramientas metodológicas empleadas para construir su ambiente educativo. Para ilustrarlo emplearemos ejemplos de dos tipos de cursos diferentes. Por

3 La Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC-Vía Campesina) es una instancia de articulación continental que representa a movimientos campesinos, de trabajadores y trabajadoras, indígenas y afrodescendientes. Actualmente cuenta con 84 organizaciones de 18 países de Sudamérica, Centroamérica y el Caribe. Por tanto, teniendo en cuenta la división regional de Vía Campesina, existen organizaciones de la CLOC-Vía Campesina en las tres regiones (Sudamérica, Centroamérica y el Caribe).

4 LVC-Sudamérica está conformada por organizaciones miembro de LVC en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

un lado, se utilizan ejemplos de los Cursos Latinos de la ENFF, que son cursos propios de formación política desarrollados de forma intensiva en la ENFF. Por otro lado, se utilizan ejemplos de un curso oficial de posgrado realizado por la ENFF en colaboración con la Universidad de Brasilia (en adelante, UnB): el curso «Residencia Agraria: matrices productivas de la vida en el campo».

En el apartado de conclusiones damos respuestas concluyentes a algunas preguntas que han guiado la elaboración de este libro y abordamos la apertura de debates pedagógicos y epistemológicos que plantean este tipo de experiencias en relación al modelo formativo hegemónico en las universidades públicas.

Este libro está escrito desde una mirada concreta, desde un marco de pensamiento concreto y desde una experiencia de investigación concreta. Producir conocimiento es siempre una tarea desarrollada por *personas situadas*, y por tanto lo que se conoce, cómo se conoce, para qué y para quién se conoce está siempre vinculado con la situación y perspectiva de quien conoce, es decir, con su particular mirada.

La búsqueda de perspectivas de investigación y metodologías para construir conocimiento socialmente comprometido y políticamente posicionado ha sido una inquietud ética y política constante en mi itinerario formativo y de militancia social. Mi proceso formativo ha sido ecléctico⁵ y ha estado

5 Durante mis estudios de enfermería empecé a participar en una pequeña asociación de estudiantes llamada Foro de Enfermería para el Desarrollo, que a través de fondos del 0,7 de la Universidad de Alicante realizaba proyectos de cooperación internacional en la periferia de Lima (Perú). Participar en esta asociación que gestionábamos nosotras mismas me permitió salir de mi contexto con 20 años y realizar durante varios años consecutivos estancias como cooperante en la periferia de Lima y en comunidades de la Selva de Iquitos. Eran mis primeros contactos con la realidad latinoamericana. Aquello cambió mi forma de percibir y entender el mundo y también cambió mis inquietudes formativas y políticas. Decidí estudiar Antropología Social y Cultural en la Universidad Miguel Hernández, compaginándolo con mis primeros trabajos como enfermera, y posteriormente realicé el Máster de Cooperación y Desarrollo Internacional de Hegoa en Bilbao. Las prácticas del Máster me permitieron conocer la realidad de varias comunidades zapatistas y colaborar durante seis meses desarrollando talleres con promotores de salud comunitaria y parteras tradicionales para fortalecer el sistema autónomo de salud zapatista. Conocer la realidad zapatista también me marcó profundamente y empecé a considerar la posibilidad de realizar el doctorado para conocer desde una perspectiva de investigación crítica otro de los movimientos sociales referenciales en América Latina: el MST de Brasil.

atravesado por mi colaboración militante en procesos de investigación y educación popular, realizados desde perspectivas y metodologías críticas y comprometidas con procesos organizativos populares y acciones colectivas, que buscan la transformación y emancipación social.

Los movimientos sociales han sido y son epistémicamente marginalizados, y en consecuencia muchas veces las experiencias prácticas y los saberes que generan se invisibilizan como fuente de conocimiento. Poner en práctica la apertura y diálogo real con los conocimientos que se generan en ámbitos extraacadémicos y extracientíficos ha sido una de las cuestiones que ha atravesado de principio a fin este proceso de investigación. Por ello, en este libro entendemos LVC como «sujeto epistémico colectivo» que estudia la realidad del sistema agroalimentario a partir del intercambio de experiencias y el diálogo de saberes, y que permite realizar aportes conceptuales y analíticos relevantes para su comprensión, complementando los aportes conceptuales y analíticos que se realizan desde ámbitos académicos y científicos.

La curiosidad inicial que me llevó a iniciar la investigación de doctorado en la que se basa este libro fue conocer de primera mano los procesos de formación política y agroecológica desarrollados por el MST en Brasil. Quería conocer sus escuelas y su propuesta pedagógica. Todo lo que había leído al respecto me hacía pensar que tenían una forma muy diferente de entender lo educativo, de relacionarse con las instituciones educativas oficiales y de construir procesos de formación donde lo educativo, lo político y lo emocional estaban intrínsecamente unidos; una forma diferente de la que podíamos aprender muchas cosas las organizaciones y los movimientos sociales de nuestro contexto. Así se lo planteé a mi director de tesis, Zesar Martínez, la primera vez que quedamos –en 2011– para empezar a darle vueltas a estas ideas, que no han dejado de evolucionar y crecer desde entonces.

La estancia de trabajo de campo en Brasil finalmente duró más de tres años (enero de 2012 - abril de 2015). Durante la misma tuve la oportunidad de participar y compartir con militantes del MST de múltiples estados diferentes procesos, movilizaciones, actividades regionales, nacionales⁶, y

6 Entre otras, pude colaborar en el área de salud del campamento nacional en Brasilia durante varios meses en 2012, participar en el VI Congreso Nacional del MST en 2014 como delegada internacional, compartir el surgimiento del campamento Don Toman Balduino en Goiás 2014 y la celebración del décimo aniversario de la ENFF en 2015.

también pude visitar diferentes escuelas de agroecología, campamentos y asentamientos⁷. Todo ello me permitió sumergirme y tener una visión más profunda y compleja del MST, de su presente y su pasado, así como conocer el contexto sociopolítico del país, viviendo las turbulencias sociopolíticas que ya empezaban a manifestarse en 2013, antes de las elecciones nacionales, que fueron la antesala del golpe de estado que llegó en 2016, encabezado por Michel Temer. Participar de forma directa en estos procesos me aportó una perspectiva etnográfico-vivencial para describirlos y analizarlos. Por tanto, además de conocer la historia del sector de educación y formación del MST y de la ENFF a través del análisis de fuentes secundarias, la recogida de información empírica sobre la propuesta pedagógica de la ENFF ha combinado el método etnográfico y la sistematización de experiencias.

Todo ello me propició muchos aprendizajes: vivenciar la Pedagogía del Movimiento Sin Tierra, participar en procesos formativos que construyen alianzas entre el mundo académico y los movimientos sociales, que construyen conocimiento desde, para y con los movimientos sociales; conocer formas de diseñar y desarrollar procesos educativos multidimensionales y conectados a las realidades y problemáticas del territorio. En definitiva, procesos que me agitaron profundamente la mente, las tripas y el corazón, para pensar en mi contexto desde otras claves.

Lo que no imaginábamos mi director de tesis y yo cuando iniciamos el proceso de investigación es que conseguiríamos aplicar parte de los aprendizajes de la experiencia educativa del MST y de la ENFF a una experiencia formativa en el País Vasco⁸. Lo que tampoco podíamos imaginar en aquel momento es que parte del contenido de la tesis doctoral⁹ acabaría siendo el libro que tienes entre las manos.

7 Entre ellos, un asentamiento referencial en el estado de Paraná (La Agrovilha COPAVI), donde tuve la oportunidad de convivir con la familia Stronzake, conociendo la historia del MST a través de sus vivencias y relatos familiares.

8 Para ampliar información se puede consultar «Sistematización de la esta experiencia Baserritik Mundura: formación e investigación para la soberanía alimentaria» (Casado, 2019).

9 La Tesis lleva por título *Procesos de formación campesinos y disputa territorial para construir soberanía alimentaria. Análisis de experiencias impulsadas por organizaciones de La Vía Campesina en Brasil y País Vasco* (Casado, 2018).

Gracias al apoyo de la Fundación Betiko, a mediados de 2019 empezamos a darle vueltas a la posibilidad de publicar algunos capítulos de la tesis, y así empezamos a darle forma a este libro. Eskerrik asko! Sin vuestra confianza y apoyo publicar este libro no habría sido posible.

Nota: se ha optado por hacer traducciones propias al castellano en todas las citas de fuentes secundarias y primarias que estaban originalmente en portugués. Por ser muy numerosas, se ha decidido no especificarlo en cada cita, haciendo esta nota genérica al inicio.

CAPÍTULO 1

FORMACIÓN POLÍTICA. UNA ESTRATEGIA CLAVE PARA ENFRENTAR LA APROPIACIÓN CORPORATIVA DEL SISTEMA AGROALIMENTARIO

Se vuelve un desafío urgente desarrollar en los militantes populares un pensamiento complejo que acompañe, problematice y sugiera prácticas cada vez más audaces capaces de ampliar las posibilidades de comprender y transformar el mundo.

Claudia Korol

En este primer capítulo nos zambullimos en las propuestas y estrategias que se consideran claves desde el movimiento campesino internacional, concretamente desde La Vía Campesina (LVC)¹, para enfrentar la apropiación de los territorios y del sistema agroalimentario² por parte del poder corporativo.

1 La Vía Campesina está conformada por 182 organizaciones locales y nacionales de 81 países de África, Asia, Europa y América y Medio Oriente y el Magreb. En total, representa a más de doscientos millones de campesinos y campesinas, pueblos indígenas, pescadores, recolectores y trabajadores agrarios.

2 Se utiliza la noción de sistema agroalimentario para aludir a todos los agentes, mecanismos, insumos y procesos implicados en la producción, transformación, distribución y consumo de alimentos a nivel global.

Excede el objetivo de este trabajo hacer una caracterización de LVC³ y de su proceso histórico, aunque daremos pinceladas de cuestiones históricas y recientes para comprender mejor el tema que abordamos. De las diferentes líneas estrategias definidas por LVC para avanzar en sus propuestas, ponemos el foco en los *procesos de formación* que necesita y construye.

Las preguntas que han guiado la redacción de este primer capítulo han sido: ¿quiénes acaparan y se apropian actualmente de los territorios y del sistema agroalimentario? ¿Qué propuestas y estrategias construye LVC para enfrentar la apropiación de los territorios y del sistema agroalimentario por parte del poder corporativo? ¿Por qué las organizaciones de LVC consideran la formación como una estrategia clave? ¿Qué tipo de formación construyen las organizaciones de LVC? ¿Qué elementos y principios caracterizan sus procesos formativos?

Estructuramos el capítulo en cinco apartados. En el primero hacemos una aproximación al contexto agroalimentario global, donde veremos que existen diferentes proyectos para el mundo rural, que representan modelos de desarrollo y de vida que son antagónicos y mutuamente excluyentes, y que por tanto están en permanente y creciente conflicto. Abordando las principales características del proceso de liberalización y globalización que está favoreciendo la apropiación y dominación de los territorios y del sistema agroalimentario por parte de grandes corporaciones transnacionales, así como las principales consecuencias para el campesinado y las realidades rurales.

En el segundo veremos cómo surgió LVC y cómo la incorporación de la perspectiva territorial ha supuesto una importante evolución en los análisis, propuestas, estrategias de lucha, y en los marcos conceptuales construidos por LVC (soberanía alimentaria, agroecología y reforma agraria integral y popular). Todo ello ha generado una lectura ampliada del contexto y un carácter más integral de sus propuestas y estrategias para poder enfrentar la apropiación del sistema agroalimentario por parte del poder corporativo.

En el tercer apartado veremos con mayor detalle por qué ha definido LVC la formación como una de sus líneas políticas estratégicas claves, para realizar en mejores condiciones la disputa territorial contra el poder corporativo y su

3 Para conocer con mayor profundidad el proceso histórico de construcción de LVC y su evolución se recomienda la lectura de Borrás (2004), Desmarais (2007), Martínez-Torres y Rosset (2010), Batista (2014) y Rosset (2017).

apropiación del sistema agroalimentario, analizando cómo fue el proceso de debate y discusión sobre el carácter y las necesidades de formación de LVC.

En el cuarto exponemos qué tipo de formación/educación necesita y construye LVC. Se trata de una formación multidimensional e integral que a través de su propuesta pedagógica y metodológica busca llevar a la praxis las múltiples transformaciones que plantean las propuestas de LVC a nivel personal, colectivo y social/estructural. Es decir, una formación que contribuya al fortalecimiento organizativo y que transforme a las personas para impulsar procesos de transformación social contrahegemónica en los territorios, y que, como veremos, es muy diferente al modelo educativo hegemónico en los centros educativos públicos.

Todo ello nos sirve para explicar en el quinto apartado que la educación también ha sido entendida por LVC como un territorio en disputa. Disputa entre diferentes sentidos y prácticas educativas que confrontan diferentes concepciones de educación, modelos formativos, escuela, universidad, etc. Por ello, en este último apartado veremos que las organizaciones de LVC, de forma destacada las organizaciones de la CLOC-Vía Campesina⁴, especialmente las organizaciones de LVC-Sudamérica⁵, llevan años realizando dicha disputa a través de experiencias alternativas (propias y en colaboración con instituciones educativas oficiales) basadas en una pedagogía contrahegemónica de matriz integral, campesina y popular, que, con sus límites y aciertos, confrontan y disputan territorios educativos con el modelo educativo hegemónico en los centros educativos públicos.

4 La Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC-Vía Campesina) es una instancia de articulación continental que representa a movimientos campesinos, de trabajadores y trabajadoras, indígenas y afrodescendientes. Constituida oficialmente en 1994 actualmente cuenta con 84 organizaciones de 18 países de Sudamérica, Centroamérica y el Caribe. Por tanto, teniendo en cuenta la división regional de Vía Campesina, existen organizaciones de la CLOC-Vía Campesina en las tres regiones (Sudamérica, Centroamérica y el Caribe).

5 LVC-Sudamérica está conformada por organizaciones miembro de LVC en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Para conocer las organizaciones miembro de LVC de esta región consultar <https://viacampesina.org/es/quienes-somos/regiones/america-del-sur/>

Aproximación al contexto agroalimentario global

La aceleración de la internacionalización del sistema capitalista y la intensificación y ampliación de la mercantilización de todos los ámbitos de la vida se ha evidenciado de forma creciente desde la década de 1980. Uno de los ámbitos de la vida donde se hace más visible y cotidiano el impacto de este proceso es el ámbito agrario y en el sistema agroalimentario. Las realidades rurales y campesinas de todo el mundo se han visto afectadas por el modelo de desarrollo neoliberal hegemónico, que responde al paradigma del crecimiento continuo, o como lo denominan algunos autores, paradigma del capitalismo agrario (Fernandes, 2008, 2013). Se trata de un modelo que prioriza la maximización del beneficio y el enriquecimiento de unos pocos por encima del derecho a una alimentación sana, de los derechos de las personas y los pueblos, y por encima de la conservación de los territorios y los ecosistemas. Es decir, la acumulación de capital por encima de la vida de la humanidad y del planeta, y la reproducción de la misma.

Desde el estallido de la crisis financiera en 2008, este proceso de liberalización y globalización del sistema agroalimentario ha tomado mayor velocidad, dándose con mayor profundidad y complejidad que en décadas anteriores. Las respuestas dadas a las diferentes manifestaciones de la crisis sistémica distan mucho de reconocer las debilidades estructurales del modelo de progreso y desarrollo imperante, tal y como refleja la compleja crisis desatada por el Coronavirus⁶. Por el contrario, las medidas adoptadas para afrontar la crisis de 2008 profundizaron todavía más las lógicas neoliberales y desarrollistas,

6 La actual propagación de la Covid-19 ha paralizado el mundo, poniendo de manifiesto, entre otras cosas, la vulnerabilidad del sistema agroalimentario globalizado y los peligros que representa para todas las formas de vida. Debemos aprender de esta pandemia global y prepararnos para las siguientes, invirtiendo en los sistemas públicos de salud y en la construcción de sistemas agroalimentarios locales basados en la Soberanía Alimentaria y la producción agroecológica. Las circunstancias extraordinarias que hoy en día enfrenta la humanidad deberían impedir que las farmacéuticas y las grandes corporaciones transnacionales hagan un gran negocio de esta pandemia; y obligar a todos los países a proteger y garantizar los derechos de las personas campesinas y otras personas que trabajan en áreas rurales, tal como lo afirma la Declaración de las Naciones Unidas aprobada en 2018.

y minimizaron y privatizaron el sector público, acrecentando el poder de las corporaciones privadas y de las élites financieras globales.

En la mayoría de países, tanto del Norte como del Sur, en las últimas décadas las políticas neoliberales han favorecido la desregulación, privatización y el libre comercio, facilitando que el poder corporativo (Fernández, 2016) dirija sus actividades económicas y especulativas a las zonas rurales del mundo y a sus recursos naturales, generando un flujo de capitales especulativos. Peter Rosset señala que esta tendencia se evidencia por un «boom de actividades extractivas, incluyendo cultivos de exportación, agro-combustibles, minería y plantaciones de monocultivo industrial [...] y las empresas nacionales han sido parcial o totalmente compradas por las corporaciones transnacionales y los bancos financieros» (Rosset, 2017a: 2).

Este proceso ha derivado en diferentes fenómenos cuyos mecanismos e impactos están siendo analizados y teorizados en los últimos años, tales como el «acaparamiento de tierras» (GRAIN, 2014; LVC, 2017a), la «acumulación por desposesión» (Harvey, 2006), la «guerra por la tierra y el territorio» (Rosset 2009), la «territorialidad de las corporaciones», la «dominación de espectro completo» (Cecaña, 2016a; 2016b), los «régimenes alimentarios imperial, intensivo y corporativo» (McMichel, 2016), los «imperios alimentarios» (van der Ploeg, 2010, 2016). En realidad, ninguno de estos fenómenos o procesos son nuevos; las disputas por la tierra y el territorio son parte de una larga y conflictiva historia, cuyos inicios se remontan a la época colonial. Lo que es nuevo son las formas y mecanismos que utilizan, los actores que lo desarrollan, la intensidad y velocidad con la que operan, y la gravedad de las consecuencias que generan sobre las realidades y poblaciones rurales en todo el planeta.

Para poder entender lo que está sucediendo es necesario identificar las formas y métodos de despojo predominantes, así como los proyectos y sujetos políticos que están protagonizando actualmente las disputas territoriales. Este boom de flujos de capital protagonizado por el poder corporativo hacia las zonas rurales está agudizando y profundizando los conflictos existentes entre proyectos diferentes y mutuamente excluyentes, modelos de desarrollo y de vida que son antagónicos y están en permanente y creciente conflicto.

La lucha se puede ilustrar de forma simplificada por dos extremos: cada lado representa un modelo diferente de desarrollo y forma de vida. Por un lado,

la agricultura campesina sigue un patrón típicamente basado en circuitos de producción y consumo cortos y descentralizados, con fuertes lazos entre la producción de alimentos y los ecosistemas y las sociedades locales y regionales. Por otro lado, los agronegocios tienen un patrón centralizado basado en productores corporativos de insumos, procesadores y comercializadoras, con una producción que está descontextualizada y no relacionada con las especificidades de los ecosistemas locales y relaciones sociales. En este sistema, la producción y el consumo no están vinculados ni en el tiempo ni en el espacio, mientras que las corporaciones actúan en una escala global con alianzas estratégicas entre los suministradores de insumos, procesadores, comerciantes, cadenas de supermercados y bancos financieros, para formar complejos o imperios agroalimentarios (van der Ploeg 2010, citado en Rosset, 2017a: 2).

Todos estos cambios han exigido a los movimientos sociales y organizaciones rurales de todo el mundo desarrollar una gran capacidad para realizar diagnósticos críticos de la realidad, trazando estrategias de resistencia, al tiempo que construyen alianzas locales, regionales y globales, así como propuestas de lucha cada vez más amplias, plurales e integrales. En los últimos 25 años, las organizaciones campesinas, dándoles continuidad a los aprendizajes de luchas populares pasadas y presentes, han demostrado tener la capacidad de coordinarse a nivel internacional, construyendo una articulación mundial de diversos movimientos y organizaciones rurales, campesinas, indígenas, pescadoras, pastoras y recolectoras de África, Asia, Europa y América que se ha convertido en un movimiento social transnacional de gran relevancia a nivel mundial: La Vía Campesina.

Para Desmarais, con su surgimiento, LVC consiguió aglutinar el rechazo explícito al modelo neoliberal de desarrollo rural; el rechazo de la exclusión desencadenada por la política de desarrollo agrícola; la determinación de trabajar conjuntamente para dar voz a los campesinos a nivel internacional y para construir un modelo alternativo de agricultura basado en la soberanía alimentaria. Se hizo explícito que la lucha de LVC es una lucha entre dos modelos de desarrollo económico y social divergentes y opuestos (Desmarais, 2007).

Desde el surgimiento de LVC se han producido grandes cambios tanto en las realidades agrarias a nivel mundial, como en el propio pensamiento de LVC⁷. Los análisis y visiones colectivas construidas por LVC sobre el sistema

7 <la evolución de su pensamiento se ha producido dialécticamente, primero como

agroalimentario, la tierra, el territorio, la reforma agraria, la agroecología, la soberanía alimentaria, los derechos campesinos, etc. son producto de «un proceso continuo de Diálogo de Saberes (DS) entre las diversas organizaciones que constituyen LVC» (Rosset, 2015: 10).

La construcción colectiva de significación emergente, basada en diálogo establecido entre personas o pueblos cuyas experiencias, cosmovisiones y maneras de conocer son específicas e históricamente diferentes, sobre todo cuando enfrentan los nuevos desafíos comunes de un mundo cambiante. Dicho diálogo se apoya en el intercambio entre las diferencias y en la reflexión colectiva. A menudo, ello propicia la re-contextualización y la resignificación, lo cual da lugar a saberes y significados emergentes, que se relacionan con historias, tradiciones, territorialidades, experiencias, procesos y acciones de los distintos pueblos. Las nuevas y colectivas comprensiones, significados y saberes, pueden llegar a constituir la base para acciones de resistencia colectivas, y para la construcción de procesos colectivos nuevos (Martínez-Torres y Rosset, 2014, citado en Rosset, 2015: 10).

A través del Diálogo de Saberes se ha producido una importante evolución en los análisis, las estrategias de lucha, las propuestas y los marcos conceptuales generados y utilizados por LVC⁸. Fruto de todo ello, en los últimos años una lectura ampliada por parte de LVC de las diferentes formas de sometimiento y opresión que sufre actualmente el campesinado y las poblaciones rurales:

resultado de transformaciones en el mundo exterior, y segundo, con base en el aprendizaje interno y el intercambio de experiencias y diálogos de saberes que tienen lugar dentro de los movimientos a medida que interactúan entre sí y con el mundo» (Rosset, 2017a: 1, cursivas propias).

8 Como decíamos en la Introducción, entendemos LVC como «sujeto epistémico colectivo» que estudia la realidad del sistema agroalimentario a partir del intercambio de experiencias y el diálogo de saberes, y que realiza aportes cognitivos y analíticos relevantes para su comprensión, complementando los aportes conceptuales y analíticos que proceden del ámbitos académicos y científicos. Poner en práctica la apertura y diálogo real con los conocimientos que se generan en ámbitos extraacadémicos y extracientíficos ha sido una de las cuestiones que ha atravesado de principio a fin el proceso de investigación del cual surge esta publicación.

En todos los rincones del planeta, los pueblos sienten la creciente imposición de paradigmas financieros y de mercado sobre todos los aspectos de su vida. El sometimiento a los intereses del capital ha llevado al aceleramiento del extractivismo –entendido como la agricultura, ganadería y pesca industrial; la minería a gran escala; los megaproyectos, como las represas hidroeléctricas, paneles solares a gran escala, el turismo y proyectos de infraestructuras– y al acaparamiento masivo de los territorios y el cambio de uso de los suelos. Cada vez más, el control de los bienes comunes, esenciales para la vida de la humanidad y de la naturaleza, se concentra en manos de unos pocos actores privados con un gran acceso al capital, con efectos desastrosos para los pueblos, sus territorios y sus derechos. Además las condiciones de mercados altamente concentrados (de insumos y de comercialización de los productos) expulsan cada vez más a las/los pequeñas/os productoras/es. Las mujeres y los jóvenes se ven afectadas/os de manera desproporcionada por esos procesos (LVC, 2017a: 4).

La noción de territorio como espacio de reproducción social, de la diversidad de prácticas sociales, económicas y culturales, es de mucha utilidad para explicar el doble interés que existe por parte de los actores que protagonizan el acaparamiento de tierras.

De un lado, espacios que antes sirvieron para las economías familiares, comunitarias o locales, son integrados en las redes de producción y negocio transnacional generando mayores ganancias a través de la minería a gran escala y la agroindustria que reemplazan a la agricultura familiar campesina e indígena. De otro lado también se desintegran espacios con identidades e institucionalidades colectivas fuertes, que permiten relaciones de solidaridad y acciones colectivas conjuntas, y desde donde se podrían contestar, resistir o negociar con mayor fuerza las transformaciones que implica la modernidad capitalista-colonial-patriarcal-imperial (Daza et al, 2012: 44)

Las nociones de territorio, territorialidad, disputa territorial, están ganando centralidad en los últimos años, tanto en los análisis y discursos de los movimientos sociales campesinos, indígenas y rurales como en los análisis realizados por diferentes autores y autoras⁹ desde múltiples disciplinas del

9 Fernandes, 2008, 2013; Batista, 2014; Ceceña, 2016a, 2016b; Rosset y Martínez-Torres, 2013; Rosset, 2009, 2017.

pensamiento social crítico: la geografía, la sociología, la economía, el ecofeminismo¹⁰. Todo ello está permitiendo entender los crecientes conflictos territoriales entre movimientos sociales campesinos/rurales/indígenas y el poder corporativo desde claves históricas, culturales, sociales, geoeconómicas y geopolíticas, pero también desde nuevas claves de dominación y emancipación múltiples.

Podemos comprender los conflictos entre modelos de desarrollo que disputan territorios. Por un lado, los modelos de desarrollo de agronegocios, a partir de monocultivos a gran escala, con trabajo asalariado, muy mecanizado, y con la utilización de agrotóxicos y semillas transgénicas; y por otro el modelo de desarrollo del campesinado, que se basa en cultivos variados de pequeñas escala, con predominio de trabajo familiar, en su mayoría con baja mecanización y sin la utilización de agrotóxicos [...] se organizan de distintas formas, a partir de relaciones sociales diferentes. Así, mientras el agronegocio cultiva para la producción de mercancías, los grupos campesinos lo hacen, para garantizar su existencia y para desarrollar las diferentes dimensiones de la vida. Esta distinción se expresa en el paisaje, donde se observan también esas dispares formas de organización de los dos territorios: el paisaje del agronegocio es homogéneo; el del campesino, heterogéneo (Fernandes, 2013: 121-123).

En esta *tensión de territorialidades* es donde se generan conflictos sociales por el control del territorio, por la organización del espacio y, en consecuencia, por su significado cultural y social, así como por su vínculo con la identidad y su importancia para el futuro de la sociedad.

Tanto el agronegocio (y los otros capitales extractivistas) como los movimientos sociales rurales están intentando reterritorializar los espacios rurales, es decir, reconfigurarlos en favor de sus intereses o de su propia visión. Mientras que uno busca la extracción máxima de ganancias, por un lado, los otros buscan defender y (re)construir comunidades por el otro [...] Por ello, esta lucha

10 El ecofeminismo es una corriente de pensamiento y un movimiento social que surge en la década de 1970 y trata de explorar las sinergias entre el ecologismo y el feminismo, planteando que las mismas causas que están detrás del deterioro y destrucción de los ecosistemas a los que estamos adaptados los seres humanos, también están en la raíz de las causas de las situaciones que subordinan e invisibiliza el papel de las mujeres en términos económicos, sociales, culturales y políticos (Herrero, 2015).

no sólo es una batalla de tierras *per se* (territorio material) sino que también es una batalla de ideas (territorio inmaterial) (Rosset, 2017a: 3).

Por tanto, esta disputa territorial se produce a nivel material pero también a nivel inmaterial, dándose relaciones de subordinación de unas lógicas sobre otras en todas las dimensiones de la vida y produciendo una territorialidad diferenciada y mutuamente excluyente.

Peter Rosset, siguiendo la concepción de tipos de *territorios y territorialidades en disputa* (Fernandes, 2013), señala que la disputa sobre *territorios materiales* se refiere a la lucha por el acceso, control, uso y (re)configuración de tierra y territorio físico; es decir comunidades, infraestructura, suelo, subsuelo, agua, biodiversidad, aire, montañas, valles, planicies, ríos, costas, etc. *El territorio inmaterial* se refiere al terreno de ideas, simbologías, cultura, construcciones conceptuales, teóricas, identidad, ideología. Fernandes (2013) considera que no existen territorios materiales que no estén asociados con territorios inmateriales. Por ello, la disputa sobre los territorios tangibles y reales y los recursos que estos contienen necesariamente va de la mano con la disputa de las ideas o territorios inmateriales. Según Rosset, las disputas sobre los territorios inmateriales están caracterizadas por la formulación y defensa de conceptos, teorías, paradigmas y explicaciones, todos los cuales son usados para convencer a otros. En otras palabras, el poder para interpretar y para determinar la definición y contenido de conceptos es en sí un territorio en disputa (Rosset, 2017a).

La economista mexicana Ana Esther Ceceña, junto al equipo del Observatorio Latinoamericano de Geopolítica (OLAG)¹¹, analiza en sus estudios las disputas territoriales que se producen entre la *territorialidad de la dominación*

11 Ana Esther Ceceña es economista, investigadora y coordinadora del Observatorio Latinoamericano de Geopolítica (OLAG) de la Universidad Nacional Autónoma de México. EL OLAG es un grupo de investigación pluridisciplinar dedicado al estudio de las diferentes estrategias de la reproducción material, simbólica y territorial del capitalismo del siglo XXI. Desde una perspectiva integral tratan de analizar el espectro completo de relaciones, mecanismos y fenómenos que se generan a partir de la interacción de los sujetos que generan proceso de dominación, disputa y construcción de hegemonía, con los sujetos que la confrontan y tratan de construir bifurcaciones o alternativas sistémicas. En base a ello han realizado importantes aportes al cartografiar e interpretar el proceso geopolítico contemporáneo <http://geopolitica.iiec.unam.mx/>

y la *territorialidad de las resistencias o de las emancipaciones*, a las que también denominan *territorialidad de las corporaciones y la territorialidad de los pueblos* (campesinos, indígenas, etc.).

El modo como los pueblos, los colectivos ocupan y crean el territorio. El territorio es una construcción que no es algo físico, sino que es una construcción simultáneamente: física, geográfica, material, pero también inmaterial histórico, social, simbólico, cultural. Por tanto, la noción de territorio que utilizo es multidimensional, hace referencia a todas estas dimensiones, es decir, estoy hablando de un modo de vida, de una visión del mundo, de una cultura, de un modo de hacer las cosas, de un modo de relacionamiento entre los seres humanos y con la naturaleza, todo eso forma parte del territorio del que yo hablo (Ceceña, 2016a).

Ceceña (2016a, 2016b) también advierte que la territorialidad del capital, a pesar de ser global, no es homogénea; en sí misma es diversa en dos sentidos. Por un lado, las condiciones materiales y subjetivas de cada territorio son históricas, culturales y políticamente determinadas; por tanto, en cada territorio se concretan de forma diferenciada y tienen sus características particulares, pero existe una lógica articulada y de totalidad, siendo posible identificar ciertos rasgos comunes en diferentes territorios del mundo. Esta economista mexicana también advierte desde hace años la territorialidad del capital es heterogénea. Es decir que no disputa el territorio de la misma manera ni se territorializa de la misma forma una territorialidad del capital al estilo estadounidense, al estilo chino, al estilo europeo, al estilo Monsanto, BBVA, Iberdrola, etc. La territorialización del capital es muy diversa internamente y además se da de forma combinada entre sí, por lo que las combinaciones pueden ser de lo más variadas y particulares en cada realidad territorial y además mutan, cambian con gran rapidez, cuestión que añade una gran complejidad.

¿Quiénes acaparan y se apropian actualmente de los territorios y del sistema agroalimentario?

Se ha producido un profundo cambio en los agentes que dominan los territorios y el sistema agroalimentario en su conjunto. En realidad se trata de una compleja red, una auténtica maraña de actores de diferentes naturalezas

y ámbitos: económico, productivo-industrial, comercial financiero, político, jurídico, mediático, académico, científico, militar, entre otros.

Según los análisis de LVC, en muchos casos es prácticamente imposible determinar su origen geográfico. Se trata de agentes transnacionales que van moviendo sus sedes principales y filiales en función de sus intereses y necesidades (subsidios, protección jurídica mediante acuerdos internacionales de comercio e inversión, evasión de impuestos, etc.), conformando una red opaca de actores que protagonizan diferentes inversiones. También se identifica una creciente concentración de poder de mercado por parte de las corporaciones transnacionales, que favorece su influencia en las políticas y representa, en opinión de LVC, una amenaza para la democracia (LVC, 2017a).

Este cambio de agentes ha modificado totalmente el panorama para las organizaciones campesinas. Estas son las mismas que surgieron para luchar contra latifundistas que ejercían un poder político y económico local, y en el contexto actual tienen que confrontar el poder de una alianza de actores difíciles de definir, con múltiples naturalezas, y muy difíciles de rastrear. A pesar de ello, LVC, a través de sus análisis basados en el diálogo e intercambio de experiencias de las diferentes organizaciones de América, África, Asia, Europa y Medio Oriente y el Magreb que la conforman, identifica que en todas partes el enemigo y los problemas son los mismos (LVC, 2017a), aunque se concretan de forma diferenciada en cada territorio.

En la actualidad somos testigos de una emergente alianza entre el capital financiero, las empresas transnacionales, el imperialismo, sectores de los Estados Nacionales (casi sin importar su aparente ideología), los poderes jurídicos y policiales, los medios de comunicación y el sector privado del sistema agro-pesca-alimentario, minería, construcción, explotación forestal, etc. En su conjunto esta nueva alianza impulsa una avalancha de privatizaciones, concentración, y acaparamiento de bienes comunes y públicos: tierra, agua, bosques, semillas, áreas de pastoreo y pesca (LVC, 2016: 2).

Es necesario generar nuevos conceptos para entender esa compleja maraña de agentes. Gonzalo Fernández (2016), del Observatorio de las Multinacionales en América Latina (OMAL), plantea el concepto de *poder corporativo*, el cual trasciende el concepto habitual de empresas transnacionales:

El poder corporativo trasciende el ámbito económico. Conformando un modelo de gobernanza global que, tomando a las corporaciones como sujetos de referencia, despliega una amplia red de agentes diversos –estados, organismos regionales y multilaterales, actores ilegales, etc.– que colaboran entre sí y defienden una misma agenda política que, en última instancia abanderará el sostenimiento de los principios civilizatorios hegemónicos: la reproducción ampliada del capital, el lucro y la maximización de la ganancia. Esta agenda se caracteriza por su integralidad, pretendiendo así aprehender todas las dimensiones de la vida: económica, cultural, política, jurídica, incluso militar. No hay por tanto lugar, ámbito o entidad al que el poder corporativo no trate de llegar para mantener su posición de privilegio (Fernández, 2016: 13).

Fernández sostiene que las grandes corporaciones en este momento histórico han conseguido acumular un poder sin precedentes; un poder que trasciende lo económico y se amplía hacia lo cultural, lo político y lo jurídico. Por tanto, con la noción de *poder corporativo* no se alude a una tipología novedosa de empresas que actúan en los mercados capitalistas, sino que estamos ante un nuevo poder más integral, más abarcador, que pivota en las empresas transnacionales pero que genera una amplia maraña de alianzas entre diferentes actores y mecanismos, conformando un modelo de gobernanza global multidimensional (Fernández, 2016). Bajo esta concepción multidimensional del poder corporativo, identifica cuatro dimensiones o rasgos definitorios:

- Poder económico, es decir, el control del centro neurálgico de la economía a través de los mercados y cadenas globales¹².
- Poder cultural, es decir, el control se expande al ámbito simbólico y cultural a través de la construcción de relatos que las legitime ante las mayorías sociales, identificándolas con valores positivos como el progreso, el desarrollo, el éxito, la innovación tecnológica, generación de empleo, etc.¹³.

12 Las empresas transnacionales son los principales agentes de los mercados globales y de las cadenas de producción, distribución, comercio, finanzas, tecnología y comunicación, conformando un nuevo modelo económico que ha ampliado el capitalismo espacial y sectorialmente siendo las grandes transnacionales las que mantienen el control operativo de dichas cadenas y mercados globales.

13 Es decir, para alcanzar el mayor consentimiento posible entre la población tratan de penetrar y moldear el imaginario colectivo hegemónico por múltiples vías: incidencia y

- Poder político: a través de diferentes estrategias muestra una gran capacidad para redefinir a medida una democracia de baja intensidad, para supeditar el poder político al económico.
- Poder jurídico, es decir, la implantación de una nueva legalidad global, una «arquitectura jurídica de la impunidad» en base al Derecho Corporativo Global, una *lex mercatoria*¹⁴ que se sitúa por encima de los derechos humanos y de la naturaleza y de la propia capacidad de actuación política de los Estados.

Entendemos que este concepto es de mucha utilidad para comprender el poder al que se están enfrentando el campesinado y las poblaciones rurales para defender el territorio. Por tanto, las corporaciones transnacionales son los instrumentos principales a través de los cuales el capitalismo consigue expandirse a escala planetaria, pero son sólo la punta del iceberg. La lucha contra las corporaciones transnacionales y contra el entramado del poder corporativo en su conjunto es una lucha contra el sistema capitalista y contra las múltiples formas de opresión, a las que el capitalismo se une y profundiza (patriarcado, colonialismo, antropocentrismo, etc.) para seguir expandiéndose.

Los estudios del grupo ETC (Grupo de Acción sobre Erosión, Tecnología y Concentración)¹⁵ advertían en 2013 que tan solo seis grandes empresas transnacionales (Monsanto, Syngenta, Bayer, DuPont, ChemChina y Down) controlaban el 75% del mercado mundial de agroquímicos. Estas mismas empresas se han apropiado del 63% del mercado de semillas comerciales y

control de la comunicación, información, centros de investigación, universidades y centros educativos.

14 La *lex mercatoria* «está conformada por una muy diversa tipología de instrumentos jurídicos que van desde los más de 3000 tratados y acuerdos globales, regionales y bilaterales vigentes sobre comercio e inversión, hasta los contratos que las instituciones establecen con las grandes corporaciones, pasando por los planes de ajuste estructural y los préstamos condicionados» (Fernández, 2016: 53).

15 El Grupo ETC promueve el desarrollo de tecnologías socialmente responsables y desarrolla investigaciones vinculadas a la gobernanza internacional, el monitoreo de la concentración corporativa y el impacto ecológico y socioeconómico de las nuevas tecnologías a nivel global y regional. Colaboran con organizaciones de la sociedad civil y movimientos sociales especialmente en África, Asia y América Latina realizando investigaciones que documentan los impactos y advierten de las principales tendencias a nivel global y regional. Todos sus estudios están disponibles en <http://www.etcgroup.org/>

controlan el 100% del mercado de las semillas genéticamente modificadas. Además, estas seis empresas controlan más del 75% de la investigación privada en el sector de semillas y pesticidas. Esto implica que la política científica dominante es una ciencia mercenaria, al servicio de los intereses de las grandes corporaciones, una *tecnociencia* que investiga y busca resultados para el beneficio empresarial. El ataque mediático, económico y político es feroz con los científicos y científicas críticas, existiendo una verdadera «caza de brujas».

Por otro lado, el ETC también advertía en 2015 que las negociaciones en torno a posibles fusiones corporativas que se iniciaron en abril de 2015 abarcarían a todo el sector del agronegocio. La confirmación de la fusión de Bayer y Monsanto en abril de 2016 hizo saltar una gran preocupación, ya que sería una de las grandes fusiones que se venían anunciando. Las otras dos no tardaron en llegar: por un lado, ChemChina y Syngenta, y por otro, Dow y Dupont¹⁶. Desde 2018, tan solo tres empresas controlan el sistema agroalimentario a nivel global, convirtiéndose en las proveedoras monopólicas de la totalidad de los insumos agrícolas (semillas, agroquímicos, fertilizantes) y la maquinaria industrial agrícola avanzada tecnológicamente.

Todos estos conceptos y datos son muy útiles para analizar los procesos de resistencia y de lucha contrahegemónica protagonizados por LVC en el marco de la disputa que realiza contra las corporaciones transnacionales en las áreas rurales, por la defensa y recuperación de la soberanía popular en los territorios. Como veremos en los siguientes apartados, los procesos y experiencias de formación política son una de las líneas políticas estratégicas definidas por LVC y sus organizaciones para enfrentarse a esa disputa en mejores condiciones.

En estas primeras páginas se ha buscado aportar una mirada genérica pero que contemplase las diferentes dependencias/subordinaciones (materiales e inmateriales)¹⁷ que sufre el campesinado y el mundo rural actualmente.

16 En 2018, tanto ETC (www.etcgroup.org/es) como GRAIN (www.grain.org) confirmaban que actualmente esas seis empresas han pasado a ser tres a través de un proceso de megafusiones corporativas, aumentando la concentración del mercado agroalimentario y por tanto el poder corporativo sobre el mismo.

17 Subordinación económica, el precio de la producción lo marca el mercado y las distribuidoras, los criterios para acceder a la financiación o ayudas públicas son difíciles de cumplir; dependencia creciente de insumos para la producción: semillas, agroquímicos, abo-

Efectivamente, hemos querido mostrar que el acaparamiento y apropiación masiva de los territorios y del sistema agroalimentario genera múltiples subordinaciones en el campesinado, y en cada caso concreto que se analice se dará una particular combinación de intersecciones de estas múltiples dependencias o subordinaciones.

Se trata de un proceso de subordinación que no afecta únicamente a la dimensión económica de la vida, ya que la agricultura, la pesca artesanal, el pastoreo, y la recolección no solo son actividades económicas o formas de trabajo, sino que están estrechamente ligadas a cuestiones culturales, identitarias, espirituales, tipos de relaciones humanas y cosmovisiones o formas de relación con la naturaleza. En definitiva, son parte de un modo de vida que establece cierto grado de autosuficiencia, y que es antagónico al modelo de desarrollo neoliberal hegemónico (mercantilista, especulativo y dependiente) y a las vidas que promueve.

Desde la economía feminista se señala desde hace años que el modelo de desarrollo neoliberal es incompatible con el bienestar general y con la reproducción de la vida, y como consecuencia, la disputa territorial es una disputa en torno al conflicto capital-vida, cuestión que se hace más evidente en esta nueva ofensiva del capital que agudiza los conflictos, fruto del acaparamiento de nuevos espacios y territorios. Tal y como señala Amaia Pérez Orozco, «afirmamos que existe una contradicción estructural entre el proceso de valorización del capital y el proceso de sostenibilidad de la vida, y que bajo la preminencia del primer proceso, el segundo está siempre bajo amenaza»

nos; dependencia técnica y tecnológica: aumento de la mecanización, tecnología especializada y aplicada a la maquinaria agrícola y al control del proceso de producción alimentario; subordinación epistémica: invisibilización, cooptación y privatización del conocimiento campesino, así como la imposición de la perspectiva agroindustrial en los centros de formación y producción de conocimiento (escuelas agrarias, titulaciones universitarias); subordinación jurídica y política: leyes que patentan y privatizan la biodiversidad (semillas), desplazamientos forzados, criminalización, violaciones de los derechos civiles y humanos, secuestros, desapariciones, asesinatos, etc.; subordinación identitaria y cultural: la identidad campesina e indígena es asociada a lo arcaico, al retraso, se trata de una actividad con bajo prestigio social, etc.; subordinación patriarcal: mayoritariamente han sido las mujeres las que han mantenido y defendido la actividad campesina y su función social, ambiental, cultural y productiva en el medio rural frente al modelo agroindustrial; que además se sustenta en la economía doméstica, de los cuidados y de la afectividad, desarrolladas por las mujeres en el ámbito privado, siendo doblemente invisibilizadas y no valoradas.

(Pérez Orozco, 2014: 106). En sus análisis LVC también alude a ello de la siguiente forma:

El nuestro es el «*modelo de la vida*» del campo con campesinos y campesinas, de comunidades rurales con familias, de territorios con árboles y bosques, montañas, lagos, ríos y costas, y está en fuerte oposición con el «*modelo de la muerte*» corporativo, de agricultura sin campesinos ni familias, de monocultivos industriales, de áreas rurales sin árboles, de desiertos verdes y tierras envenenadas con agrotóxicos y transgénicos. Estamos activamente confrontando al capital y al agronegocio, disputando tierra y territorio con ellos (LVC, 2013a: 70. *Cursivas propias*).

El modelo de agricultura industrial orquestado por el poder corporativo y su lógica ultraliberal ha provocado en las últimas décadas el aumento del uso de agrotóxicos, transgénicos, la sobrepesca, la deforestación, el empaquetado y transporte de alimentos en base a lógicas de mercado, la contaminación de tierras, aguas y alimentos, la reducción de biodiversidad, la pérdida de autosuficiencia y soberanía popular, la criminalización de otras formas de vida, etc. De esta forma, el ámbito agroalimentario se ha convertido en las últimas décadas en uno de los sectores más contaminantes, destructivo, injusto e insostenible a nivel social y medioambiental. Las transformaciones del sector agroalimentario han evidenciado más si cabe la existencia de modelos de desarrollo y de vida rural antagónicos y mutuamente excluyentes que están en permanente conflicto y disputa, una disputa entre el capital y la vida.

En el siguiente apartado veremos que las propuestas y estrategias que construye LVC, plantean y demuestran que a pesar de todo, sigue siendo posible construir alternativas emancipadoras. Propuestas que anteponen la vida y su reproducción frente a la lógica depredadora e insostenible del capitalismo, y que tiene también capacidad emancipadora a nivel personal y colectivo frente a las múltiples subordinaciones y postergaciones (socioeconómicas, técnicas y tecnológicas, políticas, epistémicas, territoriales, jurídicas, patriarcales, etc.) que sufre el campesinado actualmente.

La Vía Campesina: propuestas y estrategias de su agenda política

Que el poder corporativo haya dirigido el proceso de liberalización y globalización hacia los territorios rurales y hacia el sistema agroalimentario a gran velocidad ha supuesto rápidos y grandes cambios que han exigido a los movimientos campesinos y organizaciones populares rurales de todo el mundo desarrollar una gran capacidad para realizar diagnósticos críticos de la realidad, al tiempo que definen estrategias de resistencia y propuestas de lucha cada vez más plurales e integrales. Propuestas que ponen en el centro la defensa de la vida y la recuperación de autosuficiencia y soberanía de los pueblos sobre los territorios, al tiempo que contemplan la construcción de procesos de transformación social en sentido emancipador, que enfrenten otras formas de dominación vigentes (sexismo, racismo, colonialismo, extractivismo, etc.).

Los movimientos sociales que se conformaron a finales del siglo xx frente al avance del capitalismo neoliberal en su fase globalizada y los postulados del «fin de la historia» tuvieron un papel fundamental en la revalorización de la lucha política como causa colectiva, cuestión que fue especialmente destacada en América Latina, donde se ensayaron distintas formas de amasar identidad y proyecto político, intentando construirlo aquí y ahora, en las prácticas cotidianas, tratando de identificar y subvertir las diferentes relaciones de subordinación vigentes.

Gracias al saber acumulado por las organizaciones que la conforman y las que le precedieron, LVC identificó desde su conformación que la lucha contra las diferentes opresiones que sostienen el actual orden de cosas hay que construirla de forma internacional, multidimensional y en una doble dirección simultáneamente, es decir, hacia fuera y hacia dentro. Cuestión que se refleja en la integralidad de sus propuestas y agendas de lucha y en las líneas estratégicas definidas para llevarlas a la práctica tanto a nivel interno como externo. De esta forma, LVC trata de aumentar la consciencia individual y colectiva sobre la necesidad de combatir externa e internamente la reproducción de las diferentes jerarquías, estructuras y lógicas de funcionamiento que alimentan los múltiples desequilibrios de poder y de oportunidades que se dan en todas las dimensiones de la vida.

La transversalización de la perspectiva feminista, la incorporación del saber y la cosmovisión indígena, las medidas adoptadas para impulsar el protagonismo organizativo de las mujeres y jóvenes en todos los niveles de la organización, son algunos de los ejemplos que demuestran que LVC asume este desafío a nivel interno, realizando periódicamente ejercicios de autocrítica colectivos para valorar los límites y avances, definiendo medidas y estrategias para seguir avanzando en ello. En cualquier caso es necesario huir de visiones idealizadoras y señalar que en la práctica aparecen muchas carencias, limitaciones y debilidades en este sentido, tanto a nivel interno como externo.

Por ello entendemos que es necesario no caer en autocomplacencias y seguir profundizando en las dificultades para generar cambios internos y en la toma de consciencia de las inercias y lógicas hegemónicas que están presentes en todas las relaciones de poder cotidianas. Aunque en los últimos años ha habido un salto en este sentido y empieza a aumentar la consciencia colectiva de que todas las personas tenemos la capacidad de ser sujetos activos para cambiar las asimetrías de poder, en la práctica existen muchas dificultades y límites. En este sentido es importante tener presente que para muchos movimientos sociales populares, y en especial para LVC, la emancipación, la democratización, la horizontalidad, la coherencia, etc. son entendidos como procesos siempre abiertos, siempre inconclusos y a trabajar (personal y colectivamente) en todos los espacios relacionales y momentos de la vida, a través de un movimiento dialéctico en el que transformando nos transformamos.

¿Qué es La Vía Campesina y cómo surgió?

En el primer apartado veíamos que las organizaciones consiguieron articularse a nivel internacional y construir LVC, un sujeto político antagonista al poder corporativo y con capacidad contrahegemónica.

La Vía Campesina es un movimiento internacional que aúna a millones de campesinos y campesinas, agricultores y agricultoras a pequeña y mediana escala, personas sin tierra, mujeres rurales y personas jóvenes, pueblos indígenas, migrantes y personas trabajadoras del campo de todo el mundo. Partiendo de un fuerte sentimiento de unidad y solidaridad entre estos grupos, defiende la agricultura campesina para la soberanía alimentaria con el fin de promover la justicia social y la dignidad, y se opone firmemente a la agricul-

tura impulsada por grandes empresas que destruye las relaciones sociales y la naturaleza. Las mujeres y las personas jóvenes dedicadas a la agricultura desempeñan un papel fundamental en La Vía Campesina. Defiende sus derechos y la igualdad de género, y lucha contra todas las formas de violencia contra las mujeres. Es un movimiento autónomo, pluralista y multicultural, político en su demanda de justicia social e independiente de todo partido político y afiliación económica (LVC, 2017c: 3).

Diferentes autores/as¹⁸ que han estudiado la evolución de LVC señalan que su surgimiento es fruto de las contradicciones generadas por el desarrollo de las políticas neoliberales y sus consecuencias en el mundo rural y en el sistema agroalimentario. Fruto de estas contradicciones surgieron diferentes organizaciones y movimientos sociales, que se han movilizadado de diferentes formas a lo largo de la historia. LVC forma parte de ese proceso histórico de resistencia y lucha, surgiendo como articulación internacional de muchas de estas organizaciones y movimientos sociales del campo, ampliando posteriormente sus alianzas con organizaciones indígenas, pescadoras, recolectoras, trabajadores rurales, etc.

LVC surge oficialmente en 1993, justo cuando empieza a intensificarse la ofensiva neoliberal y el redimensionamiento del desarrollo del capital en las áreas rurales a nivel mundial. Según Borrás, fue «la amenaza del neoliberalismo lo que impulsó a diversos grupos nacionales y locales de campesinos y agricultores a crear su propia red» (Borrás, 2004: 10). Este autor señala que realmente LVC no es la primera red internacional de trabajadores rurales: existía una organización internacional de agricultores desde 1946, la Federación Internacional de Productores Agrícolas (FIPA) que surge inicialmente articulando organizaciones de trabajadores rurales de países del Norte global en favor del agronegocio y que desde la década de 1980 también articula organizaciones campesinas del Sur global. Según Borrás (2004), LVC surge en clara oposición y diverge radicalmente de las líneas políticas de la FIPA, que ha sido desde su surgimiento la organización social dominante del sector agrícola. La propia FIPA afirma que ha actuado «como representante oficial ante las agencias intergubernamentales y los circuitos del agronegocio» (Bo-

18 Borrás (2004), Desmarais (2007), Martínez-Torres y Rosset (2010), Fernandes (2013), Batista (2014), Rosset (2017).

rras, 2004: 5) y se ha beneficiado de las regulaciones comerciales impuestas por las políticas neoliberales.

Por tanto, fue en aquel momento cuando empezó a evidenciarse la necesidad de construir una articulación internacional, una plataforma política de debate y lucha conjunta que aglutinase a organizaciones campesinas, indígenas y populares en todo el mundo para poder tener voz propia en los espacios internacionales y poder defenderse por sí mismos, conformando un nuevo sujeto político.

La experiencia organizativa de LVC ofrece elementos novedosos en relación a otras experiencias históricas de autoorganización de trabajadores y trabajadoras a nivel internacional. Estos elementos diferenciadores tienen que ver fundamentalmente con su método organizativo, que entre otras cuestiones busca promover la horizontalidad, la unidad respetando la diversidad, la masificación de la agroecología, la formación de su militancia, etc. Batista (2014) señala que mientras las experiencias pasadas primaban la homogeneidad ideológica, LVC es, por su naturaleza articuladora, necesariamente diversa y ha sido capaz de aglutinar una gran heterogeneidad de filiaciones ideológicas para construir un *sujeto político transnacional contrahegemónico* capaz de cuestionar el modelo de agricultura capitalista y las políticas neoliberales que han logrado imponerlo a nivel mundial.

Las organizaciones que iniciaron la conformación de LVC eran conscientes de que no iba a ser posible defender una ideología homogénea y que era fundamental construir unidad entre una gran diversidad cultural, ideológica, idiomática, histórica, religiosa, etc. Por ello, desde sus inicios pusieron en marcha diferentes estrategias y métodos de debate y convivencia para construir consensos que han permitido su articulación internacional y la construcción de una agenda contrahegemónica común y unas estrategias comunes frente al modelo agroalimentario hegemónico.

Uno de estos métodos consiste en incluir en sus pronunciamientos y documentos oficiales solamente aquello que goza de consenso entre sus organizaciones miembro, tras complejos procesos de diálogo y discusión que se producen en todos los niveles de articulación (nacional, regional) y que finalmente se llevan a las Conferencias Internacionales que se celebran cada cuatro años. Las Conferencias Internacionales de LVC son el órgano máximo de toma de decisiones colectivas y acogen a cientos de representantes cam-

pesinos y campesinas de todo el mundo. En estas conferencias es donde se debaten y definen todos los aspectos clave, posicionamientos y orientaciones políticas para los cuatro años siguientes. También son importantes espacios de encuentro, autoconocimiento de las organizaciones miembro, formación política y construcción de identidad colectiva. Son el espacio donde se establecen las normas, los mecanismos y las estructuras para el funcionamiento participativo y democrático del movimiento. Desde el año 2000 las Conferencias Internacionales de LVC son precedidas por una Asamblea Internacional de Mujeres y desde el año 2004 durante los días previos también se realiza la Asamblea Internacional de Jóvenes¹⁹.

En definitiva, LVC ha demostrado una gran capacidad creativa para la construcción de espacios, procesos y estructuras de autogobierno y autoorganización colectiva, que responden a lógicas horizontales, colaborativas y de responsabilidad compartida entre una gran diversidad de organizaciones²⁰.

Incorporación de la perspectiva territorial a la agenda política de LVC: propuestas y estrategias más plurales e integrales

Desde su surgimiento y por su naturaleza, LVC asume el desafío de articular una gran diversidad de organizaciones y movimientos sociales campesinos y populares²¹ en torno a principios, estrategias y a una agenda de lucha común, que se concretan de forma diferenciada en cada realidad. En los últimos años se ha producido una importante evolución en sus análisis, propuestas y estrategias de lucha.

La emergencia de esta nueva alianza entre el capital financiero, el agronegocio, los estados, los medios masivos de comunicación, y su capacidad de disputa de los territorios, de los Estados y de la opinión pública, nos ha obligado a un necesario proceso de reflexión y reformulación de conceptos, propuestas, proyectos alternativos, estrategias y prácticas de lucha. [...] Tenemos que seguir ajustando e innovando tácticas, sobre todo teniendo en cuenta que

21 Tal y como expresan en el Llamamiento de Yakarta resultado de su VI Conferencia Internacional celebrada en junio 2013: «venimos a extender nuestro llamado urgente a tejer hilo a hilo la unidad a nivel global entre organizaciones del campo y la ciudad para participar activa, propositiva y decididamente en la construcción de una nueva sociedad, basada en la soberanía alimentaria, la justicia y la igualdad» (LVC, 2013b).

el enemigo modifica dinámicamente sus estrategias de disputa de nuestros territorios (LVC, 2016: 3).

Analizando diferentes fuentes²² vemos que la incorporación de la perspectiva territorial ha generado una lectura ampliada por parte de LVC del contexto agroalimentario global y de las subordinaciones que sufre el campesinado y el resto de poblaciones rurales. También vemos que se ha producido una profundización de las propuestas políticas y conceptuales que ha construido a lo largo de su historia, dotándolas de un carácter más plural e integral.

La incorporación de la perspectiva territorial ha generado una evolución y profundización en las propuestas políticas y conceptuales que vertebran su agenda y su estrategia política. Nos referimos a la agroecología, la soberanía alimentaria y la reforma agraria integral y popular²³. Se trata de propuestas políticas que:

- Están profundamente vinculadas entre sí, se basan en análisis críticos y autocríticos de la evolución de la cuestión agraria a nivel global, a partir del intercambio de experiencias, el diálogo de saberes y la revisión de estudios críticos que permiten seguir repensándolas y construyéndolas de forma dialéctica, es decir, permanentemente en función de los cambios que se van produciendo.
- Se trata de propuestas propositivas, prácticas y concretas, que siguen principios comunes pero se concretan de forma diferenciada en cada realidad territorial y organizativa en función de sus particularidades y necesidades.
- Son propuestas que tienen los territorios como ámbito estratégico para su implementación, y para resistir y transitar hacia modelos de organización sociales, políticos y económicos que colocan en el centro la sostenibilidad de la vida y la recuperación de la soberanía de los pueblos

22 A través del análisis de sus publicaciones y declaraciones (LVC, 2007, 2008, 2009, 2013 a y b, 2015, 2016, 2017a y 2017b) y de estudios y análisis de otros autores/as (Borras, 2004; Martínez-Torres y Rosset 2010; Rosset y Martínez-Torres 2013; Batista 2014; Rosset, 2009, 2017a)

23 En este trabajo se emplea la concepción de agroecología, soberanía alimentaria y reforma agraria integral y popular que las organizaciones de LVC han construido y recogido en diferentes declaraciones y documentos publicados en las dos últimas décadas.

sobre los territorios y la alimentación, ofreciendo salidas alternativas a las múltiples crisis (alimentaria, climática, energética, democrática, de cuidados, etc.) que ha generado el paradigma hegemónico.

- Su implementación permite identificar a los múltiples agentes y centros de decisión que guían el proceso globalizador (corporaciones transnacionales, FMI, BM, OMC, sistema financiero, sistema judicial, medios de comunicación, alianzas público-privadas, etc.), desvelando que existen lógicas globales y diferentes mecanismos que permiten que se apropien del sistema agroalimentario, de los bienes comunes y de los territorios a nivel mundial.
- Visibilizan y denuncian las consecuencias del sistema y modo de vida hegemónico, confrontando su agenda de forma cada vez más amplia e interseccional. Es decir, no se limitan al ámbito agrario sino que interpelean al conjunto de la sociedad, planteando la necesidad de generar alianzas cada vez más amplias, contribuyendo así a la articulación de diferentes luchas y escalas (a nivel local, nacional, regional e internacional simultáneamente), dotándolas de una creciente legitimidad social.
- Son cada vez más integrales, desvelando que las asimetrías existentes en el mundo agrario se dan por la intersección de diferentes sistemas de dominación (patriarcado, colonialismo, capitalismo, etc.), y señalando que la lucha para superar las múltiples subordinaciones que sostienen el orden hegemónico hay que construirla de forma multidimensional y en una doble dirección simultáneamente, es decir, hacia dentro y hacia fuera. Tratando de aumentar la conciencia individual y colectiva sobre la necesidad de combatir en esa doble dirección la reproducción de las diferentes jerarquías, estructuras y lógicas de funcionamiento que sostienen y alimentan los múltiples desequilibrios de poder y oportunidades, aumentando así su potencialidad emancipadora.

Soberanía alimentaria

La soberanía alimentaria se basa en el derecho de los pueblos a establecer su propio sistema alimentario. Frente a un modelo basado en la centralidad de

los mercados, la privatización de la vida y la generación de desigualdades, este enfoque propone colocar la vida y la alimentación en el centro y construir colectivamente otros modelos sociales y económicos que respondan a esta apuesta. La definición construida por La Vía Campesina y recogida en la Declaración de Nyèlèni (2007)²⁴ plantea que:

La soberanía alimentaria es el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles y producidos de forma sostenible y ecológica, y su derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo. Esto pone a quienes producen, distribuyen y consumen alimentos en el corazón de los sistemas y políticas alimentarias, por encima de las exigencias de mercados y empresas. Defiende los intereses de, e incluye a, las futuras generaciones. Nos ofrece una estrategia para resistir y dismantlar el comercio libre y corporativo y el régimen alimentario actual, y para encauzar los sistemas alimentarios, agrícolas, pastoriles y de pesca para que pasen a estar gestionados por los productores y productoras locales. La soberanía alimentaria da prioridad a las economías locales y a los mercados locales y nacionales, y otorga el poder a los campesinos/as y a la agricultura familiar; la pesca artesanal y el pastoreo tradicional, y coloca la producción alimentaria, la distribución y el consumo sobre la base de la sostenibilidad ambiental, social y económica. La soberanía alimentaria promueve el comercio transparente, que garantiza ingresos dignos para todos los pueblos, y los derechos de los consumidores/as para controlar su propia alimentación y nutrición. Garantiza que los derechos de acceso y a la gestión de nuestra tierra, de nuestros territorios, nuestras aguas, nuestras semillas, nuestro ganado y la biodiversidad, estén en manos de quienes producimos los alimentos. La soberanía alimentaria

24 El Foro de Nyélény fue convocado por el Comité Internacional de Planificación para la Soberanía Alimentaria (CIP), una plataforma global autónoma y autoorganizada de más de 800 organizaciones de productoras/es de alimentos a pequeña escala y de trabajadoras/es rurales, pueblos indígenas, pastores, pescadores, que busca avanzar en la soberanía alimentaria a nivel global y regional. Este foro marcó un momento de inflexión, ya que contó con la participación de más de 500 personas delegadas de 80 países pertenecientes a LVC pero también de redes y organizaciones que no son parte de LVC. Finalmente, el foro sirvió para visibilizar la extensión y crecimiento del movimiento global por la soberanía alimentaria y la potencialidad e importancia de ampliar las alianzas urbano-rurales. La Declaración de Nyélény (2007) recoge los acuerdos y principios comunes de la Soberanía Alimentaria. Desde entonces se ha convertido en un espacio virtual de comunicación y construcción colectiva del movimiento global por la soberanía alimentaria. Más información ver <https://nyeleni.org>

supone nuevas relaciones sociales libres de opresión y desigualdades entre los hombres y mujeres, pueblos, grupos raciales, clases sociales y generaciones.

Agroecología

La agroecología y la soberanía alimentaria, partiendo de la defensa de la alimentación como derecho fundamental, abordan de manera crítica las relaciones y dinámicas que se dan en el resto de ámbitos sociales y económicos. Plantean que no se trata solo de transformar lo que comemos, sino sobre todo de transformar la realidad en la cual están insertos esta producción y el consumo de alimentos. Y por tanto proponen transformaciones en múltiples esferas y niveles, desde los valores y principios en los que se articulan nuestras sociedades, la manera de construir los modos de organización, lo público y las políticas y normativas concretas, hasta la propuesta de alternativas en los territorios.

Empleamos el concepto que se recoge en la *Declaración del Foro Internacional sobre Agroecología* (2015), en la que se explica que la agroecología es el camino para avanzar hacia la soberanía alimentaria y la transformación social y personal desde la producción y consumo de alimentos. La producción agroecológica se entiende como un modo de vida y un modo de luchar y resistir al capitalismo.

Aunque muchas personas crean que la agroecología es una ciencia occidental producida desde la academia, LVC y millones de pobladores rurales la reivindican como enfoque teórico y metodológico fruto del saber práctico campesino y popular. La agroecología es un objetivo y una estrategia central en la disputa territorial que desarrolla LVC contra el capital, es fundamental para la producción de alimentos sostenibles y modos de vida soberanos, y por tanto para la reconstrucción de territorios populares campesinos.

En 2015 se reunieron en Nyélény (Mali)²⁵ representantes de diversas organizaciones sociales, pobladores y consumidores rurales y urbanos, entre

25 El Foro Internacional de Agroecología se llevó a cabo en Nyéléni en Malí, del 24 a 27 febrero 2015, auspiciado por las siguientes organizaciones: Coordinación Nacional de Organizaciones Campesinas de Malí (CNOP Malí) como presidente; La Vía Campesina (LVC), Movimiento Agroecológico de América Latina y el Caribe (MAELA), Red de organizaciones Campesinas y de Productores de África Occidental (ROPPA), Foro Mundial de Pescadores y Trabajadores de la Pesca (WFF), Foro Mundial de Pueblos Pescadores (WFFP), Alianza Mundial

ellas LVC, para llegar a una lectura compartida de la agroecología como elemento clave en la construcción de la soberanía alimentaria. En la *Declaración del Foro Internacional sobre Agroecología* fruto de aquel foro, se advierte y se denuncian los intentos de apropiación corporativa e institucional de la agroecología (intentos que tratan de quitarle su contenido social y político), cuestión que ejemplifica la disputa inmaterial (conceptual, epistémica) que se está produciendo sobre esta propuesta.

La presión popular ha instado a muchas instituciones multilaterales, gobiernos, universidades y centros de investigación, algunas ONGs, corporaciones y otras instancias a finalmente reconocer la «agroecología». No obstante, han intentado reducir el concepto a una mera propuesta de tecnologías para ofrecer algunas herramientas que suavizan la crisis de sostenibilidad de la producción alimentaria industrial sin desafiar las estructuras de poder existentes. Esta *cooptación de la agroecología* para «maquillar» el sistema alimentario industrial y ofrecer un discurso ecologista de cara a la galería recibe varios nombres, entre ellos «agricultura climáticamente inteligente», «intensificación sostenible o ecológica», producción industrial de monocultivos de alimentos «orgánicos», etc. Para nosotros, esto no es agroecología. Rechazamos tales calificativos y lucharemos en denunciar y frenar esta apropiación insidiosa de la agroecología (*Declaración del Foro Internacional sobre Agroecología, 2015. Cursivas propias*).

La agroecología campesina se basa en una relación armónica con la naturaleza (respetando la biodiversidad, sus ciclos y equilibrio) relación que se construye de forma diferenciada territorial, social y culturalmente, pero que se basa en principios comunes. La agroecología es una propuesta multidimensional e integral basada en una serie de principios que se organizan en torno a tres dimensiones: agronómica, socioeconómica y finalmente sociocultural y política²⁶. Esta concepción de agroecología trata de recuperar los saberes ancestrales y combinarlos con los saberes académicos críticos, generando

de los Pueblos Indígenas Móviles (WAMIP), y Más y Mejor (MaB).

²⁶ La dimensión sociopolítica es la más innovadora de sus dimensiones, y normalmente la más desconocida. Los métodos participativos de la agroecología promueven formas de acción colectiva que inciden en la democratización de la toma de decisiones. El cuestionamiento de la dominación política, económica, ideológica y patriarcal, son parte integral de los procesos agroecológicos.

a través del diálogo de saberes una propuesta de modelo agrario capaz de producir alimentos saludables para toda la humanidad, culturalmente adaptados y en armonía con el medio ambiente, al tiempo que trata de generar relaciones libres de opresión. Por tanto, la agroecología es una construcción político-social popular, con aportes pluridisciplinares desde el pensamiento científico crítico (ecología, agronomía, economía, sociología, etc.).

La agroecología es política, nos exige desafiar y transformar las estructuras de poder en la sociedad. Debemos poner en manos de los pueblos que alimentan el mundo el control de las semillas, la biodiversidad, la tierra y los territorios, el agua, los saberes, la cultura y los bienes comunes [...] No es una mera propuesta de tecnologías o prácticas de producción. No puede aplicarse de la misma manera en todos los territorios. Se basa por el contrario en principios que, si bien puedan compartir similitudes en la diversidad de nuestros territorios, se practican de muchas formas diferentes (*Declaración del Foro Internacional sobre Agroecología, 2015*)

En definitiva, la agroecología y la soberanía alimentaria plantean y demuestran que sí es posible construir alternativas emancipadoras. Propuestas que anteponen la vida y su reproducción, frente a la lógica depredadora e insostenible del capitalismo, y que pretenden construir también capacidad emancipadora a nivel personal y colectivo frente a las múltiples subordinaciones y exclusiones (socioeconómicas, políticas, epistémicas, jurídicas, etc.) que sufre el campesinado y los pueblos rurales actualmente.

Reforma Agraria Integral y Popular

Las propuestas de LVC son entendidas como procesos en construcción permanente, y en los últimos años LVC ha hecho público un nuevo marco conceptual que ha denominado *Reforma Agraria Integral y Popular*, basado en la defensa y reconstrucción del territorio dentro del marco de la soberanía alimentaria (LVC, 2017a).

Este nuevo marco conceptual es fruto de un largo proceso de construcción colectiva de conocimiento y supone importantes cambios: «se ha cambiado tanto el **objeto** de la reforma agraria, como también el **quién** la debería llevar

a cabo» (LVC, 2017a: 5. Negritas en el original). Cuestiones que amplían y llevan a una reformulación de la concepción de reforma agraria.

La ampliación del *objeto* de la reforma agraria *de tierra a territorio*, también amplía el concepto de la reforma agraria en sí misma. Una propuesta de reforma agraria integral que no sólo garantice la democratización de la tierra, sino que además considere todos los aspectos que permitan una vida digna para las familias: el agua, los mares, los manglares y aguas continentales, las semillas, la biodiversidad en su conjunto, así como la regulación de los mercados y el cese de los acaparamientos. Además incluye el *fortalecimiento de la producción agroecológica* como forma de producción coherente con los ciclos de la naturaleza y capaz de frenar el cambio climático y mantener la biodiversidad (LVC, 2017a: 5. Cursivas propias).

Según Rosset (2017a), las ocupaciones de tierra han sido y serán una táctica constante en la lucha de las organizaciones de LVC, aunque como parte de la disputa territorial inmaterial, el encuadre del discurso para defender esta práctica ante la opinión pública ha ido cambiando y se pone un énfasis cada vez mayor en la alimentación saludable, la agricultura campesina agroecológica, la agricultura sostenible, la protección de los ecosistemas y el medio ambiente, la soberanía alimentaria, soberanía energética, soberanía popular. Por otro lado, en la mayoría de los casos la única forma viable y posible para permanecer en los territorios es la producción agroecológica. Por tanto, se convierte en objetivo y estrategia para la disputa territorial.

Al analizar la evolución del pensamiento de LVC, Peter Rosset (2017a) sostiene que este cambio de luchar por tierra a luchar por el territorio ha sido generado fundamentalmente por el encuentro y el diálogo horizontal con actores pares no campesinos, fundamentalmente con pueblos indígenas, pastores nómadas y pescadores artesanales. Sujetos con los que comparten los territorios rurales que se encuentran en disputa, tratando de construir conjuntamente una propuesta de reforma agraria que incluya la perspectiva indígena de territorio y que no pusiera los derechos campesinos por encima de los pastores nómadas, de los pescadores artesanales o de los propios pueblos indígenas. Todo ello ha marcado y ampliado de forma creciente la perspectiva de lucha agraria dentro de LVC. De tal forma que en los últimos quince

años, de manera progresiva LVC empezó a pensar e incluir el territorio y la perspectiva territorial en sus análisis y propuestas (Rosset, 2017a).

El movimiento ha aprendido cada vez más a pensar en términos de territorio. Este proceso se evidenció en el segundo encuentro internacional de los «Sin Tierra» que llevó a cabo LVC en el 2002 en el marco del Segundo Foro Social Mundial, en Porto Alegre. En esta reunión, líderes de LVC pertenecientes a las organizaciones de pueblos indígenas retaron a LVC y a la Campaña Global por la Reforma Agraria (CGRA) a ampliar su visión compartida de los asuntos agrarios, para incluir la perspectiva indígena de territorios en vez de pensar sólo en tierra [...] En el Foro «Tierra, Territorio y Dignidad» que se realizó en 2006 en Porto Alegre, el análisis colectivo que se hizo incluyó un llamado a re-imaginar la reforma agraria desde una perspectiva territorial (Rosset, 2017a: 8).

La nueva concepción de *Reforma Agraria Integral y Popular*, también plantea un cambio de visión sobre quién debería realizarla. Este cambio se basa en un amplio análisis colectivo²⁷ de las experiencias de las reformas agrarias del pasado (reformas agrarias clásicas, burguesas y socialistas²⁸, y la llamada

27 Varias organizaciones fundadoras de LVC surgieron de la lucha por reforma agraria en sus países, por lo que la reforma agraria ha sido un eje principal de la agenda de lucha de LVC desde su fundación. En 1999 LVC lanza la Campaña Global por la Reforma Agraria (CGRA) que ha funcionado como una plataforma de articulación y apoyo a las luchas por tierra y reforma agraria a nivel local, de diferentes formas: realizando investigaciones e intercambios de experiencias, incidencia política nacional e internacional, incidencia en la opinión pública, así como análisis de las reformas agrarias del pasado identificando sus límites y contribuyendo en la formulación de la Reforma Agraria Integral y Popular (LVC, 2017a).

28 Las reformas agrarias clásicas (burguesas y socialistas) se dieron en distintos países, en los que el latifundio improductivo empezó a verse como un lastre para el desarrollo económico nacional además de suponer una injusticia social evidente: tierras improductivas concentradas en pocas manos y muchas familias sin tierra para sobrevivir. Este tipo de reformas agrarias clásicas, generaba alianzas de clases entre determinados sectores (campesinado y elites capitalistas industriales nacionales) para que las/os campesinas/os hicieran productivas las tierras improductivas del latifundio y así contribuyeran al desarrollo económico nacional. Para LVC eran reformas parciales incompletas y deficientes, planteaban la redistribución de tierras y además favorecían los intereses del campesinado y trabajadores rurales por encima de otros habitantes rurales: pastores, indígenas, recolectores, pescadores. Las condiciones actuales, hacen que ya no sea posible la alianza de clase necesaria para este tipo de reformas, el capital financiero internacional está transformando el latifundio improductivo en agronegocio,

*reforma agraria asistida por el mercado del Banco Mundial*²⁹). Estos análisis han sido contruidos desde las bases de los territorios, contando por tanto con una gran diversidad histórica, cultural, política y económica en los diálogos mantenidos. En dichos análisis hasta el año 2000 existía un amplio consenso en que los gobiernos democráticamente elegidos, debían ser los actores que realizaran las reformas agrarias. Pero en los últimos quince años, los análisis de LVC identifican que:

El poder de decisión de los estados se ha trasladado al nivel internacional, proceso que todavía no está acabado y que forma parte de un proceso de des-democratización de las políticas públicas y un fortalecimiento de los sistemas económicos basados en la «división internacional del trabajo». Además las desregulaciones de los mercados financieros han llevado a una concentración del capital y a una alienación extrema del capital financiero de la economía real [...] Los procesos actuales, que han llevado a fuertes asimetrías de poder, dejan percibir cada vez de forma más clara, que la reforma agraria integral sólo podrá ser realizada por un *fuerte movimiento popular, tanto rural como urbano* (LVC, 2017a: 5-9. *Cursivas propias*).

Efectivamente, a través de la evolución de sus propuestas, LVC amplía cada vez más a los sujetos sociales y políticos interpelados, planteando que la lucha para construir un sistema agroalimentario basado en la soberanía alimentaria

eliminando así el argumento capitalista sobre la necesidad de realizar una reforma agraria para lograr el «desarrollo» (LVC, 2017a).

29 La reforma agraria asistida por el mercado del BM (programa desaparecido por no ser eficiente) se puso en marcha para promover la titulación de tierras y posteriormente el establecimiento de un mercado de compra-venta de tierras. Las campesinas/os sin tierra negocian un precio con los terratenientes y el Estado garantiza los créditos para la compra con condiciones de reestructuración de políticas públicas. Sus dos ejes principales han sido la titulación privada de tierras y la desregulación de mercados de tierras y aguas con competencias nacionales, facilitando la privatización de tierras comunales y el acceso a la compra de tierras por capital extranjero. Los análisis de LVC concluyen que este programa: no ha resultado participativo, porque las condiciones de negociación han sido muy desiguales y muchos campesinos han quedado sobreendeudados; no ha sido más barato; no ha habido una mayor redistribución de tierras, la mayoría de vendedores han sido propietarios medianos; no ha evitado conflictos y no ha disminuido la desigualdad en el campo. Tan solo ha conseguido debilitar y cooptar las luchas sociales por reforma agraria redistributiva generando conflictos y divisiones internas en las organizaciones campesinas (LVC, 2017a).

y la agroecología no depende únicamente de las campesinas y campesinos, pueblos indígenas y resto de pobladores rurales. Se trata de una lucha que implica necesariamente a la sociedad en su conjunto y que, por tanto es necesario continuar tejiendo una gran alianza rural-urbana en todos los niveles (local, nacional, regional e internacional).

La alimentación sana y nutritiva es una lucha de todas y todos en el campo y en la sociedad, para luchar contra el sistema hegemónico que pone el control de la alimentación de los pueblos en manos de las corporaciones transnacionales. Para ello es necesario construir una fuerte alianza entre los pueblos, organizaciones, movimientos y personas, del campo y de la sociedad, que sean capaces de lograr la correlación de fuerzas necesarias (LVC, 2017a: 50).

Por tanto, la nueva concepción de *Reforma Agraria Integral y Popular* de LVC es un nuevo marco conceptual para fortalecer la propuesta de la soberanía alimentaria que, al mismo tiempo, denuncia las consecuencias socioeconómicas, medioambientales y culturales de las políticas neoliberales orquestadas por la alianza del poder corporativo. Plantea que la lucha para conseguir un sistema agroalimentario en manos de los pueblos implica la disputa y recuperación de los territorios apropiados por el capital para poder construir territorios en manos de sectores campesinos y populares a través de propuestas que siguen principios comunes pero se concretan de forma diferenciada en cada realidad.

La multidimensionalidad de las propuestas y estrategias de LVC

La reforma agraria integral y popular, la agroecología y soberanía alimentaria son propuestas contrahegemónicas basadas en enfoques territoriales, son prácticas y se concretan en lo local, no se limitan al sector agrario y, a pesar de sus dificultades y debilidades, ofrecen salidas alternativas a las múltiples crisis (alimentaria, climática, energética, democrática, de cuidados, etc.) que ha generado el paradigma hegemónico del crecimiento continuo trenzado con el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado.

En toda América, Asia, África, Europa y Medio Oriente nuestras organizaciones, movimientos y convergencias están en la disputa territorial directa

con el capital y con propuestas similares, basadas en enfoques territoriales; en la convergencia entre nuestra diversidad, cosmovisiones, saberes populares y tradicionales, y en nuestros diversos modos y estrategias de vida. Las propuestas aunque similares, también son distintas según nuestras diferentes realidades [...] Nuestras propuestas de soberanía alimentaria, reforma agraria integral y popular, construcción de territorios agroecológicos para enfriar el planeta, ofrecen soluciones y alternativas reales a los problemas generados por el sistema capitalista (LVC, 2016: 4-5).

Efectivamente, las principales propuestas de la agenda política de LVC plantean un horizonte de transformaciones integrales y múltiples a nivel interno y externo, y abarcan aspectos materiales e inmateriales (socioeconómicos, políticos, jurídicos, culturales, etc.). Queremos poner el acento en su carácter integral porque entendemos que es precisamente esa integralidad la que las dota de mayor capacidad confrontativa frente al poder corporativo y las múltiples subordinaciones que genera en el campesinado. Y al mismo tiempo, la que las dota de mayor capacidad emancipadora (individual y colectiva) en el proceso de construcción de alternativas contrahegemónicas desde una lógica de transición.

Partiendo de la defensa del derecho a la alimentación y al territorio, promueven la construcción de procesos de transformación y emancipación social que plantean la necesidad de trabajar el cambio de inercias, costumbres y modos de relación que reproducen las lógicas y modos de vida hegemónicos (en las organizaciones y en el resto de espacios de la vida cotidiana). Por ello, tienen una gran potencialidad emancipadora individual y colectiva, y son entendidas como procesos en construcción permanente, procesos que plantean cambios profundos, de largo plazo, que no son lineales, que implican avances y retrocesos, y que enfrentan límites y dificultades para su avance a nivel interno³⁰ y externo³¹.

30 Uno de los desafíos y límites internos o endógenos identificados es la incorporación de la perspectiva interseccional, teniendo en cuenta la diversidad interna, y las diferentes dimensiones de la dominación tanto en la puesta en marcha de estrategias y agendas como en las prácticas internas, para lograr avanzar en la transformación de las relaciones de poder en ese doble movimiento interno y externo, al que antes aludíamos.

31 Entre otros: a) la desigualdad de poder económico, político, jurídico, sociocultural, epistémico sin precedentes al que los movimientos campesinos tienen que hacer frente; b)

Recordemos la importancia de no caer en idealizaciones ni autocomplacencias, sigamos profundizando en las dificultades identificadas para generar cambios externos e internos, y en la toma de consciencia de las inercias y lógicas hegemónicas que están presentes en todas las relaciones de poder cotidianas. Por ello, lejos de ser puntos de llegada, muchos movimientos sociales populares, entre ellos LVC, entienden la emancipación, la democratización, la horizontalidad, la coherencia, la equidad, etc. como procesos siempre abiertos, siempre inconclusos y a trabajar (personal y colectivamente) en todos los espacios relacionales y momentos de la vida social y organizativa; a través de un movimiento dialéctico en el que transformando nos transformamos, siendo fundamental hacer lecturas pedagógicas de las contradicciones que surgen en ese proceso de transformación para continuar avanzando.

En cualquier caso, la lectura ampliada de aspectos internos y externos, materiales e inmateriales, en la construcción de hegemonía y contrahegemonía en las luchas agrarias ha llevado a LVC a reforzar las «estrategias de cambio desde abajo» para el próximo periodo.

Se refuerzan las estrategias de cambio desde abajo: **las acciones directas**, tal como la ocupación de tierras, marchas, protestas, y formas de desobediencia civil; **la praxis para el cambio**, como la construcción de sistemas productivos agroecológicos en coherencia con los ciclos de la naturaleza, de relaciones comerciales justas y relaciones sociales solidarias; **la democratización de los conocimientos y las relaciones sociales libres de opresión**, que buscan revertir la lógica jerárquica, racista y patriarcal. Las estrategias también incluyen **la promoción de una comunicación diferente, y de otro modelo de investigación**, desde la visión del territorio» (LVC, 2017a: 5. Negritas en el original).

la desigualdad de incidencia política e institucional de los movimientos campesinos frente a las grandes corporaciones transnacionales que disponen de «puertas giratorias», lobbies de diferentes naturalezas, y de un sistema político configurado para el beneficio corporativo y no para el beneficio de la ciudadanía; c) desigualdad jurídica, fruto de la arquitectura jurídica de la impunidad que genera una asimetría inédita, entre las grandes corporaciones y las comunidades afectadas por sus apropiaciones y acaparamientos; d) límites para hacer frente a la imposición del paradigma y la racionalidad neoliberal en todos los ámbitos de la vida, especialmente a través de los espacios educativos públicos y los medios de comunicación apropiados por las grandes corporaciones.

Estrategias de resistencia, acción popular y construcción de alternativas territoriales impulsadas desde abajo y basadas en lógicas de alianzas, consensos, colaboración, horizontalidad. Estrategias multidimensionales y necesariamente construidas de forma colectiva en la praxis de las organizaciones (LVC, 2017a), aunque paralelamente se continúe realizando incidencia política a nivel internacional³², nacional y local³³ que acompañe y proteja política y jurídicamente los procesos locales en los territorios: contra la criminalización, contra los acaparamientos, por el reconocimiento de los derechos colectivos, contra la impunidad de las empresas transnacionales, etc.

Efectivamente, las propuestas y estrategias construidas por LVC ponen en el centro la defensa de la vida, la recuperación de la soberanía de los pueblos sobre los territorios y la construcción de relaciones sociales libres de opresión. Son múltiples los fragmentos de sus publicaciones y declaraciones que reflejan que para LVC la lucha contra las diferentes opresiones que sostienen el actual orden de cosas hay que construirla de forma multidimensional y en una doble dirección simultáneamente; es decir, hacia fuera y hacia dentro, tratando de identificar y combatir externa e internamente la reproducción de las diferentes jerarquías, estructuras y lógicas de funcionamiento que alimentan los múltiples desequilibrios de poder y de oportunidades en todas las dimensiones de la vida.

En su VI Conferencia Internacional celebrada en Yakarta (Indonesia) en 2013, LVC definió una serie de líneas estratégicas³⁴ que permean sus acciones

32 A nivel internacional, LVC junto a sus aliados han logrado abrir espacios de incidencia política importantes en organismos de las Naciones Unidas, entre ellos la FAO o el Consejo de Derechos Humanos. Dos ejemplos de avances importantes han sido «Las directrices de la tenencia de la tierra, la pesca y los bosques» que fueron aprobadas en el año 2012 en la FAO y la «Declaración sobre los derechos de los campesinos y campesinas» aprobada en diciembre de 2018, a pesar de su carácter no vinculante, ambas son instrumentos muy importantes para la defensa y lucha por los derechos campesinos y la preservación de los territorios.

33 La incidencia y presión política a nivel nacional y local, forma parte de las estrategias de lucha de casi todas las organizaciones miembro de LVC, aunque son muy diferentes dependiendo del contexto histórico y de la coyuntura política del país en el que actúa cada organización.

34 Actualmente las líneas estratégicas definidas por LVC están relacionadas con: a) luchar porque la agroecología y la reforma agraria integral y popular sean las bases de la construcción de la soberanía alimentaria en los territorios y por tanto para la defensa de la tierra, los bosques, el agua, las semillas y los territorios; b) seguir avanzando en la construcción de

y procesos de lucha (algunas ya habían sido definidas en conferencias anteriores), y que fueron reforzadas en la VII Conferencia Internacional celebrada en julio de 2017 en Derio, Euskal Herria³⁵. Una de esas líneas estratégicas es masificar la formación política y agroecológica en todos sus niveles.

Como veremos a continuación, los espacios de formación son fundamentales para reflexionar colectivamente sobre cada contexto específico y poner en común los aprendizajes, límites y desafíos sobre la praxis de las propuestas políticas y de las estrategias de cambio desde abajo que se desarrollan en los territorios. La mayoría de estas estrategias integran los procesos de formación y por tanto se llevan a la praxis en los procesos formativos y escuelas campesinas.

alianzas locales e internacionales de diversos sujetos colectivos del medio rural y urbano; c) reforzar el papel de las mujeres y jóvenes en sus organizaciones y en los espacios de articulación de LVC para avanzar en el fortalecimiento organizativo, en lograr que vuelva a haber jóvenes en las tierras, en la eliminación de todas las formas de violencia contra las mujeres y el reconocimiento de la contribución integral de las mujeres al fortalecimiento organizativo y al avance de la agroecología y la soberanía alimentaria; d) conseguir la aprobación de la Declaración de la ONU sobre los Derechos Campesinos y de otras personas que trabajan en zonas rurales; e) la solidaridad con los pueblos que luchan por la soberanía alimentaria y la soberanía popular; f) reforzar las alianzas para denunciar y enfrentar el aumento de la criminalización, represión y violencia contra las personas campesinas, trabajadoras rurales, migrantes e indígenas en todo el mundo, como consecuencia del ataque sistémico del gran capital y del poder corporativo; g) incluir la perspectiva migratoria y la necesidad de construir alianzas en los países de destino; h) masificar la formación política y agroecológica en todos los niveles y países.

35 Del 16 al 24 de julio LVC celebró en Derio, Euskal Herria su VII Conferencia Internacional, su IV Asamblea Internacional de Jóvenes y la V Asamblea Internacional de Mujeres. La organización anfitriona era EHNE-Bizkaia y en esta ocasión con el lema «Alimentamos nuestros pueblos y construimos movimiento para cambiar el mundo» el máximo órgano de discusión y decisión de LVC consiguió reunir a 800 delegados y delegadas de las organizaciones participantes, más de 150 miembros de las organizaciones aliadas, un equipo de 300 personas voluntarias y un equipo de más de 50 intérpretes que facilitaron la comunicación durante los debates mantenidos.

Formación política, una estrategia clave

A finales del siglo xx, como respuesta a las consecuencias de la implantación de las políticas neoliberales, se ampliaron las resistencias y comenzaron a ensayarse propuestas populares como alternativas a las mismas. Este doble ejercicio de rechazo y de construcción de propuestas que se inició con especial fuerza en América Latina y posteriormente se fue expandiendo a otros contextos hasta la actualidad; requiere de militantes con capacidad para analizar los complejos procesos y cambiantes contextos en los que desarrollan su actividad.

Comprender la complejidad de agentes y mecanismos que se están apropiando y dominando los territorios y el sistema agroalimentario se ha vuelto una labor muy compleja para los movimientos sociales. En palabras de la educadora popular Claudia Korol: «se vuelve un desafío urgente desarrollar en los militantes populares un pensamiento complejo que acompañe, problematice y sugiera prácticas cada vez más audaces capaces de ampliar las posibilidades de comprender y transformar el mundo» (Korol, 2007: 238).

Este doble ejercicio de rechazo y de construcción de propuestas también requiere la capacidad para asumir una gran diversidad de tareas, tanto en la confrontación con los complejos mecanismos de apropiación y territorialización de la dominación (capitalista, patriarcal, colonial), así como para llevar a la práctica sus propuestas de transformación social en sentido emancipador.

Según Korol, las organizaciones sociales que nacieron y se desarrollaron en estos años en América Latina desplegaron una enorme imaginación para dar respuesta a estas necesidades, recuperando saberes ancestrales y creando conocimiento a través del diálogo y la sistematización de sus prácticas de resistencia y lucha. Muchos movimientos sociales han invertido e invierten grandes esfuerzos en la construcción de saberes contrahegemónicos sobre alimentación, salud, educación, comunicación, pedagogía, es decir como parte de la disputa territorial inmaterial y la *batalla cultural* (Korol, 2010).

Los movimientos sociales populares latinoamericanos identificaron claramente que el ámbito de lo cultural era uno de los territorios a disputar para «conquistar mentes y corazones». En ese sentido, la capacidad para hacer una lectura política de lo cultural y lo cotidiano ha sido un elemento que ha potenciado el carácter emancipador de las propuestas políticas y estrategias

definidas por LVC. En la medida en que un movimiento social identifica lo cultural como terreno en disputa y dedica esfuerzos, recursos, tiempos y estrategias para desarrollar su capacidad como agente de producción cultural, evidencia que «la cultura y la política son co-constitutivas»³⁶:

La cultura no es una esfera sino una dimensión de todas las instituciones económicas, sociales y políticas. La cultura es un conjunto de prácticas materiales que constituyen significados, valores y subjetividades (Jordan y Weedon 1995: 8)

Siguiendo estos planteamientos, entendemos a los movimientos sociales populares y campesinos como agentes de producción cultural y, por consiguiente, de «saberes y poderes potencialmente contrahegemónicos» (Álvarez, 2009: 29). Efectivamente, la integralidad y potencialidad emancipadora de las propuestas y estrategias de lucha definidas por LVC requieren afrontar el enorme desafío de generar procesos libres de relaciones de opresión (clase, género, procedencia, etnia, religión, cosmovisión, etc.).

Todo ello ha ampliado el ámbito de las disputas a realizar, señalando la importancia de realizar la *batalla cultural* también a nivel interno. Esta cuestión es especialmente compleja en LVC, ya que plantea a los movimientos y organizaciones que la componen el desafío de identificar y aumentar el nivel de conciencia sobre qué convive y persiste de conservador y qué es revolucionario y emancipador, tanto en su pensamiento como en sus discursos, acciones, procesos de lucha y también en las metodologías de sus propuestas de formación política.

En ese sentido, LVC identificó como imprescindible que en sus procesos de formación política se debata y se incluyan ejercicios pedagógicos personales y colectivos capaces de generar un mayor grado de autoconciencia sobre los factores que generan desigualdades en la participación política, permitiendo así visibilizar que la edad, el género, la experiencia, el nivel educativo, la clase

36 Sonia Álvarez, Arturo Escobar y Evelina Dagnino en su obra *Cultures of Politics. Politics of Cultures* (1998) argumentan que «la cultura es política porque los significados son elementos constitutivos de procesos que, implícita o explícitamente, buscan dar nuevas definiciones del poder social. Es decir, cuando los movimientos despliegan conceptos alternativos de mujer, naturaleza, raza, economía, democracia o ciudadanía, ponen en marcha [lo que llamamos] cultural politics» (Álvarez, 2009:29).

social, la disponibilidad de tiempo, el origen, etc. otorgan una centralidad y un rango o estatus diferenciado que genera asimetrías de poder implícitas o encubiertas en el seno de las organizaciones.

Como apunta Isabel Rauber, las personas nos autoconstruimos como sujetos políticos en las prácticas colectivas de lucha y emancipación, ya que es en esas prácticas donde nos vamos diferenciando críticamente de la realidad que nos contiene y nos convierte en opresores y oprimidos: «no hay ser humano nuevo y nueva cultura si no hay acumulación de nuevas prácticas democráticas, participativas, y de nuevas conductas éticas acuñadas y asimiladas en prácticas continuas y constantes durante años hasta hacerlas sentido común» (Rauber, 2006: 82). Al fin y al cabo, la construcción de subjetividades politizadas, de fuerza y poder popular y de contrahegemonía se constituyen en esos procesos de organización y de lucha, y como veremos a continuación, los procesos de formación política tienen un enorme potencial en este sentido.

Todo ello exige un verdadero esfuerzo de renovación de la cultura política en los movimientos sociales populares y campesinos que lleva, según Korol (2007), a *derribar muros, sin perder los cimientos*.

Se hace necesario pensar nuevas posibilidades epistemológicas, y nuevas maneras de conocer el mundo y de revolucionarlo. Abandonar el ejercicio infrecuente de superponer monólogos en nuestros procesos de reflexión y análisis, para abrirnos a un diálogo real, en el que escuchamos la palabra que nombra experiencia, desde nuestros cuerpos preparados, no solo para decodificar lenguajes o categorías mentales, sino fundamentalmente para comprender las acciones, sentimientos, pensamientos e ideas que estos nombran (Korol, 2007: 237).

En este sentido, los movimientos sociales latinoamericanos también han invertido mucho tiempo en reconocer y analizar cuáles son las dinámicas y mecanismos que conducen a la fragmentación social, y cuáles favorecen la construcción de unidad en la diversidad para poder construir sujeto político contrahegemónico y soberanía popular. Cuestiones que han sido fundamentales en el proceso histórico de LVC, tanto para construir su propio método organizativo como para debatir el carácter y la metodología de sus propuestas de formación política.

Según Korol (2007), para derrotar el capitalismo necesitamos transformar su cultura, su ideología y sus valores, que de forma implícita y explícita están presentes y se reproducen en diferentes grados en las prácticas y culturas organizativas de los movimientos sociales populares, y también en sus procesos de formación política. Por tanto, esta no solo es una batalla de ideas, sino también de valores, creencias y sentidos, muchos de los cuales se forjan en la vida cotidiana (Korol, 2007). Esto ha llevado a que muchos movimientos sociales populares, especialmente los latinoamericanos, comenzasen a desarrollar

Procesos de formación política con una concepción que abarca simultáneamente los momentos educativos tradicionales- seminarios, talleres, escuelas- y los procesos pedagógicos que se viven cotidianamente en la lucha, en la organización del movimiento y en la vida cotidiana. Se trata del desafío de movimientos populares, que trabajando en el campo inmediato de la lucha por la sobrevivencia, puedan al mismo tiempo trabajar dimensiones estratégicas que les permita ir construyéndose como sujetos políticos, como intelectuales colectivos, formando en el mismo proceso a sus propios intelectuales orgánicos (Korol, 2007: 238).

La formación política desde esta perspectiva no es solo ni principalmente transmisión de conocimiento, más bien requiere procesos en los que el aprendizaje y la formación no se limitan al terreno de la ideología y la conciencia histórica o política, sino que además atiende de manera más amplia al plano de las vivencias y necesidades cotidianas para el desarrollo de propuestas contrahegemónicas en los territorios. Es decir, que atiendan a cuestiones subjetivas –individuales y colectivas– y las dimensiones no cognitivas como la voluntad, la complicidad, los valores, el cuidado mutuo, el compromiso, la construcción de identidad colectiva y la implicación emocional, y el sentimiento de pertenencia a un proceso colectivo de lucha emancipador (la incorporación de la mística a los procesos de formación del MST es un ejemplo de ello).

Korol (2007) también destaca la importancia de que los procesos de formación política analicen los procesos de luchas populares del pasado y contemporáneos, tanto los exitosos como los no tan exitosos, desde una perspectiva no idealizadora y crítica que nos permita identificar los aciertos y desaciertos también desde esta perspectiva entrelazada de diversas opresiones y

luchas, para así comprender mejor la historia de las luchas contrahegemónicas y el porqué de *los poquitos triunfos y las muchas derrotas*.

Algunas de las claves que están explorando y llevando a la praxis desde finales del siglo pasado los movimientos sociales populares latinoamericanos (campesinos, indígenas, feministas, urbanos, sindicales, etc.) en sus procesos de educación popular y formación política son: diálogo de saberes, creación colectiva de conocimiento, relación práctica-teoría-práctica, pensamiento crítico, pedagogía del ejemplo, historicidad de los procesos sociales, cultura de rebeldía, educación como un momento organizativo de constitución de los sujetos (Korol, 2007). Como veremos en los siguientes apartados, todas estas claves señaladas por Korol están siendo exploradas y llevadas a la praxis en los procesos de formación política que construye LVC.

Por otro lado, las organizaciones y movimientos sociales de LVC vienen constatando en sus procesos de lucha y organización que cuando las personas que forman parte de sus organizaciones estudian en el sistema educativo oficial, dicha formación no responde realmente a sus necesidades organizativas ni les es útil para el desarrollo de sus estrategias y propuestas. Ya que el sistema educativo oficial forma técnicos, graduados y especialistas en diferentes ámbitos profesionales (agronomía, veterinaria, pedagogía, historia, derecho, comunicación, medicina, etc.) bajo paradigmas y metodologías bancarias y «normalizadoras» que apuntan a la reproducción de lo existente sin cuestionarlo.

Los movimientos campesinos de LVC requieren personas formadas técnica y profesionalmente, pero desde concepciones políticas, éticas y metodológicas acordes con sus propuestas y estrategias de transformación social. Como veremos a continuación, las organizaciones de LVC han denunciado y visibilizado esta problemática y han generado diferentes respuestas a esta necesidad formativa. Han tenido que construir y autoorganizar sus propias escuelas y procesos de formación (formaciones propias), así como generar procesos de disputa de los espacios oficiales de educación en todos sus niveles (primaria, secundaria, técnica y superior), disputando por tanto políticas públicas educativas para garantizar el acceso de las poblaciones rurales a los diferentes niveles educativos, y abriendo de esta forma la posibilidad de que las propias organizaciones campesinas desarrollen cursos oficiales en colaboración con instituciones oficiales de educación (institutos y universidades).

Ante la complejidad del contexto actual y de las propuestas y estrategias necesarias para contestarlo, la formación política y técnico/profesional tiene cada vez mayor centralidad en el quehacer de los movimientos sociales populares.

¿Por qué la formación política ha sido definida como estrategia clave por LVC?

Algunos de estos motivos son comunes a otros movimientos sociales populares, y otros tienen que ver con sus características propias. La mayoría de los motivos identificados en la bibliografía consultada tienen que ver con el acúmulo histórico de las organizaciones que conforman la CLOC-Vía Campesina. Podemos decir que LVC considera estratégicos los procesos de formación política al menos por ocho motivos, es decir con su importancia para:

- Avanzar en el fortalecimiento interno: al aumentar las capacidades colectivas para analizar y transformar la realidad, pero también para el fortalecimiento organizativo y personal (autoconfianza, compromiso, cohesión política y organizativa, relevo generacional, fortalecimiento de liderazgos jóvenes y de las mujeres).
- Avanzar en el fortalecimiento de las articulaciones de las organizaciones de LVC y con sus aliados en diferentes niveles (local, regional, internacional).
- Profundizar en el debate y comprensión teórica de las propuestas y estrategias que conforman la agenda política de LVC.
- Reflexionar colectivamente sobre los límites y contradicciones que aparecen en las experiencias desarrolladas en los territorios. La integración de ejercicios de *praxis para el cambio* en los procesos de formación permite aumentar la comprensión de la complejidad de la realidad que se busca transformar³⁷. Se trata de espacios de ensayo-aprendizaje desde la práctica, para avanzar en la territorialización contrahegemónica que plantea su agenda política.

37 Por ejemplo, al tratar de integrar de forma horizontal diferentes saberes, lenguajes, cosmovisiones, códigos, culturas; o en el abordaje de las múltiples subordinaciones que sustentan el orden hegemónico se aumenta la consciencia de cómo pervive y se reproduce el orden hegemónico en los procesos que se construyen para revertirlo y combatirlo.

- Profundizar y mejorar las propuestas pedagógicas de los procesos de formación, buscando aumentar su integralidad, incorporando las diferentes dimensiones de los cambios que plantean sus propuestas. Explorando e intercambiando planteamientos pedagógicos y organizativos, y los modos de trabajarlos en cada contexto y caso específico.
- Potenciar e impulsar el intercambio de experiencias y la construcción de conocimiento colectivo desde la práctica.
- En el caso de la formación agroecológica, las escuelas y cursos también empiezan a pensarse como ejes de masificación, ejes impulsores y potenciadores del movimiento agroecológico y el movimiento por la soberanía alimentaria. Vincular estos procesos de organización territorial a los procesos de formación se considera fundamental para avanzar en la territorialización contrahegemónica y en la disputa territorial.
- Relacionado con lo anterior, la formación abre posibilidades de disputar espacios y recursos educativos públicos en todos los niveles.

Por tanto, la creación de espacios de formación política por parte de los movimientos campesinos, especialmente en América Latina, forma parte de la disputa territorial inmaterial, es decir, de la disputa de saberes, de capacidades de comprensión y de transformación del mundo. Pero también de la disputa territorial material, ya que la formación política y agroecológica es clave para responder al desafío de masificar la agroecología, el movimiento agroecológico y el movimiento por la soberanía alimentaria para lograr una verdadera transformación de los territorios y el avance de la soberanía alimentaria y popular.

¿Cómo ha sido el proceso de debate sobre el carácter y las necesidades de formación en LVC?

Los estudios analizados³⁸ y las observaciones y registros etnográficos empleados para responder esta cuestión se basan en los procesos de formación

38 Se han analizado publicaciones y declaraciones producidas por LVC (2008, 2009, 2013b, 2016, 2017a y b) y diferentes investigaciones que han analizado los procesos de formación de LVC desde un enfoque territorial (Martínez-Torres y Rosset, 2010; Stronzake, 2013; Batista, 2014).

de LVC en América Latina (Sudamérica, Centroamérica y Caribe), regiones que por razones históricas han tenido mucha centralidad en el impulso de la articulación de LVC, así como en el impulso de muchos de sus debates y estrategias. Como veremos a lo largo de este trabajo, las contribuciones realizadas desde la CLOC-Vía Campesina son especialmente destacadas en el tema de la formación política y la formación agroecológica, tanto por el significativo número de escuelas y cursos puestos en marcha como por su contribución en la creación de espacios y momentos de discusión y debate que han posibilitado identificar desafíos, líneas y principios políticos comunes, así como intercambiar experiencias, concepciones, contenidos y metodologías.

Diferentes autoras³⁹ sostienen que existen claras evidencias históricas para afirmar que el nacimiento de LVC se prefiguró en América Latina. En la década de 1980 se inicia un largo proceso de construcción de redes de la sociedad civil y campesina a partir de la Conferencia Continental de la Reforma Agraria y los Movimientos Campesinos celebrada en Managua en 1981. A partir de ese momento se realizaban reuniones anuales de carácter continental de organizaciones campesinas hasta 1989, que luego confluyeron con las reuniones preparatorias de la Campaña Continental de los 500 años de resistencia indígena, negra y popular. Fruto de estos encuentros regionales se funda en 1994 la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones Rurales (CLOC). «Al tiempo que se conformaba la CLOC en América Latina, muchas organizaciones campesinas e indígenas de la India, Europa y América del Norte llegaron a la conclusión de que era necesario articularse internacionalmente para combatir al neoliberalismo» (Martínez-Torres y Rosset, 2010: 31).

Vieira (2011) recopila en su estudio los diferentes procesos históricos de articulación internacional de trabajadores en general y de campesinos y campesinas en particular⁴⁰. Según la autora, muchos aprendizajes políticos de los procesos organizativos populares nacionales y regionales que se dieron en América Latina durante las décadas de 1980 y 1990, sumados al propio

39 Martínez-Torres y Rosset (2010), Vieira (2011) Stronzake (2013) y Batista (2014).

40 Vieira (2011) analiza las Internacionales Comunistas y Anarquistas. Destaca la importancia que dio el movimiento internacional anarquista a los procesos de formación política y a las cuestiones culturales, también la influencia a partir de 1890, en la fundación del movimiento operario en América Latina, especialmente en Brasil, Argentina, Chile y Uruguay. También señala que fueron procesos que giraron en torno a la clase operaria urbana y no se dio mucha importancia al campesinado (Vieira, 2011).

proceso de construcción y articulación regional de la CLOC, sirvieron de base para iniciar la construcción de LVC a nivel mundial⁴¹.

Batista señala que en la conformación de LVC hubo una gran influencia de los procesos latinoamericanos, destacando los procesos revolucionarios cubano y nicaragüense, así como las acciones realizadas desde la Teología de la Liberación y las Comunidades Eclesiales de Base (CEBS)⁴². La alfabetización de comunidades rurales, campesinas e indígenas a través de la educación popular como herramienta de concientización y acción política ha sido una estrategia central en estos procesos (Batista, 2014)⁴³.

Martínez-Torres y Rosset (2010) y Batista (2014) destacan que fue precisamente en la IV Conferencia Internacional celebrada en 2004 en San Pablo (Brasil) cuando se decidió fortalecer su estructura organizativa interna⁴⁴ por medio de los procesos de formación. Los días previos a la IV Conferencia se celebró la I Asamblea Internacional de Jóvenes y la II Asamblea Internacional de Mujeres de LVC, dos colectivos prioritarios para las actividades de formación, como veremos más adelante.

Durante el V Foro Social Mundial, celebrado en enero de 2005 en Porto Alegre (Brasil), en el municipio de Tapes, en Río Grande del Sur, en un asen-

41 Batista (2014) destaca que LVC acabó manteniendo la estructura organizativa de la CLOC pero en escala mundial y con una Comisión de Coordinación Internacional (CCI) integrada por personas delegadas rotativas por cada región.

42 El movimiento de la Teología de la Liberación surge en América Latina, a partir de 1970 direcciona sus misiones hacia la lucha anticolonial y de resistencia y liberación de las poblaciones más pobres, aproximándose a movimientos de base que luchaban por el acceso a la tierra. Las Comunidades Eclesiales de Base (CEBS) surgieron en América Latina entre 1970 y 1980, consistían en organizar a comunidades pobres a través de valores religiosos y análisis críticos de la realidad, tratando de desvelar la ideología dominante. Las CEBS fueron procesos que impulsaron la organización de sindicatos, asociaciones, cooperativas y movimientos sociales que luchaban por pequeñas mejoras pero que a su vez impulsaron diferentes procesos de concienciación y transformación social y política (Batista, 2014).

43 Esta autora analiza las discusiones de LVC vinculadas a la definición de su política de formación, describe y sitúa histórica y geográficamente las experiencias formativas de la CLOC-VC en los últimos veinte años.

44 Según Martínez-Torres y Rosset (2010) y Batista (2004), en la IV Conferencia Internacional de LVC las discusiones se enfocaron en el fortalecimiento organizativo y en mejorar el funcionamiento interno, destacando la centralidad de la formación, la decisión de construir las Secretarías Operativas Regionales y la inclusión de la mística como elemento fundamental en todas las reuniones, encuentros y acciones de LVC.

tamiento del MST, el Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela, encabezado por el presidente Hugo Chávez, y el gobierno del Estado de Paraná (Brasil) se comprometieron a crear la Escuela IALA Paulo Freire en Barinas, Venezuela, y la Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA) en Paraná. Por tanto, el Acuerdo Tapes fue el marco político que permitió iniciar el proceso de construcción de una red de experiencias de formación política y agroecológica en la región Sudamérica denominadas Escuelas e Institutos Agroecológicos Latinoamericanos (IALAs), una red que cuenta ya con ocho escuelas.

En junio de 2007 se celebró en la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) del MST el I Seminario sobre Formación Política de LVC, que contó con la presencia de formadores de LVC de diferentes países de América Latina, África y Europa. Para Andrea Batista, que participó del evento como militante del Sector de Formación del MST, este seminario fue un marco histórico que posibilitó debatir y poner en común las necesidades de formación identificadas en cada realidad y a su vez posibilitó el intercambio de experiencias, concepciones, principios, métodos y contenidos de las diferentes experiencias de formación política que las organizaciones de LVC allí presentes habían desarrollado hasta el momento (Batista, 2014). Para la autora, aquel seminario evidenció una gran diversidad y riqueza, que a su vez desvelaron que era necesario que LVC dedicase un gran esfuerzo a construir un *programa de formación unitario* que se nutriese de los aprendizajes que se derivaban de aquellas experiencias y que a su vez respetase la diversidad.

Las discusiones de aquel seminario marcaron un punto de inflexión; la formación política pasó a ser un elemento clave y fundamental para el fortalecimiento organizativo de los diferentes movimientos sociales que conforman LVC y también para la propia unidad de LVC.

Fue fundamental para iniciar un proceso de sistematización de las experiencias de formación y educación popular que de manera pulverizada, realizaban las organizaciones, incluso entre varias de las organizaciones integrantes de La Vía Campesina Internacional. Fue un primer esfuerzo en buscar elementos que dieran unidad a los procesos de formación de La Vía Campesina apuntando para la construcción de un Programa de Formación de la organización a nivel internacional (Batista, 2014: 97).

Aquel seminario fue un primer esfuerzo, al que han seguido muchos otros. El siguiente fue en 2008, durante la v Conferencia Internacional, celebrada en Maputo (Mozambique). Martínez-Torres y Rosset (2010) y Batista (2014) señalan que fue entonces cuando LVC definió al capitalismo y a las empresas transnacionales como sus peores enemigas. También señalan que en aquella conferencia se empezaba a intensificar la discusión sobre la necesaria vinculación de la agroecología y la soberanía alimentaria, por lo que la formación agroecológica pasa a ser considerada una necesidad prioritaria y constante. A partir de la v Conferencia Internacional de LVC, la creación y fortalecimiento de experiencias de formación política y agroecológica dentro de LVC se convierten en necesidades permanentes y prioritarias y, por tanto, en líneas estratégicas. En la Declaración de Maputo (LVC, 2008) se alude a la formación de la siguiente forma:

La formación para el fortalecimiento de nuestras luchas. Para que tengamos mayores éxitos y victorias en nuestras luchas, tenemos que dedicarnos al fortalecimiento interno de nuestro movimiento, a través de la formación política para aumentar nuestra capacidad colectiva de analizar y transformar nuestras realidades, la capacitación, y el mejoramiento de la comunicación y articulación entre nosotros y nuestros aliados (LVC, 2008. Cursivas propias).

La v Conferencia de LVC, en 2008, permitió construir un plan estratégico para reafirmar la centralidad de temas como la soberanía alimentaria, la reforma agraria, el calentamiento global, la defensa de los recursos naturales (tierra, agua, semillas) así como desdoblar acciones que garanticen la equidad de género, el protagonismo de la juventud, la formación de cuadros y la movilización social a través de ampliar alianzas (Batista, 2014).

En su v Conferencia Internacional, LVC formula como objetivo estratégico favorecer en todos los niveles la incorporación y participación equitativa tanto

de mujeres⁴⁵ como de jóvenes⁴⁶. También se define la necesidad de avanzar en ese sentido a través de los procesos formativos, ya que estos son claves para favorecer la construcción de liderazgos compartidos que reduzcan las asimetrías de sexo y edad y que permitan un relevo generacional adecuado en las direcciones y secretarías, tanto de las organizaciones como de la propia Vía Campesina.

Tabla 6. Planteamientos y principios políticos de la formación de LVC

| |
|--|
| La formación debe estar ligada a un proyecto estratégico, político, a un proyecto de transformación de la sociedad. |
| Debe ser parte de nuestras luchas y buscar fortalecerlas. |
| El punto de partida debe ser la práctica social de los campesinos. Eso posibilita comprender y reorientar la práctica, construyendo una interacción dinámica y permanente entre práctica-teoría, valorizando en este proceso saberes autóctonos. |
| El proceso formativo se realiza en diferentes momentos y de distintas formas: reuniones, asambleas, movilizaciones, encuentros, seminarios, lecturas individuales, cursos, intercambio de experiencias, visitas. No se limita a cursos de formación. |
| La formación debe ser preparada e implementada en todos los niveles, de forma permanente y a partir de las necesidades de la organización. Cada nivel requiere contenidos, lenguajes y metodologías adecuadas. |

45 Estos objetivos estratégicos son debatidos y asumidos por las organizaciones que forman parte de LVC: «La Vía Campesina quiere que los derechos de las mujeres se reconozcan y respeten en su totalidad. Las mujeres deberían, por lo tanto, tener igual acceso a los recursos productivos. También queremos conseguir una participación total e igualitaria de las mujeres a todos los niveles y en todos los espacios de nuestras organizaciones. Nos comprometemos a luchar contra cualquier tipo de violencia y discriminación contra las mujeres» (LVC, 2009: 66).

46 «Es fundamental incluir totalmente a los jóvenes, hombres y mujeres, en nuestro movimiento y crear una perspectiva positiva para ellos y ellas en nuestras comunidades. No solo son el futuro, también son el presente porque participan activamente en la construcción y reforzamiento de nuestras organizaciones. Por lo tanto, los jóvenes son agentes de cambio social en las zonas rurales» (LVC, 2009: 66).

Los métodos deben ser creativos, colectivos, alegres, abiertos, no autoritarios, que posibiliten la participación horizontal. Integrar un pensamiento político abierto, reconociendo la diversidad interna y respetando las posiciones minoritarias

La formación debe desarrollar las diferentes dimensiones de la persona humana, fortalecer la autonomía, crear igualdad de oportunidades, aumentar la autoestima, debe apoyar la capacidad de autoreflexión, crítica y autocrítica

La soberanía alimentaria y las propuestas de LVC deben ser los enfoques centrales.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de LVC (2009).

El libro *Documentos Políticos de La Vía Campesina* (LVC, 2009)⁴⁷ es uno de los frutos del amplio y complejo proceso de análisis, consulta y toma de posición sobre estos temas realizado entorno a la V Conferencia Internacional. Uno de los textos recogidos en esta publicación lleva por título «La Formación en La Vía Campesina»⁴⁸. En él se afirma: «La formación debe ser una prioridad en nuestras organizaciones y esperamos que este documento ayude para un debate dinámico sobre el papel y contenido de nuestros procesos de formación» (LVC, 2009: 190). También encontramos una propuesta inicial de concepción de formación de LVC a partir de una serie de principios que se recogen en la Tabla 6.

En este documento también se identifican algunos desafíos a ser enfrentados en todos los niveles de LVC en relación a los procesos de formación y el fortalecimiento de liderazgos de jóvenes y de mujeres⁴⁹. Se plantean ideas

47 En esta publicación de LVC (2009) podemos encontrar un análisis crítico del contexto internacional de aquel momento; la evaluación del trabajo realizado por LVC desde el año 2004 en forma de análisis autocrítico; y documentos claves elaborados desde las comisiones de trabajo, uno de ellos dedicado a la formación en LVC.

48 Resultado de los debates iniciados en la ENFF durante el I Seminario de Formación de LVC celebrado en junio de 2007, y los debates y discusiones mantenidas sobre la formación durante la V Conferencia Internacional de LVC.

49 «Esfuerzo especial para la formación de jóvenes: el proceso de formación debe permitir el relevo de las generaciones [...] Situación de las mujeres: hay mucha disparidad entre hombres y mujeres. Las mujeres tienen dificultad de participar, especialmente mujeres jóvenes. Los métodos de formación lo deben tomar en cuenta. La información debe llegar a

centrales para la formación a nivel nacional y regional en LVC, destacando la importancia de construir escuelas de formación⁵⁰, cursos continentales⁵¹, visitas de intercambio de experiencias entre diferentes países y regiones⁵² y vínculo con instancias de formación formal. «Tenemos que ver cómo influenciar las universidades para conseguir una educación diferente y diversa. Existen experiencias diversas en muchos países» (LVC, 2009: 193). Diferentes iniciativas de formación que ya estaban en marcha en aquel momento y que han servido de referencia para otras regiones.

Por tanto, en 2008, a partir de la v Conferencia Internacional de LVC, la creación y fortalecimiento de experiencias de formación política y agroecológica dentro de LVC se convierten en necesidades permanentes y prioritarias, y por tanto en líneas estratégicas asumidas por todas las regiones. En la vi

las mujeres, debemos facilitar su integración en la organización» (LVC, 2009:192).

50 «Escuelas de formación: cada movimiento que integra LVC debe construir su Escuela de Formación. No se trata de construir una estructura física, sino de desarrollar una política de formación de militantes y cuadros. Es necesario tener espacios de formación con planificación, división de tareas y responsabilidades que involucren al conjunto de movimientos. La formación es parte de la organización y de las luchas, por eso, debe ser asumida como una tarea política del conjunto de la organización. La Escuela de formación debe ser el conjunto de ideas políticas, los principios que fundan, aglutinan y fortalecen la organización, que orientan la praxis política de los/las militantes y dirigentes como constructores de la organización» (LVC, 2009:192).

51 «Cada continente puede ir pensando la posibilidad de organizar y realizar, por lo menos, un curso por año de formación política para militantes, dirigentes, formadores. Es necesario definir bien el público, y montar un programa adecuado, así como definir una buena coordinación pedagógica [...] Esos cursos, además de desarrollar el estudio teórico, serían; a) un espacio para unificar el debate en torno de cuestiones comunes; b) un momento importante para intercambio de experiencias entre los diferentes movimientos y países; c) un espacio para discutir y profundizar las metodologías y estrategias de formación en los diferentes países; d) un espacio para entender el contexto internacional y La Vía Campesina» (LVC, 2009: 192-193). En el Capítulo 4 de este trabajo se analizan los Cursos Latinos de la ENFF, como parte de las acciones a través de las cuales el MST contribuye a concretar uno de los lineamientos políticos de la estrategia de formación política de La Vía Campesina en la Región de América del Sur.

52 «Los intercambios de personas entre países son cruciales para el trabajo de formación. Ya son parte de las actividades de muchas organizaciones y pensamos que es importante fortalecerlas [...] El intercambio de experiencias con otras regiones es importante para intercambiar experiencias de luchas, de formación, de organización, y para fortalecer análisis y estrategias comunes» (LVC, 2009:193)

Conferencia Internacional de LVC, celebrada en 2013 en Yakarta (Indonesia), se ratifica la formación política y agroecológica como línea estratégica y se alude a ello en su declaración final de la siguiente forma:

Nuestras principales herramientas son la formación, la educación y la comunicación. Estamos fomentando el intercambio de conocimientos acumulados hasta el presente con: metodologías y contenidos de formación cultural, político ideológica y técnica; multiplicando nuestras escuelas y experiencias de educación; y desarrollando nuestras herramientas de comunicación (LVC, 2013b).

En la Declaración de Marabá (LVC, 2016)⁵³, la formación política y agroecológica se entiende como herramienta fundamental para el fortalecimiento de las luchas de LVC, destacando los avances en la construcción de escuelas y procesos de formación, y se señala como desafío estratégico la masificación de la formación política y agroecológica⁵⁴.

Durante la VII Conferencia Internacional, celebrada en julio de 2017 en Euskal Herria, los procesos de formación política y agroecológica también tuvieron espacio para debatir y compartir prácticas, límites y desafíos entre las diferentes experiencias y escuelas que hay en marcha en las diferentes regiones y continentes, como los Institutos Agroecológicos Latinoamericanos (IALAS), la escuela Sashe de agroecología en Zimbabue, la escuela Amrita Bhoomi en India y demás proyectos en el Sudeste Asiático, Norteamérica y Europa. La necesidad de intensificación de la formación política y agroecológica también fue señalada en diferentes espacios y en diversas ocasiones durante la VII Conferencia como uno de los enormes desafíos estratégicos de LVC para avanzar en la democratización del conocimiento, para formar sujetos activos y comprometidos con la lucha y las transformaciones que propone

53 Fruto de la Conferencia Internacional de Reforma Agraria de LVC celebrada en abril de 2016 en Pará (Brasil)

54 Organizamos nuestras luchas con la formación política y técnico-agroecológica de nuestros cuadros y bases. Hemos construido escuelas de formación y escuelas campesinas de agroecología en todos los continentes. Hemos desarrollado alternativas educativas para nuestros hijos e hijas [...] Masificaremos la formación política e ideológica, mejoraremos el trabajo con nuestras bases, a fin de mejorar la organicidad interna, fortaleciendo de manera creciente la participación y el liderazgo de mujeres y jóvenes (LVC, 2016).

LVC a través de sus propuestas, para la masificación de la territorialización de la agroecología en el próximo periodo. En las siguientes dos citas podemos ver cómo se alude a ello en la Declaración de Euskal Herria (LVC, 2017b) y en su última publicación (LVC, 2017a).

Tenemos que seguir acelerando la formación política e ideológica, organizativa y técnica con nuestros propios pensamientos, formando a las personas para la lucha y para la transformación, ya que tenemos claro que la educación convencional rompe con nuestra identidad y pensamiento. La formación es crucial para que nuestros movimientos creen sujetos nuevos y activos, sujetos para forjar nuestro propio destino (LVC, 2017b).

La democratización sobre la base de procesos colectivos y participativos es fundamental para la construcción de una reforma agraria integral y popular para la soberanía alimentaria. La democratización del conocimiento es fundamental [...] Parte de la construcción del cambio también es la formación agroecológica, así como la formación política y organizativa (LVC, 2017a: 44).

Efectivamente, en los últimos diez años LVC ha dedicado muchos esfuerzos al tema de la formación política y agroecológica. Ha ido tomando cada vez mayor centralidad en las discusiones, comunicados y en las líneas estratégicas definidas por LVC. También se ha ido tejiendo un proceso de definición y construcción conjunta de líneas y principios comunes, que den una cierta unidad política a la formación que desarrollan las organizaciones de LVC, pero respetando la diversidad y la autonomía de las organizaciones para desarrollarlo de forma diferenciada en cada realidad.

Los esfuerzos que se están realizando en el ámbito de la formación también se evidencia en el aumento de las escuelas de formación, cursos (oficiales y autónomos o propios), jornadas, visitas e intercambios regionales, encuentros de formadores/as en agroecología, etc. Aumento que se ha producido en todas las regiones donde se organiza LVC (América, Asia, África, Europa y Medio Oriente), formando un gran crisol de experiencias formativas que se guían por metodologías pedagógicas campesinas y populares. En ese sentido, y tal y como veremos en el siguiente apartado, los procesos de formación impulsados por organizaciones de la CLOC-Vía Campesina por razones históricas han sido referenciales en muchos sentidos para el trabajo formativo

que desarrollan las organizaciones campesinas de otras regiones del mundo dentro de LVC.

Qué tipo de formación/ educación necesita y construye LVC para avanzar en sus propuestas

El tipo de educación/formación que necesitan y construyen las organizaciones de LVC se distancia y diferencia bastante del modelo educativo hegemónico en cuanto a concepción educativa (filosófica, política y epistemológica) y en cuanto a su método pedagógico.

La concepción de formación de LVC se basa en una serie de principios que surgen de poner en diálogo el acúmulo histórico y pedagógico de organizaciones de LVC que durante años han trabajado el tema de la formación en sus organizaciones y países. En base a ello, LVC definió una serie de elementos y principios comunes (ver Tabla 6), y cada organización, cada proceso formativo, los adapta a su realidad y posibilidades; de esta forma, a pesar de existir principios comunes, cada proceso tiene autonomía y será único, con sus propias particularidades, contradicciones y ritmos. Por tanto, estos principios no son normas, son puntos de partida que marcan un camino común que se concreta de forma diversa en cada realidad, generando nuevas síntesis pedagógicas. Es decir, cada realidad construye su propuesta pedagógica de forma diferenciada y única en base a principios comunes añadiendo los que considera necesarios en función del contexto socioeconómico y político, tipo de organización, tipo de curso o escuela, etc.

Por otro lado, esta forma de concebir la formación está en consonancia con la integralidad de las propuestas y estrategias de transformación social que conforman la agenda política de LVC. Efectivamente, las organizaciones de LVC necesitan construir procesos de educación y formación que sean útiles para su fortalecimiento organizativo, y para avanzar en las múltiples transformaciones contrahegemónicas que plantea su agenda política. LVC identificó que para ello no solo necesitaba cambiar los contenidos de sus formaciones, sino que también necesitaba un modelo formativo, un tipo de educación/formación vivencial que transforme a las personas que van a impulsar dichas transformaciones. Procesos de formación y educación que, partiendo de la defensa de la alimentación y el territorio, aborden de manera crítica las rela-

ciones y dinámicas hegemónicas que se dan en el resto de ámbitos sociales, económicos, políticos y culturales, y que apuntalan el sistema agroalimentario hegemónico. Procesos formativos que a través de su propuesta pedagógica y metodológica lleven a la praxis las transformaciones que requieren y plantean las propuestas de su agenda política.

Efectivamente, las organizaciones y movimientos sociales de LVC han constatado en diferentes realidades y países que cuando las personas que forman parte de sus organizaciones estudian en el sistema educativo oficial, dicha formación no responde realmente a sus necesidades organizativas ni les es útil para el desarrollo de sus estrategias y propuestas. El sistema educativo oficial forma personas técnicas, graduadas y especialistas en diferentes ámbitos profesionales (agronomía, veterinaria, pedagogía, historia, derecho, comunicación, medicina, etc.) bajo modelos educativos y metodologías pedagógicas bancarias y «normalizadoras» que apuntalan la reproducción de lo existente sin cuestionarlo.

Sin embargo, las organizaciones de LVC requieren personas formadas técnica y profesionalmente, pero desde concepciones políticas, éticas y metodológicas acordes con sus propuestas y estrategias de transformación y emancipación social. Por ello, la mayoría de organizaciones que se articulan en LVC, en el intento de construir procesos de formación y educación que responda a sus necesidades organizativas y políticas, empezaron a experimentar y desarrollar procesos de formación política que combinan momentos educativos tradicionales (seminarios, talleres, escuelas) con procesos pedagógicos que se viven cotidianamente en la lucha, en la organización del movimiento y en la vida cotidiana.

La formación política desde esta concepción ampliada de formación no es solo ni principalmente transmisión de conocimiento, más bien requiere procesos en los que el aprendizaje y la formación no se limitan al terreno de la ideología y la conciencia histórica o política, sino que además atiende de manera más amplia e integral al plano de las vivencias y necesidades cotidianas para el desarrollo de capacidades y propuestas contrahegemónicas. Es decir, procesos formativos que atiendan a cuestiones subjetivas (individuales y colectivas), y a dimensiones no cognitivas como la voluntad, la complicidad, los valores, el cuidado mutuo, el compromiso, la construcción de identidad

colectiva, la implicación emocional, y el sentimiento de pertenencia a un proceso colectivo de lucha emancipador.

Tomando como base los aprendizajes de estos procesos formativos, las organizaciones de LVC han construido modelos formativos y pedagogías contrahegemónicas de matriz popular y campesina⁵⁵. Basadas en reflexiones y teorizaciones sobre sus prácticas formadoras, afirmándose de esta forma como sujetos de acción-reflexión-teorización pedagógica (Caldart, 2004), dentro de la corriente de la Educación Popular, resignificando los presupuestos y dimensiones de la pedagogía del oprimido formulada por Freire. Es decir, practican la Educación Popular no solamente como método pedagógico, sino como teoría del conocimiento y como propuesta de intervención educativa y política para la transformación social en sentido emancipador.

Las organizaciones de LVC han generado de forma práctica diferentes respuestas a sus necesidades formativas, al tiempo que han construido modelos formativos y pedagogías contrahegemónicas. Han construido sus propias escuelas y procesos de formación de forma autónoma y autoorganizada en sus países, y realizan multitud de intercambios de experiencias y formaciones internacionales a través de: visitas y delegaciones (nacionales, regionales e internacionales); jornadas, seminarios, cursos intensivos, etc. También han generado procesos de disputa de los espacios oficiales de educación (escuelas, institutos, universidades), incluso en algunos países se han disputado y conquistado políticas públicas educativas para garantizar el derecho al acceso de las poblaciones rurales a los diferentes niveles educativos⁵⁶.

55 En la revisión bibliográfica algunas autoras aluden a ello como pedagogía campesina emergente y diversa (Batista, 2014; Rosset, 2015), otras lo llaman pedagogía campesina agroecológica (Barbosa y Rosset, 2017), refiriéndose a la pedagogía que se practica en las escuelas y experiencias formativas desarrolladas por la CLOC-Vía Campesina.

56 Por ejemplo, esta disputa de políticas públicas educativas en Brasil tuvo como resultado la conquista del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA) que, además de garantizar el derecho a la educación pública de las poblaciones rurales, ha posibilitado que de forma regular las organizaciones campesinas desarrollen cursos oficiales aplicando sus propios modelos formativos y metodologías pedagógicas, en colaboración con instituciones oficiales de educación (escuelas, institutos y universidades) o en sus propios institutos y escuelas, contando con recursos económicos públicos para ello. Por ejemplo, a través del PRONERA se han desarrollado cursos de grado y posgrado de forma colaborativa entre universidades y movimientos sociales campesinos en agroecología, derecho, historia, trabajo social, educación del campo. Profundizamos sobre ello en los siguientes capítulos.

Por tanto, los movimientos sociales populares y campesinos⁵⁷, entre ellos LVC, están disputando los territorios educativos y están forjando experiencias alternativas basadas en concepciones educativas contrahegemónicas más integrales, relacionales, en armonía con el entorno, que disputan sentidos y prácticas educativas. Y que confrontan el modelo educativo hegemónico (unidireccional, cartesiano, utilitarista, competitivo, meritocrático, basado en la transmisión de contenidos fragmentados, etc.) que impera en los centros educativos públicos en todos los niveles formativos⁵⁸.

En los últimos diez años se ha producido un aumento considerable de procesos y actividades de formación política y agroecológica en todas las regiones donde se organiza LVC (América, Asia, África, Europa y Medio Oriente): escuelas de formación, cursos propios y en colaboración con espacios educativos oficiales, jornadas, seminarios, encuentros, visitas e intercambios nacionales, regionales e internacionales. En este trabajo constatamos que todavía no existen publicaciones o estudios que abarquen la gran diversidad de experiencias de formación (oficiales y propias) que han puesto en marcha las organizaciones de LVC en su conjunto. También constatamos que los estudios y publicaciones que analizan los elementos y principios comunes que caracterizan los procesos de formación de LVC, y que en cierta forma dibujan unidad político-pedagógica entre los mismos, todavía son muy escasos. Y que son las organizaciones de la CLOC-Vía Campesina, en especial las de la Región Sudamérica (LVC-Sudamérica), las que han hecho mayores esfuerzos y grandes contribuciones en el mapeo e identificación de elementos comunes que dan unidad política a sus procesos de formación.

57 La toma de consciencia entre la contraposición de estas dos concepciones de educación ha ido en aumento, generando una apertura de debates y espacios, para que las reflexiones sobre educación procedan cada vez más de otros espacios que no son la escuela, desde otras ciencias diferentes a la pedagogía, y desde otros sujetos. En ese sentido, desde los movimientos sociales populares y campesinos se están haciendo importantes aportes.

58 A pesar de ello, es necesario reconocer los límites que presentan las experiencias de formación del movimiento campesino para enfrentar las lógicas de subordinación hegemónicas, tanto en su relación con la institucionalidad educativa como a nivel interno. En este sentido, se identifica la persistencia de modelos de formación verticalistas y unidireccionales que reproducen las jerarquías entre las personas que saben y las que, supuestamente, no saben. Y que, en ocasiones, dan lugar a seguir reproduciendo la centralidad de la palabra, el discurso público y la razón; y a planteamientos instrumentales de la formación, entendida así como una forma de alinear en la ortodoxia que exige la coyuntura o la estrategia del movimiento.

¿Qué elementos y principios caracterizan los procesos de formación de LVC?⁵⁹

Existen una serie de rasgos característicos y principios comunes en muchas de las experiencias de formación política y agroecológica de la CLOC-VC, que en cada realidad territorial se concretan de forma diferenciada.

Tabla 7. Principios comunes identificados en experiencias de formación política y agroecológica de LVC-Sudamérica

| |
|---|
| Preocupación por trazar principios comunes para fortalecer la unidad regional e internacional de LVC, y por reconocer los esfuerzos realizados por cada organización para construir procesos formativos en sus países. |
| Vinculación con la agenda política de LVC para construir territorios y territorialidades contrahegemónicas a través de: <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la comprensión de los mecanismos históricos, económicos, políticos, ideológicos y culturales que han permitido construir la hegemonía del capital por encima de la vida humana y de los ecosistemas. • Aumento del tejido social organizado a través de procesos territoriales basados en organicidad y acción colectiva. • Construir discursos y procesos motivadores y movilizadores adaptados a cada realidad territorial. • Contribuir a que las organizaciones de LVC aumenten sus capacidades humanas para construir procesos y experiencias emancipadoras, ofreciendo herramientas para construir relaciones menos opresoras y más armónicas con la naturaleza, a través de su metodología pedagógica. • La agroecología como estrategia territorial para la resistencia y para la construcción de la soberanía alimentaria. |

59 Los estudios empleados para identificar elementos o principios que caracterizan los procesos de formación de LVC, hacen referencia a procesos de formación impulsados por la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones Rurales (CLOC). Consideramos que es un gran aporte el estudio de Batista (2014), por ofrecer una mirada del conjunto de experiencias de formación político profesional desarrolladas por la CLOC-VC desde una perspectiva territorial y de construcción de contrahegemonía. También aportan elementos importantes los textos sobre experiencias de formación agroecológica desarrolladas por LVC de Stronzake (2013) y Rosset (2015, 2017b). Así como los textos producidos por diferentes regiones de LVC sobre las experiencias de formación que desarrollan publicados en el Cuaderno n°7 de LVC que lleva por título Agroecología Campesina por la Soberanía Alimentaria y la Madre Tierra (LVC, 2015).

Formar facilitadores que impulsen en sus realidades organizativas y territoriales procesos de transformación agroecológica y política. Aumentar la formación político-profesional en todos los niveles.

Emplear diferentes estrategias para ampliar la participación de mujeres y jóvenes en todos los espacios de formación. Construcción de espacios de formación específicos para mujeres.

El internacionalismo como principio y como método para identificar lo que hay de común en los diferentes procesos de formación e intercambiar aprendizajes. Dos experiencias internacionalistas son consideradas referenciales para pensar la metodología y el papel de las escuelas y cursos en otros contextos: el método Campesino a Campesino (Cuba); y la experiencia de la ENFF/MST y su método pedagógico (Brasil).

Existe un colectivo de personas militantes-formadoras que acompañan política y pedagógicamente el proceso (cursos, escuelas, actividades, etc.). Se encarga de garantizar el vínculo con actividades socio-organizativas y productivas en los territorios. Este vínculo se denomina y concreta metodológicamente de forma distinta en cada experiencia: alternancia de tiempos (Tiempo Comunidad-Tiempo Escuela) trabajo de base, interacción socio-comunitaria, etc.

Metodología pedagógica de las escuelas y cursos (propios y oficiales):

- Busca una integración holística de la formación agroecológica, política, humanista e internacionalista.
- Diálogo de saberes e intercambio de experiencias: procesos primordiales para fomentar el protagonismo campesino.
- Todos los espacios (aula, huerta, cocina, taller, comunidad, etc.) y todos los tiempos (clases formales, trabajo agrícola, limpieza de la escuela, visitas, momentos lúdicos, etc.) son considerados y trabajados de forma pedagógica
- Desarrollo de los cursos en sistema de alternancia: periodos intensivos de convivencia en la escuela alternados con tiempos en las comunidades/organizaciones⁶⁰
- La autoorganización y la cogestión forma parte de la experiencia formativa (organicidad)
- La mística se considera como un eje o dimensión formativa⁶¹

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Batista (2014) y Rosset (2015, 2017b).

60 La organización de cursos en sistema de alternancia responde a un proceso de acumulación y experimentación colectiva inspirado en experiencias educativas que adoptaron la alternancia de tiempos y espacios educativos como articulación entre escolarización y trabajo. Profundizaremos sobre ello en los siguientes capítulos.

61 En este trabajo se emplea la noción de mística construida desde la perspectiva de los movimientos populares, y no desde un punto de vista religioso. LVC a partir de su IV Conferencia Internacional (2004) incorpora la mística como elemento fundamental para trabajar la construcción de identidad colectiva y unidad entre las diversas realidades organizativas y luchas que articula. Profundizaremos sobre la noción de mística en los próximos capítulos.

Para Peter Rosset, uno de los aportes fundamentales de las organizaciones campesinas latinoamericanas ha sido la elaboración, implementación y diseminación de metodologías de construcción y socialización horizontal de conocimiento. Entre ellas, el autor destaca la metodología «campesino a campesino» (CaC)⁶² como una metodología popular campesina para la formación agroecológica que potencia la construcción de procesos territoriales que permiten la masificación de la agroecología. Según Rosset, la masificación de la agroecología es uno de los grandes desafíos actuales de LVC para disputar los territorios con el capital (Rosset, 2015, 2017b). Los procesos de formación política y agroecológica (oficiales y no oficiales) se consideran fundamentales en este sentido porque fortalecen, potencian, retroalimentan y generan sinergias entre una serie de factores que han sido identificados como claves para avanzar en la disputa territorial contrahegemónica. Concretamente, Rosset (2017b) destaca seis factores:

- El aumento de la organización y del tejido social organizado (organicidad), es decir, la construcción de forma intencionada de procesos territoriales basados en la organicidad y la acción colectiva.
- El protagonismo campesino, que desencadena la valorización y el rescate de saberes campesinos y de formas innovadoras de socialización de sus prácticas y conocimientos. El intercambio de experiencias y el diálogo de saberes son fundamentales para la transmisión horizontal de la agroecología.

62 Esta metodología promueve procesos horizontales de formación y promoción de la agroecología basado en el diálogo de saberes y el intercambio de experiencias. Surgió en los 60 como reacción al modelo convencional de asistencia técnica, basados en la verticalidad del saber técnico-experto impulsado por la Revolución Verde que relega a un papel pasivo y dependiente de soluciones biotécnicas a las y los campesinos. En la Metodología de Campesino a Campesino (CaC) la persona campesina es la protagonista, permitiendo que el campesinado asuma el control de sus procesos productivos, estimulando procesos creativos, dinámicos al tiempo que promueve la capacidad de acción colectiva y de movilización social. Para profundizar sobre la metodología Campesino a Campesino desarrollada por la ANAP en Cuba se recomienda la lectura de (Machín et al., 2010; Rosset, 2017b). También se explica detalladamente en diferentes videos, disponibles en la Escuela Campesina Multimedia de LVC, herramienta virtual para la promoción de la agroecología <http://agroecologia.espora.org/>

- El impulso del liderazgo de jóvenes y mujeres como factores clave para el avance de la agroecología.
- La construcción de discursos motivadores y movilizadores adaptados a cada realidad local para animar a iniciar un proceso de transición y transformación agroecológica.
- La reactivación y dinamización de los mercados locales unida al impulso de canales de comercialización alternativos y complementarios para distribuir la producción son importantes incentivos para la transición agroecológica.
- Las políticas públicas, que pueden fortalecer y acelerar los procesos de transición agroecológica, aunque también pueden ser armas de doble filo por generar dependencia, endeudamiento, etc.

Entre las diferentes iniciativas desarrolladas queremos destacar la red de Escuelas e Institutos Latinoamericanos de Agroecología de LVC (IALAS). Desde 2005 hasta 2019 se han conseguido poner en marcha ocho IALAS en diferentes países de América Latina, todos ellos son espacios de formación política y agroecológica reconocidos oficialmente por el sistema educativo de cada país.

Tal y como se señalaba anteriormente, fue en 2005 en el marco del Foro Social Mundial de Porto Alegre cuando LVC, a través del acuerdo de Tapes, consigue iniciar el proceso de construcción de las Escuelas e Institutos Latinoamericanos de Agroecología de LVC (IALAS). En la Tabla 8 se recogen por orden cronológico los ocho IALAS que se han conseguido poner en marcha hasta 2017 en Sudamérica⁶³.

Stronzake (2013) enmarca históricamente el proceso de construcción de los IALAS a partir de dos precedentes históricos que inspiran la construcción de este tipo de experiencias. El primero podemos situarlo en la década de 1970, cuando Cuba comienza a recibir a militantes de diferentes movimientos sociales de izquierdas para el intercambio de prácticas y conocimientos en diferentes ámbitos profesionales (agrario, sanitario, educativo, etc.).

⁶³ En junio de 2013, en la VI conferencia Internacional de LVC, Yakarta-Indonesia, se lanzó el video IALA Sembrando Agroecología para dar a conocer las experiencias de formación política y agroecológica de los Institutos y Escuelas de Agroecología de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo, CLOC- Vía Campesina. Disponible en el siguiente enlace <https://tv.viacampesina.org/IALA-Sembrando-Agroecologia?lang=en>

Tabla 8. Red de Escuelas e Institutos Latinoamericanos de Agroecología de LVC (IALAS)

| Nombre | País | Año de inicio |
|---|---------------------------------|---------------|
| Escuela Latinoamericana de Agroecología - ELAA | Brasil (Lapa-Paraná) | 2005 |
| Instituto de Agroecología Latinoamericano IALA - Paulo Freire | Venezuela (Barinas) | 2006 |
| Instituto Agroecológico Latinoamericano IALA - Guaraní | Paraguay (Curuguay) | 2008 |
| Instituto Agroecológico Latinoamericano - IALA Amazónico | Brasil (Marabá-Pará) | 2010 |
| Escuela Nacional de Agroecología de Ecuador - ENA | Ecuador | 2011 |
| Universidad Campesina Unicam «Suri» (Sistema Universitario Rural Indocampesinos) | Argentina (Santiago del Estero) | 2013 |
| Instituto Latinoamericano de Agroecología para las Mujeres del Campo, IALA Chile «Sembradoras de Esperanza» | Chile | 2015 |
| Instituto Agroecológico Latinoamericano IALA - María Cano | Colombia (Viotá) | 2016 |

Fuente: elaboración propia.

En el ámbito agrario, Stronzake también destaca el método de trabajo de base «Campesino a Campesino», el cual, tras surgir y ser practicado durante la década de 1960 en Guatemala, México, Honduras y Nicaragua promoviendo la crítica a la revolución verde, es retomado en 1997 por la Asociación Nacional de Pequeños Agricultores (ANAP), proyectando el «Movimiento Agroecológico Campesino a Campesino» con gran crecimiento y expansión a partir de 2004. Según Rosset, algunos elementos y principios político pedagógicos de la experiencia del método campesino a campesino desarrollado en Cuba, como son «el protagonismo campesino, pedagogías horizontales, la organicidad, y la existencia de un proyecto intencionado» (Rosset, 2017b: 89), fueron muy importantes para procesos que nacieron posteriormente en otros lugares del mundo, pero destaca que fueron especialmente importantes para pensar la metodología y el papel de las escuelas en la territorialización de la agroecología (Rosset, 2017b).

Tabla 9. Principios político-pedagógicos comunes en los IALAS de LVC

| |
|--|
| <p>INTERNACIONALISMO</p> <p>Busca fortalecer la unidad entre las organizaciones y movimientos sociales y aumentar la comprensión de las consecuencias del avance del capital, que se expresa de diferentes maneras en diferentes países y/o regiones. Como principio es transversal a todas las prácticas pedagógicas: tanto en la participación de la militancia de diferentes países (estudiantes, educadores y coordinadores), como en el intercambio de aspectos políticos, culturales y organizativos.</p> |
| <p>TRABAJO</p> <p>El trabajo no es visto como una mera actividad para la producción, sino como una práctica necesaria del ser humano para satisfacer sus necesidades materiales, relacionarse entre sí y con la naturaleza en armonía.</p> <p>Como principio pedagógico, se concreta en la realización de la producción agroecológica en los territorios donde están situadas las escuelas e institutos; así como en la construcción y mantenimiento diario de estos espacios. También en la realización de trabajos socio-productivos en las comunidades vecinas a las escuelas, promoviendo la divulgación de experiencias agroecológicas y organizativas a través del trabajo de base.</p> |
| <p>PRAXIS</p> <p>La relación dialéctica entre práctica y teoría es fundamental para la construcción de conocimiento orientado a las transformaciones sociales y productivas que persigue LVC. Se materializa en la búsqueda constante de la relación entre estudio y prácticas socio-productivas en la escuela. Pero también en el <i>aspecto metodológico de la alternancia</i> entre Tiempo Escuela (TE) y Tiempo Comunidad (TC), que contribuye a comprender los procesos de formación y educación vinculados con la vida comunitaria, con los procesos políticos, sociales y económicos, favoreciendo que cada estudiante mantenga el vínculo orgánico con su movimiento social. La alternancia tiene como base el diálogo entre las necesidades concretas de los movimientos sociales, de las comunidades de las cuales los estudiantes-militantes vienen, y los estudios y profundizaciones teóricas, permitiendo una relación de ida y vuelta entre la Escuela/Instituto y los territorios.</p> |

ORGANICIDAD

Permite construir el vínculo entre los procesos políticos y educativos, y combinar procesos colectivos e individuales. Fomenta capacidades para construir relaciones humanas, cogestión política y construcción colectiva de los procesos educativos, por medio del ejercicio de la democracia directa, la participación, el compromiso, y la distribución y realización de tareas colectivas. Los estudiantes, a través de la organicidad, hacen parte de la construcción política, social, productiva y pedagógica de la propia escuela y/o instituto. La participación colectiva como método transmite concepciones y formas de hacer y de ser.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de LVC (2015).

Stronzake sitúa el segundo precedente en el año 2005, cuando el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra de Brasil (MST) inaugura la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) en Guararema (San Pablo). Para Stronzake, el internacionalismo, en las condiciones impuestas a partir de la globalización neoliberal del capitalismo, es una exigencia de nuestros proyectos político pedagógicos, y en ese sentido la construcción de la ENFF configuró un nuevo escenario para los procesos de formación política en América Latina y el Caribe, al convertirse en un espacio-proceso de referencia metodológica para las escuelas y procesos de formación política y agroecológica entre los movimientos sociales de Brasil, América Latina y el Caribe (Stronzake, 2013). En los últimos años la ENFF se ha convertido en una referencia pedagógica para movimientos sociales de otros continentes, tal y como veremos en los siguientes capítulos.

En el *Cuaderno nº 7 de LVC* (LVC, 2015) encontramos un artículo de LVC-Sudamérica que presenta las principales características de los IALAS. Se destaca que todos ellos están en construcción permanente y se orientan, desde sus especificidades, por principios político-pedagógicos comunes como el internacionalismo, el trabajo, la praxis, la organicidad y el vínculo con las comunidades establecido sobre las bases de este principio (LVC, 2015) tal y como se sintetiza en la Tabla 9.

Por todo ello, podemos afirmar que las organizaciones de LVC a través de sus experiencias de formación construyen, con sus aciertos y límites, modelos formativos y pedagogías contrahegemónicas de matriz popular y campesina.

Modelos formativos que disputan territorios educativos confrontando el modelo educativo hegemónico que impera en los centros educativos públicos.

La disputa de territorios educativos, una disputa académica y epistémica

Tal y como hemos visto a lo largo del capítulo, la educación es entendida como un territorio en disputa, entre diferentes modelos, sentidos y prácticas pedagógicas que confrontan diferentes concepciones de educación, de escuela, de universidad, de sistema agroalimentario y de sociedad. Por tanto, la disputa de territorios educativos se enmarca en una disputa más amplia entre diferentes proyectos de sociedad y propuestas de vida.

A lo largo de la investigación de doctorado en la que se basa este libro constatamos que existe una disputa entre modelos educativos y pedagógicos que se lleva a cabo a través de diferentes experiencias protagonizadas por organizaciones de LVC-Sudamérica. Experiencias educativas autónomas (actividad, cursos y escuelas propias), pero también desarrolladas en colaboración con instituciones educativas oficiales (cursos y titulaciones en diferentes niveles formativos: técnico, grado y posgrado), que poco a poco van conformando un proceso que se articula a nivel internacional.

Se trata de experiencias educativas diversas con rasgos y principios comunes, cuyos modelos formativos y metodologías pedagógicas muestran un gran potencial para desarrollar capacidades y procesos emancipadores a nivel personal y colectivo. Experiencias que fortalecen y empoderan a las personas militantes y organizaciones de LVC para hacer frente a las múltiples subordinaciones que sufren y que perpetúa el sistema hegemónico, y en consecuencia para avanzar en mejores condiciones en la territorialización material e inmaterial de su agenda política, a nivel interno y externo.

Desarrollar este tipo de experiencias educativas ha llevado a muchas de las organizaciones de LVC a enfrentar al menos cuatro desafíos:

- Realizar una reflexión profunda sobre la historia de la educación y el modelo educativo que ha logrado hegemonizarse a nivel global, analizando cómo la educación ha sido una herramienta fundamental en la creación de consenso hacia las políticas dominantes en las diferentes fases de la historia.

- Analizar los procesos educativos populares pasados y presentes, desde una perspectiva crítica y no idealizadora, para comprender de forma más compleja la historia de las luchas contrahegemónicas protagonizada por movimientos populares y campesinos, y su vínculo con la disputa epistémica y educativa.
- Cuestionar las bases epistemológicas y éticas que permiten que muchas universidades y centros de investigación estén al servicio del poder corporativo. Evidenciando que la política científica y las prácticas académicas, cada vez responden de forma más clara a los intereses de las corporaciones transnacionales, generando una *tecnociencia* (ETC, 2015) que investiga y construye conocimiento para el beneficio empresarial. Son las grandes corporaciones las que están financiando en gran medida las investigaciones de muchos institutos y centros de investigación e innovación público-privados en diferentes ámbitos del conocimiento.
- Cuestionar y visibilizar que existe una subordinación epistémica que conlleva la invisibilización, cooptación y privatización del conocimiento campesino y popular. Esta subordinación epistémica explica la imposición de la perspectiva agroindustrial en los centros públicos de formación, investigación y producción de conocimiento (centros de investigación e innovación tecnológica, escuelas agrarias, universidades, etc.), visibilizando que desde estos espacios de formación e investigación se reproduce y avala «científicamente» los discursos y las lógicas que apuntalan el sistema agroalimentario hegemónico.

Efectivamente, entender con mayor profundidad cómo se construye la hegemonía y la dominación en el ámbito agroalimentario está necesariamente vinculado a conocer cómo operan estas lógicas en el ámbito educativo, de los saberes y de la producción de conocimiento; y cuáles son los principales mecanismos empleados para generar fragmentación, cooptación y subordinación de las fuerzas sociales, de los saberes y de los centros de producción de conocimiento. Realizar la disputa inmaterial relacionada con el ámbito epistémico y académico supone enfrentar el sistema de conocimiento y educación hegemónico, que margina e invisibiliza otros saberes y modelos educativos.

En este sentido, afirmamos que la propuesta política de la agroecología y la soberanía alimentaria de LVC cuestiona y plantea la necesidad de repensar los métodos de investigación y el modelo educativo hegemónico en los centros educativos públicos. En concordancia con ello, los procesos de formación desarrollados por organizaciones de LVC incorporan perspectivas y métodos de formación e investigación crítica y colaborativa entre diferentes sujetos y saberes (campesino, feminista, académico, popular etc.), poniendo en valor la diversidad epistémica existente en la sociedad.

Por todo ello, para las organizaciones de LVC es muy importante construir espacios y procesos formativos (propios y oficiales), que a través de sus modelos formativos y metodologías pedagógicas posibiliten la deconstrucción de formas de relación subordinadoras y opresoras para historiarlas y desnaturalizarlas, en los diferentes ámbitos de la vida y en el cotidiano del propio proceso formativo. Presentar las jerarquías y subordinaciones sociales desligadas del tiempo y los procesos históricos que han posibilitado la imposición de asimétricas relaciones de poder es el mecanismo que permite naturalizar esas opresiones y subordinaciones, y que sigan siendo hegemónicas. Historiarlas supone reconstruir y reinterpretar los procesos políticos, las mentalidades y el sistema normativo que han orientado la definición de las relaciones sociales vigentes; esto permite tomar mayor conciencia de en qué medida las reproducimos en los diferentes ámbitos de la vida, incluyendo el propio proceso formativo; y da la oportunidad de desaprender y construir pensamientos y prácticas contrahegemónicas cada vez más integrales y emancipadoras, en los ámbitos personales, organizativos y sociales/estructurales.

Las organizaciones de la CLOC-Vía Campesina, especialmente las organizaciones de LVC-Sudamérica, han trabajado la cuestión de la formación política y agroecológica. También constatamos que la experiencia educativa/formativa del MST ha sido la experiencia con mayor referencialidad e impacto en el proceso de construcción de otras experiencias de formación de LVC, tanto por sus aportes metodológicos y pedagógicos como por sus aportes en relación al debate de la disputa de territorios educativos, académicos y epistémicos. Por su importancia en ese proceso y para conocer más de cerca las propuestas pedagógicas campesinas y de dónde proceden algunos de esos principios político-pedagógicos presentes en muchos cursos y escuelas

de LVC, dedicamos el siguiente capítulo a conocer la experiencia educativa del MST.

CAPÍTULO 2

LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL MST

Los sin tierra del MST se han desafiado a ser sujetos de una reflexión teórica sobre la pedagogía que experimentan y construyen.

Roseli S. Caldart

El MST es uno de los movimientos sociales más relevantes de la historia brasileña y de América Latina. Ha sido objeto de múltiples y variadas investigaciones, destacando en ese sentido que no solamente ha sido estudiado y analizado por investigadores/as externos al Movimiento¹, sino que internamente han sido múltiples los esfuerzos realizados para producir conocimiento colectivo a través de la sistematización de sus experiencias. En los últimos años, gracias al acceso a la educación superior, muchas personas militantes Sin Tierra han realizado investigaciones desde diferentes miradas disciplinares y con foco en diferentes ámbitos (educativo, productivo, cultural, etc.).

1 A lo largo de todo el libro se emplea el término «Movimiento» para hacer referencia al MST y «movimiento» para hacer referencia al movimiento de la realidad.

En enero de 2020 el MST cumplió 36 años². Durante su existencia han sido realizadas miles de acciones y ocupaciones de tierras para la desapropiación de grandes propiedades de tierra improductiva. Organiza a más de 1,5 millones de personas, está presente en más de 1.200 municipios, localizados en 24 estados, de los 27 que componen la República Federativa de Brasil. Cerca de 350.000 familias están asentadas en 7,5 millones de hectáreas de tierra conquistadas como resultado de las ocupaciones (MST, 2015). En cuanto a la producción de alimentos orgánicos, en 2019 cuenta con 100 cooperativas, 96 agroindustrias, 1.900 asociaciones. Organiza siete cadenas productivas de productos orgánicos (leche, café, zumos, miel, alubias, semillas y arroz) siendo el mayor productor de arroz orgánico de América Latina. Según datos oficiales del gobierno de Rio Grande del Sur, en 2018 la cosecha de arroz orgánico sólo en este estado del país alcanzó las 16.000 toneladas, exportando parte de su producción a Uruguay, Chile, México, España, Alemania, Nueva Zelanda, entre otros.

Excede el objetivo de este trabajo hacer una presentación detallada del MST y su realidad actual, aunque a lo largo del capítulo iremos dando pinceladas de cuestiones históricas y recientes por ser significativas para la comprensión de la temática central que abordamos. En este capítulo nos centramos en la propuesta pedagógica construida por el MST y su concepción de formación y educación.

Las preguntas que trataremos de responder en este capítulo son: ¿qué tipo de formación/educación persigue el MST y qué principios filosóficos y pedagógicos la caracterizan? ¿Cuáles han sido las fuentes pedagógicas empleadas para construir su propuesta pedagógica? ¿Cuáles son las principales características de su propuesta pedagógica? Para buscar elementos que nos ayuden a responderlas se han empleado varias fuentes bibliográficas: por un lado se han analizado documentos producidos por el MST³; textos y publica-

2 Para conocer el proceso histórico del MST se recomienda la lectura de Stedile y Fernandes (2012).

3 Documentos del Sector de Formación y Sector de Educación del MST (1992, 1996, 1999, 2004, 2014a, 2014b) y Documentos de la ENFF (2005, 2009, 2016). Actualmente es posible acceder a la mayoría de estos materiales producidos por el MST en la Biblioteca digital de la cuestión agraria brasileña, donde se pueden descargar gran parte de las publicaciones que recopilan y divulgan internamente y externamente la reflexión teórico práctica colectiva sobre el trabajo educativo realizado por el MST. Ver <http://www.reformaagrariaemdados.org>.

ciones de Adelar Pizetta⁴ y Roseli Caldart⁵; y tesis de doctorado que analizan el trabajo educativo desarrollado por el MST, como son las investigaciones de Dalmagro (2010), que aporta amplia revisión bibliográfica y análisis críticos sobre la propuesta educativa desarrollada por MST y su implementación, y las investigaciones de Souza (2006) y Camini (2009), que también analizan el trabajo educativo desarrollado por el MST y su implementación en escuelas de asentamientos y escuelas itinerantes respectivamente.

Iniciamos el capítulo presentando la concepción de educación y formación construida por el MST. Posteriormente presentamos las principales fuentes pedagógicas que han servido de base para ese proceso de construcción, siendo una de esas fuentes la sistematización de su propia experiencia de lucha por la tierra y por *ocupar la escuela*, que, como veremos, derivó en la Pedagogía del Movimiento Sin Tierra. A pesar de surgir de la experiencia específica del MST, ha servido de referencia política y pedagógica para la construcción de una corriente educativa más amplia en Brasil conocida como *Educación del Campo*, capaz de aglutinar a una gran pluralidad de agentes y movimientos sociales a nivel nacional. Finalizamos el capítulo con un apartado donde se exponen de forma resumida las principales características de la propuesta pedagógica del MST.

El MST ha disputado sentidos y prácticas educativas, confrontando el modelo educativo hegemónico a través de experiencias educativas alternativas basadas en una matriz formativa integral, campesina y popular, y en una concepción de educación, de escuela y universidad contrahegemónicas. En este capítulo profundizamos teóricamente en la experiencia educativa del MST porque entendemos que tanto por sus aciertos como por sus límites puede aportar elementos a tener en cuenta por otras organizaciones sociales en la disputa inmaterial relacionada con el ámbito educativo, de los saberes y la producción de conocimiento.

br/biblioteca/cadernos

4 Adelar Pizetta (2007, 2014) es miembro sector de formación y de la Dirección Nacional del MST.

5 Roseli Salete Caldart (2004, 2010, 2012, 2013) es una intelectual que tras años de colaboración con el MST pasó a ser militante y a formar parte del Sector de educación del MST. Ha realizado importantes contribuciones al proceso de elaboración y sistematización de la propuesta pedagógica del MST.

¿Cómo entiende la formación y la educación el MST?

Para comprender cualquier espacio o proceso del MST es importante conocer la naturaleza, objetivos y la historia de lucha que lo ha ido conformando en sus más de 35 años de historia. El MST se plantea desde su fundación, en 1984, que para alcanzar sus objetivos estratégicos: *Tierra, Reforma Agraria y Transformación Social* era fundamental ocuparse de los procesos de educación y formación política de sus integrantes. Cuestión que tuvo presente, porque el MST, para entender la realidad y definir cómo actuar en ella, acostumbra a *mirar atrás, adelante y a los lados*.

Mirar atrás le sirvió para aprender de la experiencia histórica acumulada por diferentes procesos organizativos, políticos y luchas populares que le precedieron. De esa forma supo entender que la lucha por el derecho a la tierra iba necesariamente de la mano de la lucha por otros derechos fundamentales, como el derecho a la educación pública en todos sus niveles, desde la educación infantil hasta la universidad⁶.

También supo aprender de las luchas precedentes que para fortalecer su organización y para construir una lucha realmente transformadora y duradera era fundamental que el propio MST se ocupase de los procesos de educación y formación política de sus integrantes. Pero no cualquier tipo de formación y educación: era necesario atender desde el principio y de forma permanente las necesidades de formación política de sus militantes, dirigentes y bases sociales desde una concepción de formación política que respondiese a la realidad de su lucha y a sus necesidades ideológicas y organizativas en cada momento.

6 Para garantizar el derecho a la educación, el MST consiguió poner en marcha «más de 2.000 escuelas públicas en campamentos y asentamientos que garantizan el acceso a la educación de más de 200.000 niños/as, jóvenes y adultos Sin Tierra. Gran parte de los educadores/as que actúan en estas escuelas fueron formados por el propio Movimiento, cerca de 50.000 jóvenes y adultos alfabetizados en todo el país, actualmente existen más de cien cursos de graduación en colaboración con Universidades Públicas» (MST, 2014b: 4). A pesar de ello, desde el año 2000 hay un proceso impulsado por instancias gubernamentales de cierre de escuelas rurales en todo Brasil, que ha tomado mayor fuerza en los últimos años tras el golpe de estado de Michel Temer (2015) y el Gobierno de Jair Bolsonaro (2018).

El MST entiende la formación como un proceso permanente y sistemático, dinámico y amplio, que siempre debe estar vinculada a la estrategia de la organización. Es decir, la formación tiene la tarea de contribuir, clarificar y consolidar la estrategia, y los objetivos del Movimiento, que se relaciona con un conjunto más amplio de fuerzas en la sociedad. Busca desde el punto de vista teórico práctico, aproximar los desafíos y objetivos más inmediatos, con los desafíos y objetivos de largo plazo, de forma articulada, como aspectos de un mismo proceso de lucha política (Pizetta, 2014: 15).

Por tanto, la formación política para el MST ha estado y está íntimamente relacionada con las necesidades orgánicas del Movimiento, procurando un amplio proceso de formación política de sus militantes, desde las bases acampadas hasta sus dirigentes nacionales para garantizar la unidad política e ideológica. Mantener la unidad política e ideológica en un movimiento social de las características del MST no ha sido un desafío fácil, en una realidad nacional profundamente diversa y desigual en muchos sentidos, que también se refleja a lo interno del Movimiento, marcado su historia y su identidad.

Acompañando el proceso de crecimiento y expansión del propio movimiento, se fueron conformando colectivos y estructuras organizativas que se ocupasen de las tareas y actividades⁷ necesarias, entre ellas las tareas de formación política y educación:

La formación política no es un acto espontáneo y voluntarista. Por el contrario, requiere planificación, preparación, intencionalidad, pues ella no se produce si no hay quien la piense, organice y ejecute. Es necesario, por lo tanto, que las organizaciones creen colectivos, espacios y estructuras que posibiliten el desarrollo de tales acciones (Pizetta, 2014: 16).

Esto explica que desde el surgimiento del MST existiera un colectivo que se encargaba de las actividades y tareas de formación política e ideológica de sus militantes, al que se llamó *sector de formación*. El *sector de educación* surge años más tarde, en 1988, para ocuparse fundamentalmente de la educación

7 Actualmente el MST tiene los siguientes colectivos y sectores: salud, derechos humanos, género, educación, cultura, comunicación, formación, proyectos y finanzas, producción, cooperación y medio ambiente, frente de masas, juventud y relaciones internacionales.

oficial, es decir, de garantizar y luchar por el derecho a la alfabetización y a la escolarización de la población del campo en todas sus edades y niveles.

Las preocupaciones, focos de reflexión y trabajo del sector de formación y del sector de educación del MST, han ido cambiando en función de una combinación de factores y necesidades internas del propio MST y en función de factores marcados por los cambios en el contexto educativo y sociopolítico del país. Cambios que han generado una aproximación entre el sector de formación y el sector de educación, que empezó a manifestarse a finales de la década de 1990 y ha ido en aumento desde entonces, aunque cada sector mantenga sus espacios, tareas específicas, instancias y estructuras orgánicas.

Nacieron como sectores separados, siendo la formación una dimensión central de actuación del Movimiento. Pero la trayectoria del MST fue produciendo un alargamiento tal de las concepciones y tareas tanto de formación como de educación, que hoy (1999) en muchos momentos se entrelazan, aunque sin perder su especificidad. En la práctica, el centro de preocupación de ambas está en la formación humana, desdoblada en cuestiones específicas de formación de los sujetos Sin Tierra y de los luchadores del pueblo [...] Hay una tendencia de ajuste en las concepciones: *formación* en el MST no es sólo formación política e ideológica de militantes sin tierra jóvenes y adultos; *educación* no es sólo escolarización (Caldart, 2004: 284. *Cursivas propias*).

Otra de las cuestiones que aprendió el MST mirando atrás y a los lados, y que se refleja de diferentes formas tanto en los documentos más recientes como en los más antiguos del sector de formación y educación es que la formación y la lucha caminan conjuntamente. Esta frase trata de sintetizar una cuestión que permea el conjunto de actividades formativas del MST: la necesaria articulación y el movimiento permanente entre práctica-teoría-práctica, es decir, la dinámica de la praxis que se genera al ser parte de una organización en lucha permanente. Rosana Fernandes, de la Coordinación Político Pedagógica de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), lo expresa así:

Para el MST, el proceso de formación se da desde la inserción de la persona, sea en edad infantil, joven o adulta, en el proceso organizativo de la lucha por la tierra. Y una de las cuestiones más fuertes en ese proceso de formación es el proceso de ocupación. Nosotros decimos que ocupar el latifundio, ocupar edificios públicos es una forma de lucha y de formación al mismo tiempo,

la lucha y la formación caminan conjuntamente. Y a partir de ahí, esos sujetos, hombres y mujeres, jóvenes y adultos van fortaleciendo su identidad de ser luchadores, de estar en una organización como el MST (ENFF, 2016. *Cursivas propias*).

De las palabras de Rosana se desprenden otras dos cuestiones que caracterizan la concepción de formación del MST. La formación política se entiende como un proceso permanente y colectivo. No se trata de una concepción de formación restringida a la realización de cursos o estudios teóricos, aunque estos sean considerados parte importante de este proceso. La formación se entiende como un proceso mucho más amplio, que se produce en diferentes momentos y espacios de la vida militante y organizativa como son las reuniones, acciones de denuncia y movilización de calle, encuentros y espacios de articulación, trabajos manuales colectivos, seminarios, cursos, momentos de celebración, etc. Por tanto, para el MST, el enraizamiento o vínculo con un colectivo organizado es una parte fundamental del proceso de formación.

Sandra Dalmagro (2010) señala otra característica de la concepción de formación política del MST: la búsqueda de una formación integral entendiendo la formación política como formación humana. Esto responde al propio proceso histórico del MST y a sus objetivos estratégicos. La experiencia más densa y rica de formación política que un Sin Tierra vive es el proceso de ocupación de la tierra. La vida en el campamento implica aprender la importancia de la organización colectiva para sobrevivir, para resistir y conquistar la tierra, para enfrentar el poder del agronegocio. Pero tal y como el propio MST ha constatado, esa formación debe continuarse después de la conquista de la tierra en la fase de asentamiento, ya que el objetivo estratégico de la transformación social no acaba con la conquista de la tierra. Como decíamos, hay muchos derechos sociales y políticos que van de la mano de este y muchas dinámicas y lógicas sociales que transformar para no reproducir los trazos de la sociedad capitalista, patriarcal y colonial.

En este sentido, la transformación social es una búsqueda constante por la emancipación humana, un proceso sin fin que implica estar siempre alerta porque no hay aprendizajes definitivos, y también implica necesariamente transformaciones en múltiples dimensiones de las personas (lo racional e ideológico, lo emocional, lo personal, lo colectivo, lo material, lo subjetivo, los valores, la ética, el arte, la cultura, etc.). Por ello, los métodos de forma-

ción y de organización de las escuelas y los cursos que siguen la propuesta pedagógica del MST tratan de ser lo más integrales posibles.

Otra característica de la concepción de formación política del MST, y que también se desprende de la frase de Rosana «la formación y la lucha caminan conjuntamente», es «el principio materialista histórico dialéctico de que es la materialidad la que forma la consciencia» (Dalmagro, 2010: 145). Efectivamente, la concepción de formación política del MST hunde sus raíces en la teoría marxista, según la cual las personas se forman por las relaciones sociales que establecen entre sí y con su medio. De ahí la importancia de avanzar en la construcción de nuevas formas de trabajo, nuevas formas de convivencia y nuevas relaciones sociales en los campamentos y asentamientos. Cuestiones que se trabajan a través de la propuesta pedagógica que orienta sus escuelas y cursos.

Por tanto, la formación política es entendida por el MST como un proceso eminentemente práctico pero necesariamente vinculado a la teoría, comprendiendo de esta forma que toda práctica está basada en una teoría y la teoría es un recurso indispensable para cualificar y transformar la práctica; de ahí la atención e importancia dada por el MST tanto a los cursos oficiales como a los cursos propios o autónomos, por ser espacios y momentos de acceso a la teoría, a la ciencia, y a la profundización teórica.

Efectivamente, la formación teórica para el MST no es un fin, sino un momento imprescindible e indisociable de la lucha por la transformación de la sociedad. La formación tiene un claro sentido de articulación entre práctica y teoría, considerando la lucha concreta, o sea la práctica, como algo central, un punto de partida y llegada dentro de la necesaria articulación y movimiento dialéctico permanente entre práctica-teoría-práctica (Dalmagro, 2010).

Como señalábamos antes, la concepción de formación política y de educación del MST se ha ido aproximando de forma creciente, son concepciones íntimamente articuladas entre sí. En realidad no podía ser de otra manera, ya que también la concepción y objetivos de la educación del MST son inseparables de su historia de lucha y objetivos estratégicos. Joao Pedro Stedile explica que los principios organizativos del MST⁸ son principios resignificados que procedían de organizaciones que antecedieron al MST:

8 Los principales principios organizativos del MST son: dirección colectiva, división de tareas, equidad de género en la composición de instancias, autonomía, planificación, disci-

Al inicio del Movimiento los principios fueron la forma de considerar los aprendizajes de luchas y organizaciones anteriores: no eran normas deliberadas pero tampoco eran sugerencias; eran principios, o sea, aquello que, si fuese respetado, nos ayudaría a avanzar. Fue así que surgieron los principios organizativos del MST. Difundir principios y pensar que naturalmente se realizarían sería idealismo. Pero en el método de los 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 y ritmos diferentes [...] No nos preocupa la homogenización porque es justamente la diversidad de la implementación de los principios lo que da riqueza a nuestro proceso. La realidad va interaccionando con los principios y generando nuevas síntesis (Caldart, 2004: 264).

Por tanto, siguiendo el método de los principios y respetando el carácter dialéctico del MST fueron formulados los principios de la educación del MST, recogidos en el *Cuaderno de Educación nº8* (MST, 1996) y que se presentan en la Tabla 10. En el siguiente apartado veremos en qué contexto surgen, cómo fueron definidos y cómo han orientado el trabajo educativo del MST.

Para el MST, educar es formar para transformarse y transformar la sociedad. En un texto publicado por el sector de educación en el año 2001, que lleva por título «Nuestra concepción de educación y de escuela», se explica que

En nuestra trayectoria de lucha y organización de los trabajadores del campo fuimos construyendo una concepción de educación [...] aprendimos que el proceso de formación humana vivenciado por la colectividad Sin tierra en lucha, es la gran matriz para pensar una educación centrada en el desarrollo del ser humano y preocupada con la formación de sujetos de transformación social y de la lucha permanente por dignidad, justicia y felicidad [...] educación no es sinónimo de escuela, es mucho más amplia porque se refiere a la complejidad del proceso de formación humana (Iterra, 2005: 233).

En su tesis doctoral, Dalmagro analiza el sentido o finalidad que le han sido atribuidos a la educación y a la propuesta escolar del MST por diferentes investigadoras/es y militantes del sector de educación.

plina y respeto a las decisiones colectivas, crítica y autocrítica, estudio, vinculación permanente con las bases, entre otros.

Tabla 10. Principios de la Educación en el MST

| Principios Filosóficos | Principios Pedagógicos |
|---|--|
| <p>1) Educación para la transformación social: educación de clase, masiva, orgánica al MST, abierta al mundo, dirigida a la acción, abierta a lo nuevo.</p> <p>2) Educación para el trabajo y la cooperación.</p> <p>3) Educación dirigida a las diferentes dimensiones de la persona humana.</p> <p>4) Educación con/para valores humanistas y socialistas.</p> <p>5) Educación como un proceso de formación/transformación humana permanente.</p> | <p>1) Relación entre práctica y teoría.</p> <p>2) Combinación metodológica entre procesos de enseñanza y de capacitación.</p> <p>3) Oralidad como base de producción de conocimiento.</p> <p>4) Contenidos formativos socialmente útiles.</p> <p>5) Educación para el trabajo, a través del trabajo.</p> <p>6) Vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos políticos.</p> <p>7) Vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos económicos.</p> <p>8) Vínculo orgánico entre educación y cultura.</p> <p>9) Gestión democrática del proceso educativo.</p> <p>10) Auto-organización de las y los estudiantes.</p> <p>11) Creación de colectivos pedagógicos y formación permanente de los educadores y educadoras.</p> <p>12) Actitud y habilidad de investigación.</p> <p>13) Combinación entre procesos pedagógicos colectivos e individuales.</p> |

Fuente: elaboración propia a partir de datos del *Cuaderno de Educación nº 8* (MST, 1996)

La autora constata que la escuela es repensada de manera integral por el MST y que el sentido atribuido a la educación por el propio Movimiento va mucho más allá de la escolarización. El sentido más amplio es el de contribuir a la consecución de uno de sus objetivos estratégicos, es decir, la transformación social, siendo fundamental para ello articular la escuela y la lucha del MST.

La «escuela debe ser ocupada y transformada, colocándola en sintonía con el proceso de cambio en el que el MST se sitúa. Debe estar articulada a las luchas del Movimiento Social» (Dalmagro, 2010: 233).

Fuentes pedagógicas de la propuesta educativa del MST

El proceso de elaboración teórica de la propuesta pedagógica del MST es inseparable de la historia del Movimiento y de su lucha por el derecho a una escuela del campo. El MST ha realizado un amplio trabajo educacional; sus Escuelas, centros de formación y cursos se localizan en diferentes asentamientos, campamentos, y también se realizan en colaboración con universidades y otras instituciones educativas en todo el territorio nacional. Ha conseguido incidir de diferentes formas en todos los niveles educativos, desde la educación infantil, la educación primaria y secundaria, educación de jóvenes y adultos, educación profesional, y la educación superior universitaria (grado y posgrado), incluyendo diferentes áreas disciplinares como son derecho, servicios sociales, educación del campo, historia y agronomía, entre otras.

En Brasil, el hecho de que el MST haya luchado y conseguido, junto a otros movimientos sociales del campo, entrar primero en la escuela y luego en la universidad, ha sido considerado una acción casi tan radical como la de ocupar latifundios. De ahí viene la expresión «ocupar el latifundio del conocimiento» (Caldart, 2004). Por otro lado, la expresión «ocupar la escuela» busca señalar que esa ocupación implica también un proceso de transformación de la misma, tratando de producir una propuesta de educación acorde con las necesidades de estudio y formación de todos los sujetos que de ella participan.

Es importante tener en cuenta el carácter procesual y plural de ese proceso de ocupación y transformación de la escuela; un proceso que ni está concluido ni es lineal, ya que hay avances y retrocesos continuos⁹. Diferentes es-

9 Tal y como denuncia el propio MST, desde el año 2000 hay un proceso impulsado por instancias gubernamentales de cierre de escuelas rurales en todo Brasil, que ha tomado mayor fuerza en los últimos años y que supone un gran retroceso. Según datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones educacionales Anísio Teixeira (Inep), en el año 2014 más de 4.084 escuelas del campo cerraron sus puertas. En los últimos quince años fueron más de 37.000 en el medio rural de todo el país.

tudios constatan que existe una gran sintonía entre los desafíos y necesidades del MST en cada periodo y las cuestiones educativas que se iban debatiendo y desarrollando, así como su relación dialéctica con el contexto más amplio en el que se daban, marcado por las problemáticas específicas del ámbito educativo brasileño y del país en cada momento¹⁰.

En cualquier caso, la experiencia educativa del MST es heredera y continuadora de varias tradiciones pedagógicas que le precedieron y que han contribuido a la construcción teórico-práctica de una concepción de educación y formación que se enmarca en una determinada perspectiva epistemológica o teoría del conocimiento, el materialismo histórico dialéctico. Caldart (2004, 2012) plantea que la Pedagogía del Movimiento es heredera y continuadora de la *filosofía de la praxis*:

La Pedagogía del Movimiento recupera, reafirma y al mismo tiempo continua desde una realidad específica, con sus sujetos particulares y en un tiempo histórico determinado la construcción teórico práctica de una concepción de educación de base materialista, histórica y dialéctica. Es heredera de la filosofía de la praxis como concepción que radicaliza la idea de ser humano (ser social e histórico) como producto de sí mismo: al mismo tiempo sujeto de la historia, formado por la sociedad y constructor de la sociedad- sujeto de praxis (Caldart, 2012: 551).

Para las y los Sin Tierra, la necesidad de estudiar y comprender la teoría se origina de la necesidad de entender las circunstancias concretas en las que viven buscando transformarlas y transformarse a sí mismos en ese intento. Este principio también atraviesa al Sector de Educación del MST, que es el principal formulador de la propuesta educativa del MST, aunque no ha sido el único.

Caldart (2004) identifica tres fuentes principales en la primera fase de la elaboración de la propuesta pedagógica del MST:

- La experiencia de las profesoras que habían trabajado directamente en los campamentos y asentamientos, a través de un proceso de sis-

10 Excede el objetivo de este trabajo describir y analizar en detalle cada una de las fases de este proceso, para ello se recomienda la lectura de Caldart (2004), Souza (2006), Camini (2009) y Dalmagro (2010), Casado (2018).

tematización de esa experiencia que se inició en los Estados del sur donde surgió el Movimiento¹¹. La necesidad de luchar por una *escuela diferente* surgió de otras necesidades muy concretas de las familias: ayudar a las niñas y niños acampados a comprender la situación que estaban viviendo, ocupar su tiempo con actividades lúdicas y trabajar cuestiones básicas de su edad escolar¹².

- La propia experiencia del MST a través de los objetivos, principios y aprendizajes colectivos acumulados. El MST, presionado por la movilización de las familias acampadas y de las profesoras de las escuelas que surgieron en los primeros campamentos, decidió asumir la tarea de articular internamente esa movilización¹³ produciendo una propuesta pedagógica específica para las escuelas conquistadas, además de formar educadoras y educadores para trabajar en esa perspectiva. La creación del Sector de Educación del MST formaliza el momento en el que esa tarea fue intencionalmente asumida de forma orgánica por el MST¹⁴, para conseguir formular principios pedagógicos que orientasen a nivel nacional el trabajo educativo.

11 Las primeras iniciativas educativas de las que existen registros son del emblemático campamento Encrucilhada Natalino, en Rio Grande del Sur, iniciado a finales de 1980 (Caldart, 2004).

12 Caldart (2004) y Dalmagro (2010) señalan una serie de factores que explican esta necesidad: la existencia de niñas y niños en edad escolar en los campamentos, la forma de lucha por la tierra a través de ocupaciones que implican grandes desplazamientos geográficos de toda la familia y la larga duración del proceso de campamento, entre otros.

13 Según Caldart (2004), en los primeros campamentos, la presencia de profesoras y madres que se hicieron cargo de la educación de las niñas y niños se podría decir que fue una coincidencia. Después se volvió una articulación planificada y realizada por los equipos de educación en los campamentos y asentamientos que luego se articularon en Colectivos Estatales de Educación. Este proceso de organización ascendente fue el que se dio en los Estados de la región sur donde surgió el MST, el proceso en los Estados donde el MST se fue expandiendo el proceso de organización fue descendente. En el caso de los campamentos de Rio Grande del Sur y Paraná, la experiencia actual de las Escuelas Itinerantes (reconocidas oficialmente desde 1996 por el Consejo Estatal de Educación) permite que la propia escuela llegue y se mueva junto con las familias Sin Tierra durante el proceso de campamento. Para profundizar sobre las escuelas itinerantes consultar Camini (2009), donde la autora sistematiza y analiza la experiencia de las escuelas Itinerantes desde 1997 a 2009.

14 El proceso de creación del Sector de Educación se inicia tras el Primer Encuentro Nacional de Profesores de Asentamientos en julio de 1987, principalmente a partir de 1988,

- Algunos elementos de la teoría pedagógica que fueron aportados por profesoras y pedagogos que también contribuyeron. Fundamentalmente Paulo Freire y pensadores y pedagogos socialistas como Krúpskaya, Pistrak, Makarenko o José Martí. Caldart resalta que estos dos últimos ya eran estudiados hacía tiempo en otros sectores del MST.

El MST fue tomando como base teorías pedagógicas o corrientes educacionales que le precedieron y las fue resignificando y adaptando a su práctica educativa, en base a la cual consiguió formular su concepción y construir su propuesta pedagógica.

Desde su inicio el MST buscó otro tipo de relación con las teorías, valorizando mucho los pensadores clásicos, pero autorizándose a hacer síntesis bastante libres de sus ideas, trabajando mucho más con la *noción de continuadores* de determinadas trayectorias o experiencias, que con la de discípulos de autores o corrientes de pensamiento (Caldart, 2004: 267. Cursivas propias).

Dalmagro (2010) plantea que han sido cuatro las corrientes educacionales o teorías pedagógicas predominantes en este proceso: la Educación Popular, la Pedagogía Socialista, la Pedagogía del MST y la Educación del Campo. Todas ellas situadas en el campo contrahegemónico o de la búsqueda de emancipación. A continuación se presentan algunos elementos que nos ayudarán a entender el modo de apropiación de esas teorías, en qué momento han sido más influyentes, qué elementos toma de cada una y cómo han sido reformuladas durante el proceso de construcción de la propuesta pedagógica del MST.

acompañando el proceso de estructuración del MST en sectores, y culmina una década después, en el I Encuentro Nacional de Educadoras y Educadores de la Reforma Agraria celebrado en Brasilia en julio de 1997. La principal función del Sector de Educación del MST fue –y sigue siendo– articular y potenciar las luchas y experiencias educativas existentes, al mismo tiempo que incentiva ese trabajo en los campamentos y asentamientos nuevos y en aquellos donde todavía no ha surgido. Los encuentros nacionales de profesores de asentamientos iniciales se transformaron en las reuniones del Colectivo Nacional de Educación del MST, instancia máxima de decisión del sector de educación hasta hoy (Caldart, 2004).

Educación Popular: pedagogía de las y los oprimidos

La propuesta pedagógica del MST es heredera y continuadora de la *pedagogía del oprimido* formulada por Paulo Freire. En realidad, el trabajo de alfabetización de adultos desarrollado por este filósofo y educador popular, así como el pensamiento que fue desarrollando a partir de sus prácticas educativas sobre la opresión, tienen como referencia primaria el conocimiento y el saber campesino. Freire desarrolló múltiples experiencias de alfabetización con población campesina durante 1950 y 1960, fundamentalmente en Brasil, en los procesos de organización de los trabajadores del campo en Ligas Campesinas y sindicatos. De esta forma, Freire conoce y reconoce que el campesinado también tiene sus formas de construir conocimiento, sus maestros y maestras, y un gran acumulo de saber cultivado a través de su relación con la tierra.

La práctica educativa y el pensamiento de Freire marcaron fuertemente el pensamiento pedagógico latinoamericano a partir de 1960, fortaleciendo y expandiendo a partir de entonces la corriente pedagógica de la Educación Popular, que ha ido haciéndose conocida en todo el mundo como rama específica de la pedagogía y de las ciencias sociales. La pedagogía del oprimido no se agota en el contexto en el que surge: sus trazos básicos han sido apropiados y resignificados por diversos movimientos sociales urbanos y campesinos, fundamentalmente en América Latina y África, que reivindican y practican la Educación Popular no solamente como método, sino como teoría del conocimiento y como propuesta de intervención educativa y política para la transformación social en sentido emancipador.

Las dos obras de Freire que sentaron las bases teóricas y metodológicas de la Educación Popular son *La educación como práctica de libertad*, publicada en 1969, y *Pedagogía de los oprimidos*, publicada en 1970. Estas obras sirvieron para llevar al ámbito de la reflexión pedagógica el potencial formador de la opresión y de la actitud de lucha contra lo que oprime en la búsqueda de liberación, situando a los oprimidos en la condición potencial de sujetos de su propia liberación. Para Freire, esta liberación no se alcanzará por la mera acción, sino por la praxis de su búsqueda: «la acción se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica [...] acción

y reflexión entendidas como una unidad que no debe ser dicotomizada» (Freire, 2007: 64).

Muchos movimientos sociales urbanos y campesinos vienen resignificando y repolitizando la relación de opresión-resistencia-liberación con sus acciones y sus estrategias de resistencia y lucha, radicalizando los presupuestos y dimensiones de la pedagogía del oprimido (Arroyo, 2012). Como movimientos, construyen otras pedagogías: otras reflexiones y teorizaciones sobre sus prácticas formadoras, y se afirman como sujetos de acción-reflexión-teorización pedagógica (Caldart, 2004). En ese sentido podemos decir que el MST reconoce el legado de la pedagogía del oprimido y le da continuidad de forma resignificada en el desarrollo y construcción de su práctica educativa y propuesta pedagógica. Tanto Caldart (2004) como Dalmagro (2010) señalan que el pensamiento de Freire influyó desde el principio el trabajo educacional del MST, cuestión que según ambas autoras se explica por la aproximación y apoyo que diversas personas y entidades vinculadas a la educación popular realizaron en el inicio del MST.

La obra de Paulo Freire contribuyó en la formulación educacional del MST en varios sentidos, en concebir la educación como esencialmente política, por su contribución para la educación de los oprimidos, y por la perspectiva dialéctica para la producción del conocimiento (Araujo, 2007 citado en Dalmagro, 2010). Para Dalmagro (2010), Freire tuvo un peso mayor en cuanto a la definición del método de estudio, la consideración de la realidad del educando y el universo local como punto de partida, entre otras temáticas.

La influencia del pensamiento de Freire en las escuelas que se orientan por la propuesta de educación del MST es más conocida y significativa entre las personas educadoras que las influencias de la Pedagogía Socialista. Los temas generadores propuestos por Freire y su terminología son referencias fundamentales para el trabajo de las personas educadoras, mucho más que el método complejo de la experiencia socialista soviética. La pedagogía socialista parece haber sido más importante en el momento de pensar la *forma escolar* (trabajo, organización estudiantil, tiempos educativos).

Pedagogía Socialista

La Pedagogía Socialista hace referencia a las experiencias y discusiones pedagógicas que se sitúan bajo una perspectiva marxista transformadora y que se vinculan con proyectos y experiencias históricas de educación revolucionarias. Experiencias que han buscado construir concepciones de educación y formación humana emancipadoras para la clase trabajadora, diferenciadas de las concepciones hegemónicas de educación y formación acordes con las lógicas y los intereses del sistema capitalista.

La trayectoria educativa y la propuesta pedagógica del MST también se filia en esta tradición pedagógica, considerándose heredera y continuadora de algunas de las pedagogías socialistas desarrolladas durante el siglo XX y que el propio MST continúa desarrollando en el siglo XXI. Por tanto, considerar el referencial teórico y metodológico de la pedagogía socialista aporta elementos claves para comprender mejor de dónde proceden algunos elementos y principios de la propuesta pedagógica desarrollada por el MST.

Fue en el primer periodo de la Revolución Rusa cuando diferentes educadores/as y pedagogos rusos, desde diferentes enfoques y matices, trataron de desarrollar una propuesta pedagógica revolucionaria en consonancia con las transformaciones sociales, políticas y económicas perseguidas en aquel contexto histórico. Los debates pedagógicos en aquel contexto tuvieron como referencia los textos clásicos de Marx y Engels, siendo enmarcados en la perspectiva materialista histórico-dialéctica, donde la categoría del trabajo ocupa un lugar central. Por tanto, no es posible comprender los presupuestos teórico metodológicos de la pedagogía socialista rusa sin comprender los presupuestos de la filosofía marxista (filosofía de la praxis), sin considerar la relación entre educación y trabajo en el ámbito de la formación humana, la relación entre escuela y clase social, y sobre todo, sin entenderlo en el marco de una lucha que busca la construcción de una propuesta educativa contraria a la lógica del capital.

Fueron intelectuales y pedagogos inspirados en el pensamiento de Marx los que generaron una discusión pedagógica que permitió abrir debates y múltiples espacios de reflexión sobre la dimensión educativa del trabajo, pero también de la producción cultural, de los movimientos sociales, de los procesos tecnológicos, etc. Efectivamente, la potencialidad pedagógica de

la colectividad, de las prácticas organizativas y de las relaciones sociales, no han sido novedades propuestas por el MST, sino que existe toda una tradición pedagógica que sostiene esta reflexión vinculada a la *dimensión educativa de las prácticas sociales*.

Si el trabajo es educativo, entonces es posible pensar que el sujeto educativo, o la figura del educador no tiene por qué ser necesariamente una persona, ni mucho menos necesariamente estar en la escuela o en otras instituciones que tengan finalidades educativas. Una fábrica también puede ser mirada como un sujeto educativo (Kuenzer, 1985); de la misma forma un sindicato, un partido (Gramsci), las relaciones sociales de producción, un movimiento social. Y si lo que está en cuestión es la formación humana, y si las prácticas sociales son las que forman el ser humano, entonces la escuela, en cuanto uno de los lugares de esa formación no puede estar desvinculada de ellas (Caldart, 2004: 324).

Esta reflexión enfatiza que son las relaciones sociales que la escuela propone, a través de su cotidiano y forma de ser, lo que condiciona su carácter formador, mucho más que los contenidos discursivos que selecciona para su enseñanza.

Aunque Marx, Engels, Gramsci ya habían abierto estos debates, fue desde la pedagogía socialista rusa desde donde se profundizó esta cuestión. Especialmente fueron las experiencias educativas desarrolladas en el periodo estalinista, durante los primeros años de la Revolución Socialista en Rusia, que derivaron en lo que se conoce como la Escuela Única del Trabajo¹⁵ (Freitas, 2012) cuyos principios teóricos y metodológicos fueron formulados a partir de las experiencias desarrolladas en aquel contexto por pedagogas como Krúpskaya, pedagogos como Makarenko, Pistrak, Schulgin, o psicopedagogos como Lev Vygotski, entre otros. Las contribuciones de la pedagogía socialista a la pedagogía del MST y a sus diferentes experiencias educativas y escuelas es un tema muy amplio que supera los objetivos de este trabajo. A

15 Freitas (2012) señala que no es posible pensar en la transferencia del concepto de Escuela Única del Trabajo a otras realidades y menos aún al sistema educativo oficial, aunque es necesario reconocer que el legado de la pedagogía rusa ha sido fundamental para gestar y poner en marcha al interior de los movimientos sociales, en especial el MST, experiencias educativas y escuelas que se reconocen como parte del esfuerzo colectivo histórico y mundial por avanzar en la construcción de una pedagogía socialista. Como veremos, la ENFF es uno de estos ejemplos.

continuación presentamos pinceladas de las ideas y autoras/es más significativos en este sentido.

La primera educadora soviética a la que queremos aludir es Nadiezhda Krúpskaya (1869-1939), que junto a Vassili Lunachasky se encargó de la elaboración del primer Plan de Educación de la Unión Soviética después de la Revolución de 1917. Este Plan trataba de proyectar un nuevo sistema educativo que planteaba que la tarea de la educación socialista no era solamente una cuestión de contenidos sino también, y sobre todo, de métodos. Defendían el *método complejo*, según el cual el profesorado no debía enseñar en base a materias académicas estructuradas de forma rígida en un programa, sino que debían tomar como punto de partida los problemas de las niñas y niños, de la producción local y de la vida cotidiana, y analizarlos simultáneamente a la luz de varias disciplinas (Ciavatta y Lobo, 2012).

Uno de los pedagogos soviéticos más importantes fue Antón Makarenko (1888-1939), educador comunitario que a partir de 1920 formó parte del proyecto educacional revolucionario como director de instituciones educativas «correccionales» para adolescentes abandonados tras la Primera Guerra Mundial (Colonia Gorki, 1920-1928, y Comuna Dzerzinski, 1927-1935). En su principal obra, *Poema Pedagógico*, describe su experiencia en estas instituciones educativas, a partir de las cuales elaboró una teoría pedagógica innovadora donde el trabajo y la colectividad son centrales.

Para Makarenko el verdadero proceso educativo se hace por el mismo colectivo y no por el individuo que se llama educador. Donde existe el colectivo, el educador puede desaparecer, pues el colectivo moldea la convivencia humana, haciéndola florecer plenamente (Gardotti, 2003: 131).

Otro de los pedagogos rusos destacados es Moisey Pistrak (1888-1940), autor de la obra *Fundamentos de la escuela del trabajo* (1924), considerada la obra de referencia sobre la pedagogía socialista rusa. En esta obra se recogen los elementos esenciales para comprender la propuesta de la Escuela Única del Trabajo, centrada en la relación de la escuela con la realidad, la vida, el trabajo colectivo como principio educativo, la autogestión y la auto organización del alumnado. A través de Pistrak se consigue llevar a la práctica en la enseñanza primaria y secundaria el proyecto de la revolución soviética en el plano educativo. Mientras Makarenko fundó una pedagogía sin escuelas, Pistrak dedicó

todos sus esfuerzos a la creación de una nueva institución escolar, donde los métodos escolares fueran activos y vinculados al trabajo manual (trabajos domésticos, trabajos en talleres con metales y maderas, trabajos agrícolas, desarrollando la alianza ciudad-campo). En cualquiera de estos trabajos, el alumnado tenía que participar del proceso de producción en función de sus capacidades buscando así la comprensión de la totalidad del mundo del trabajo desde una perspectiva dialéctica. En realidad, la Escuela del Trabajo es el resultado de la sistematización de una práctica pedagógica concreta, aunque el objetivo de Pistrak no era formular una teoría (Tragstenberg, 1981).

El psicopedagogo bielorruso Lev Semanovich Vygotsky (1896-1934) es otra de las figuras que ha influenciado el trabajo pedagógico del MST. Vygotsky es considerado el fundador de la psicología histórico-cultural. En su obra encontramos las bases teóricas que fundamentan la importancia de organizar los tiempos escolares posibilitando la formación y el pleno desarrollo humano intelectual, ético, cultural, las funciones simbólicas, la percepción, la memoria y la imaginación. La teoría sociocultural de Vygotsky aplica el materialismo histórico dialéctico a la psicología y la pedagogía, afirmando que el desarrollo intelectual ocurre en función de las interacciones sociales y las condiciones de vida. La teoría que generó fue la base para conformar la corriente constructivista en educación, en oposición a la psicología conductual. La corriente constructivista fue fundamental para repensar la educación y la práctica educativa en varios sentidos: partir de los contextos socioculturales de los educandos; pensar la cultura escolar cotidiana como culturas plurales donde se enlaza lo subjetivo y lo objetivo; repensar el papel de las y los educadores dentro del proceso de aprendizaje; concebir al educando como un ser activo, protagonista, reflexivo, producto de interrelaciones sociales que ocurren en un contexto específico; la importancia de crear ambientes de aprendizaje que provoquen la actividad mental y física, el diálogo, la reflexión, la crítica, cooperación, participación y la toma de consciencia (Chaves, 2001).

Los principios y métodos pedagógicos desarrollados por estos autores y autoras en base a sus experiencias educativas han supuesto una fuerte influencia tanto en el proceso de construcción de la propuesta pedagógica del MST como en el desarrollo de sus prácticas educativas y formativas. Por tanto, el MST aprende de la tradición pedagógica socialista rusa y resignifica desde su práctica educativa alguna de sus ideas, planteamientos y principios, siendo

los más relevantes las siguientes: la crítica a la forma escolar capitalista; la necesidad de construir una *escuela diferente*, que responda a los intereses de la clase trabajadora; la construcción de un currículo escolar que parta de la realidad de las/los estudiantes; el trabajo como principio educativo; la necesaria vinculación entre trabajo (manual) y estudio (trabajo intelectual); la autoorganización de las y los estudiantes; la consideración de la colectividad como sujeto pedagógico; la implicación de las y los estudiantes en la gestión de la vida escolar; la formación omnilateral o integral; la importancia de organizar la vida escolar generando un ambiente educativo que contemple los diferentes tiempos educativos para la formación humana, etc.

De acuerdo con la documentación analizada¹⁶, tanto la Educación Popular como la Pedagogía Socialista fueron las dos perspectivas educacionales que más fuertemente influenciaron la elaboración del proyecto educativo y la propuesta pedagógica del MST desde su génesis. Por tanto, la experiencia pedagógica del MST es fruto de un proceso histórico que viene de lejos, y es necesario entenderla como fruto de esa historia.

La Pedagogía del Movimiento Sin Tierra

Otra de las fuentes de la pedagogía del MST, quizá la más importante, ha sido la sistematización de su propia práctica educativa y del proceso conformado por los intentos de ocupación de la escuela pública protagonizado por el MST desde su surgimiento. Caldart describe y analiza cómo fue ese proceso en su tesis de doctorado, formulando la Pedagogía del Movimiento (Caldart, 2004). A partir de 1999, la Pedagogía del Movimiento pasó a ser el referente más importante en las elaboraciones del sector de educación del MST (Dalmagro, 2010).

En la Pedagogía del Movimiento, Caldart invita a mirar y entender al MST como sujeto pedagógico. Esto significa entenderlo como «una colectividad en movimiento, que es educativa y que actúa intencionalmente en el proceso de formación de las personas que la constituyen» (Caldart, 2004: 319). Este planteamiento supuso un cambio importante en el proceso de construcción de la propuesta pedagógica del MST, que generó un desplazamiento en los ejes

16 Caldart (2004), Souza (2006), Camini (2009) y Dalmagro (2010).

de discusión¹⁷. Descentró la escuela como lugar donde situar dicha reflexión, y colocó en el centro de la reflexión al propio MST. Se inicia así un proceso que lleva a considerar al MST como un *sujeto* educador o *formador* que reflexiona teóricamente sobre su acción de formar y educar: «cada curso alternativo que el MST se desafia a crear es todo un proceso de reflexión y de elaboración pedagógica que se desenvuelve; con cada nueva escuela, con cada nueva acción, se multiplican las discusiones y sus sujetos» (Caldart, 2004: 317).

Rara vez las teorías pedagógicas se han aproximado a los movimientos sociales como sujetos propiamente educativos, y tampoco como interlocutores válidos de reflexión pedagógica. Desde el ámbito de estudio de los movimientos sociales, apenas existen aproximaciones teóricas que profundicen sobre la dimensión educativa de los movimientos sociales, aunque cada vez son más frecuentes los estudios e investigaciones que abordan la relación entre movimientos sociales y educación.

Caldart advierte que para entender su reflexión pedagógica sobre el MST y su formulación de la Pedagogía del Movimiento es importante tener en cuenta dos cautelas. Una relacionada con la concepción de movimiento social y otra con la forma de mirar al MST. En relación a la primera, plantea que la naturaleza del MST y su forma de actuar desafia y cuestiona el propio concepto de movimiento social siendo difícil encuadrarlo teóricamente como tal¹⁸. En ese contexto de dudas teóricas sobre la naturaleza del MST en el que enmarca su reflexión sobre el Movimiento como sujeto pedagógico, la autora plantea

17 En el proceso de construcción colectiva de la propuesta pedagógica del MST, en cada periodo, los ejes de reflexión prioritarios fueron diferentes. La discusión inicial se centró en cuestiones tradicionalmente más escolares y vinculadas al aula, la preocupación era el qué y el cómo enseñar. Después el eje de discusión se centró en cómo vincular la realidad de los acampamentos y asentamientos con la escuela. Más tarde el eje de reflexión volvió a ser la escuela desde una perspectiva más amplia pensando cómo organizar el proceso pedagógico y la propia forma de funcionamiento y gestión de la escuela para que fuera lo más parecida posible al MST y de esa forma respondiera a sus intereses de formación y educación. Luego el eje de discusión pedagógica y el foco pasó de la escuela a los sujetos del proceso pedagógico, y la escuela pasa a ser pensada como ambiente educativo. Con la Pedagogía del Movimiento Caldart plantea la posibilidad de entender al propio MST como sujeto educador.

18 «Porque combina en sus actuaciones diferentes características que para muchos parecen irreconciliables, como por ejemplo ser un movimiento de masas y una organización social con intencionalidad política; a veces comportarse como un movimiento y otras parecer casi una institución» (Caldart, 2004: 330).

que la experiencia del MST está proyectando la posibilidad de elaborar una nueva categoría de análisis sobre los movimientos sociales, considerándolos «sujetos pedagógicos colectivos». En relación a la segunda cautela, es decir, a la forma de mirar al MST, escogió mirar al MST como proceso, de esa forma es posible captar que

El principio educativo por excelencia está en el movimiento mismo, en el transformarse transformando la tierra, las personas, la historia, la propia pedagogía, siendo esa la raíz fundamental de su identidad pedagógica [...] En el Movimiento, los Sin Tierra aprenden que *el mundo no es el mundo, está siendo* (Freire, 1997: 85) y que el movimiento de la realidad, constituido básicamente de relaciones que necesitan ser comprendidas, producidas o transformadas, debe ser el gran maestro de ese hacer (Caldart, 2004: 332).

Por tanto, esta autora plantea que el MST es un sujeto educador por tener una dinámica interna que lo hace constructor y formador de la identidad, y de la colectividad Sin Tierra. Por otro lado, plantea que el MST no crea una nueva pedagogía, sino que incorpora y adapta a su propia práctica las pedagogías ya construidas en la historia. De esta forma, la Pedagogía del Movimiento Sin Tierra

Pone en movimiento la propia pedagogía, movilizand o incorporando en su dinámica (organicidad) diversas y combinadas matrices pedagógicas [...] Tal y los sus sujetos hacen con la tierra en la labranza, el MST revuelve, mezcla y trasforma diferentes componentes educativos, produciendo esa síntesis pedagógica que no es original, pero tampoco es igual a ninguna pedagogía ya propuesta, porque su referencia de sentido está en el Movimiento [...] A su vez, es solamente como un permanente producirse y transformarse en cada práctica que esas matrices pedagógicas pueden ser comprendidas (Caldart, 2004: 333-334).

Este planteamiento es novedoso y difícil de entender por muchas personas que colaboran, estudian o incluso son parte del movimiento, apareciendo con frecuencia preguntas como ¿qué pedagogía sigue el MST? ¿El MST sigue la pedagogía de Paulo Freire (o Makarenko o Vygotsky)? La respuesta para Caldart está clara: «El MST en verdad no sigue una pedagógica, él se constituye como sujeto pedagógico a través de muchas pedagogías» (Caldart,

2004: 334). Tal y como se explica en el *Cuaderno de Educación nº 9* (MST, 1999):

Pedagogía quiere decir la manera de conducir la formación de un ser humano. Cuando hablamos de *matrices pedagógicas* estamos identificando algunas prácticas o vivencias fundamentales en este proceso de humanización de las personas, que también llamamos educación [...] el MST viene produciendo una forma de hacer educación que puede ser llamada Pedagogía del Movimiento (MST, 1999, citado en Iterra, 2005: 201).

¿Cuáles son entonces las principales matrices pedagógicas que el MST recupera, mezcla y transforma produciendo la Pedagogía del Movimiento? Según Caldart, las principales matrices pedagógicas, entendidas como procesos educativos básicos o potencialmente (con)formadores del ser humano que el MST moviliza, son cinco: pedagogía de la lucha social, pedagogía de la organización colectiva, pedagogía de la tierra, pedagogía de la cultura, pedagogía de la historia (Caldart, 2004).

Pedagogía de la lucha social

El MST es constituido por la lucha social y al mismo tiempo hace la lucha.

Ser Sin Tierra quiere decir *estar permanentemente en lucha para transformar el actual estado de cosas*. O sea, la lucha está en la base de la formación de los Sin Tierra [...] *Todo se conquista con lucha y la lucha educa a las personas*. Ese es uno de los aprendizajes al mismo tiempo heredados y construidos por la trayectoria histórica del MST. Por eso, mantener a los sin Tierra en *estado de lucha permanente* es una de las estrategias pedagógicas más contundentes producidas por el Movimiento (Caldart, 2004: 335).

La autora destaca que esa gran lucha se traduce en las pequeñas cosas, en cada pequeña acción cotidiana, en cada tarea, es posible identificar la «actitud de presionar las circunstancias para transformarlas, para lograr que sean diferentes a como son» (Caldart, 2004: 335). En el *Cuaderno de Educación nº 9* (MST, 1999) también se alude a esta pedagogía como sigue:

La Pedagogía de la lucha social brota del aprendizaje de que lo que educa a los Sin Tierra es el propio *movimiento de la lucha*, en sus contradicciones, enfrentamientos, conquistas y derrotas. La pedagogía de la lucha educa para una postura delante de la vida que es fundamental para la identidad de un luchador del pueblo: *nada es imposible de cambiar*¹⁹ y cuanto más *inconformada* con el actual estado de cosas, más humana es la persona (MST, 1999, citado en Iterra, 2005: 201-202. Cursivas en el original).

La pedagógica de la lucha no es tenida en cuenta por la pedagogía en general; al contrario, las corrientes pedagógicas hegemónicas en los sistemas oficiales de educación actúan en favor del orden, siendo este su valor máspreciado. Entienden la educación como sinónimo de socialización pasiva, integración en la sociedad, aprendizaje de la obediencia e incluso del conformismo personal y social. Desde esta perspectiva, la educación es vista como contrapunto de la lucha.

Cuando la lucha social es vista como educativa necesariamente se produce un cambio en la concepción de quiénes son los sujetos educadores.

Pedagogía de la organización colectiva

La organización colectiva también es considerada una matriz pedagógica, un principio educativo para el MST. El enraizamiento o vínculo con un colectivo organizado es una parte fundamental del proceso de formación. Recordemos cómo lo expresaba Rosana Fernandes, de la Coordinación Político Pedagógica de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF):

Para el MST, el proceso de formación se da desde la inserción de la persona, sea en edad infantil, joven o adulta, en el proceso organizativo de la lucha por la tierra. Y una de las cuestiones más fuertes en ese proceso de formación es el proceso de ocupación (ENFF, 2016).

19 Esta expresión es muy utilizada por el MST y sus militantes en muchas ocasiones, idea que toman de una de las frases célebres de Bertolt Brecht: no acepten lo habitual como cosa natural, pues en tiempos de desorden sangriento, de confusión organizada, de arbitrariedad consciente, de humanidad deshumanizada, nada debe parecer imposible de cambiar.

Según Caldart, para comprender esta matriz educativa es necesario tener en cuenta dos sentidos a los que alude la pedagogía de la organización colectiva. Por un lado, «organización» remite al proceso de organizarse para realizar una determinada acción colectivamente; por otro lado, esta expresión también hace referencia a la colectividad que se produce a través de la realización continuada de acciones organizadas, es decir «el MST organiza a los sin tierra para luchar, el MST es la organización o colectividad producida por los sin tierra en lucha» (Caldart, 2004: 347).

La ocupación de tierras ha sido la principal matriz organizativa del MST. En la dinámica de las primeras ocupaciones se fue generando la *matriz de colectividad*, los trazos de la organización social que hoy conocemos como MST. Las ocupaciones fueron gestando los embriones de lo que posteriormente se constituyeron como instancias colectivas, los diferentes sectores, los principios y valores de una propuesta y modo de vida que trata de desplazar al individuo para poner al colectivo en el centro de los procesos.

Esto se traduce en «el principio de que *nada se hace solo*, y convierte en *costumbre* la práctica de *organizar colectivos* para que las acciones sucedan» (Caldart, 2004: 352). La mayor contribución reflexiva de esta pedagogía es mostrar la importancia y el potencial educativo/formador de las relaciones sociales. Es decir, mostrar que las relaciones sociales que se producen y reproducen en un proceso organizativo pueden interferir pedagógicamente en diversas dimensiones del ser humano, al tiempo que pueden problematizar y proponer valores, alterar comportamientos, destruir y construir concepciones, costumbres, ideas, etc.

Pedagogía de la tierra

Esta es la matriz educativa más antigua que el MST pone en movimiento. Se basa en principios de una tradición pedagógica construida en los últimos dos siglos desde experiencias educativas con diferentes matices políticos, culturales e ideológicos que derivan en diferentes concepciones y prácticas sobre la dimensión educativa del trabajo. Se trata de una pedagogía que explica cómo los Sin Tierra del MST se educan en su relación con la tierra, con el trabajo y con la producción.

La pedagogía del trabajo ya estaba presente en la propuesta de las escuelas del trabajo y en el pensamiento de Marx, siendo el trabajo urbano el que inspiró fundamentalmente. El MST retoma estas reflexiones y añade nuevos elementos a esa matriz, vinculados a la tierra. En el *Cuaderno de Educación nº 9* (MST, 1999) se destacan dos elementos pedagógicos de esa vinculación de la tierra con el trabajo:

- Los procesos de cambio, al igual que los alimentos, para nacer tienen que ser cultivados. Esta también es una forma de comprender que el mundo está para ser hecho y que la realidad puede ser transformada (MST, 1999, citado en Iterra, 2005: 203).
- Otro aprendizaje que aporta la relación con la tierra es la paciencia: así como la tierra va mostrando al labrador cómo necesita ser trabajada para ser productiva, la realidad puede ser transformada, siempre que se esté abierto para que ella misma diga a sus sujetos cómo hacerlo (Caldart, 2004).

Estos dos aprendizajes estarían en una dimensión más genérica de relación con la tierra. Pero podemos destacar aprendizajes específicos, que se desprenden de la experiencia del MST, de su lucha por la tierra y del proceso pedagógico que se produce al tratar de generar un modo de producción y vida campesino en un contexto que pretende y potencia exactamente lo contrario. El propio MST identifica y enfrenta desde hace años desafíos constantes y cotidianos en sus campamentos, asentamientos y procesos formativos y organizativos, tales como el individualismo, el apego a la propiedad privada, el relevo generacional, la reproducción del machismo y el patriarcado, el mantenimiento de la coherencia entre la producción saludable y sostenible de comida y los hábitos de consumo globalizados, entre otros. A pesar de sus limitaciones y desafíos, los campamentos y asentamientos del MST han sido considerados una referencia en el proceso de disputa territorial (Fernandes, 2008, 2013) y la reconfiguración de los espacios rurales en territorios campesinos; en lo que se ha venido a denominar «proceso de recampesinización» (Van der Ploeg, 2010, 2016; Rosset y Martínez-Torres, 2013).

Hoy día ya no se cuestiona la legitimidad de la pedagogía de la producción o del trabajo, es decir, el hecho de que las personas se educan a través de estas prácticas. En el *Cuaderno de Educación n° 9* (MST, 1999) se expresa así:

Por el trabajo el educando produce conocimiento, crea habilidades y forma su conciencia. En sí mismo el trabajo tiene una potencialidad pedagógica, y la escuela puede volverlo más plenamente educativo en la medida que ayude a las personas a entender su vínculo con las demás dimensiones de la vida humana: su cultura, sus valores, sus posiciones políticas... Por ello nuestra escuela necesita vincularse al mundo del trabajo y desafiarse a educar también para el trabajo y por el trabajo (MST, 1999, citado en Iterra, 2005: 203).

Esto se debe al acúmulo teórico y metodológico realizado por la Pedagogía Socialista, pero la velocidad de los cambios sociopolíticos y culturales hace necesario seguir generando reflexión teórico-práctica desde una perspectiva crítica, que permita profundizar sobre el proceso educativo que se produce en los intentos de construcción de nuevas relaciones de trabajo y de nuevas relaciones sociales de producción en cada contexto. Especialmente cuando ocurren vinculadas a la tierra y entre sujetos que participan en procesos organizativos y de transformación social.

Pedagogía de la cultura

Para el MST, la cultura no es una esfera específica de la vida, sino que atraviesa y se construye en la convivencia social: «la cultura es todo lo que creamos, hacemos y sentimos al producir nuestra existencia» (Bogo, 2000: 9). Desde esta perspectiva, la cultura se construye en la convivencia social y es en esa convivencia donde se crea y recrea constantemente.

Un proceso a través del cual un conjunto de prácticas sociales y de experiencias humanas que poco a poco se va constituyendo en un *modo de vida* que articula costumbres, objetos, comportamientos, convicciones, valores, saberes, que aunque dispares y a veces hasta contradictorios entre sí, poseen un eje integrador o base primaria que nos permite distinguir un modo de vida de otro, una cultura de otra [...] Cada persona concreta, o cada grupo social

es al mismo tiempo sujeto y expresión de ese proceso social que produce cultura (Caldart, 2004: 365).

Aplicando esta noción a la experiencia del MST, se trata de comprender cómo el propio Movimiento se va transformando en cultura o Movimiento cultural.

Para Caldart es importante tener esto en cuenta para entender un condimento distintivo que aporta la experiencia del MST al debate pedagógico y que vincula la noción de praxis²⁰ con la dimensión cultural.

Al hablar de praxis cultural del MST nos referimos a todas las esferas de la producción de la propia existencia del Movimiento. Su simbología, la identidad Sin Tierra, las formas organizativas, la búsqueda de una nueva manera de vivir en comunidad, la producción, las formas de lucha, las manifestaciones artísticas (música, danza, poesía, teatro) la mística, la estética que se genera en esos procesos, etc. (Bonassa, 2011: 44).

Podemos decir que el MST ha desarrollado diferentes formas para vincular cultura, arte y política, para producir consciencia de la lucha a partir de la cotidianidad de la vida en el campo y la resistencia campesina, tal y como refleja una de sus consignas para «Vivir como se lucha y luchar como se vive» (MST, 1999).

Pedagogía de la historia

Esta quinta matriz pedagógica se refiere a cómo los sin Tierra del MST se educan cultivando su memoria y comprendiendo la historia (Caldart, 2004). El MST, tratando de combatir la lógica capitalista de educar a las personas en una postura presentista e incluso futurista y de desvalorización de la historia,

20 El concepto de praxis en Freire señala la unidad dialéctica de la reflexión y la acción. Es decir, la importancia de entenderlas como partes inseparables de un proceso que conlleva un aprendizaje, este proceso según Freire va de la reflexión, a la toma de conciencia crítica sobre la propia práctica y a la acción transformadora: «La pedagogía del oprimido hace de la opresión y sus causas objeto de la reflexión de los oprimidos, de la cual resultará su compromiso necesario en la lucha por su liberación, es de esta forma que esta pedagogía se hará y rehará» (Freire, 1983: 32, citado en Caldart, 2004: 367)

identificó que para lograr algún tipo de transformación, además de cultivar el enraizamiento en una colectividad era muy importante cultivar el enraizamiento en una historia pasada, ya que saberse enraizado en un pasado significa tener más fuerza (Caldart, 2004).

Aunque mirar la realidad desde una perspectiva histórica pueda parecer algo obvio y básico para quien participa de un movimiento social o incluso para quien no, el MST advierte a través de esta matriz pedagógica que se requiere mucho esfuerzo y una intencionalidad pedagógica específica, teniendo en cuenta que el contexto social hegemónico desde su lógica presentista y futurista no lo estimula. Esta matriz pedagógica refleja la perspectiva Materialista Histórica y Dialéctica (MHD), que permea el pensamiento y accionar del MST:

Mirar cada acción o situación particular en un movimiento continuo (o discontinuo) entre pasado, presente y futuro, y comprenderlas en sus relaciones y como parte de una totalidad mayor es una dimensión fundamental de la formación de los sujetos. Es esa mirada la que ayuda a valorizar y al mismo tiempo relativizar cada detalle del día a día, cada pequeña conquista o derrota, manteniendo claro el horizonte en el que referenciarse para seguir luchando (Caldart, 2004: 379).

Teniendo en cuenta esta perspectiva, Caldart (2004) señala dos ingredientes específicos que se mezclan en la intencionalidad de esta matriz pedagógica:

- Cultivar la memoria, que va más allá de conocer fríamente el pasado. Existe un vínculo muy estrecho en el MST entre mística²¹ y memoria, y una perspectiva clara de que no es suficiente *educar para saber* el pasado, siendo fundamental *educar para sentir* el pasado como propio y como referencia necesaria. Además, la memoria está estrechamente vinculada a la construcción de identidad colectiva.

A través de la mística del Movimiento los Sin Tierra *celebran* su propia memoria, volviéndola una experiencia más que algo racional [...] hacer una acción simbólica *en memoria* de un compañero caído en la lucha o de una ocupación

21 En el siguiente capítulo profundizaremos sobre la noción de mística construida por el MST y cómo se fue incorporando a los procesos de formación.

que dio inicio al Movimiento en algún lugar, es educarse para sentir el pasado como suyo, y por tanto como una referencia necesaria para las elecciones que tendrá que hacer en su vida, en su lucha; y también darse cuenta de que la memoria es una experiencia colectiva (Caldart, 2004: 380).

- Situar su experiencia de lucha en una historia mayor, buscando enfatizar que existe un componente pedagógico fundamental en el conocimiento y comprensión de la historia. En el *Cuaderno de Educación nº 9* (MST, 1999) se alude a la pedagogía de la historia en el contexto escolar de la siguiente forma:

Una escuela que pretenda cultivar la pedagogía de la historia será aquella que deje de ver la historia apenas como una disciplina y pase a trabajarla como una dimensión importante de todo el proceso educativo. Será su tarea el rescate permanente de la memoria del MST y de la lucha colectiva de los trabajadores de nuestro país y del mundo [...] no es posible desarrollar esta pedagogía, sin conocer y comprender la historia y su movimiento (MST, 1999, citado en Iterra, 2005: 204).

Por tanto, el MST, según Caldart, al poner en movimiento estas cinco matrices pedagógicas en el conjunto de sus acciones, se constituye como sujeto pedagógico de aquellas personas que lo conforman, y en ese sentido la Pedagogía del Movimiento *no cabe en la escuela* pero puede ser una referencia para su actuación. Poner la escuela en movimiento, hacerla reflexionar sobre sus tareas pedagógicas y políticas en cada realidad concreta, es la gran tarea del MST como sujeto educativo (Caldart, 2004).

Pedagogía del Movimiento y la escuela del MST

El Sector de Educación del MST buscó discutir con el conjunto del MST la Pedagogía del Movimiento y su relación con las escuelas del MST, a través de dos documentos²², tal y como se expresa en uno de ellos:

²² El *Cuaderno de Educación nº 9*, «Cómo hacemos la escuela de educación fundamental» (MST, 1999), y el *Boletín de Educación nº 8*, «Pedagogía del Movimiento sin Tierra: acompañamiento a las escuelas» (MST, 2001).

La escuela que aquí presentamos no existe en ningún lugar en su totalidad. Pero sus aspectos principales están presentes y en funcionamiento en muchos lugares. Cada idea que aparece en este texto, es fruto de nuestras experiencias que están en proceso. El desafío es que aprovechemos los pasos dados, en lugares diferentes, para avanzar en conjunto, sin dejar de respetar la realidad y la creatividad de cada lugar. No queremos dar un modelo, pero si algunas referencias para la reflexión del colectivo de cada escuela. Es una reflexión que no debe parar nunca, acompañando el movimiento de nuestra práctica y del conjunto del MST (MST, 1999, citado en Iterra, 2005: 200).

En ambos textos (MST, 1999, 2001) se reconoce que había pocas escuelas del MST que actuasen de acuerdo con la Pedagogía del Movimiento y se ofrecen orientaciones concretas para ir respondiendo a ese complejo desafío. Pasamos a destacar a continuación algunas ideas importantes que en estos dos textos aparecen por primera vez para ser discutidas y adaptadas a cada contexto y realidad educativa. En el siguiente capítulo veremos cómo se concretan estas ideas y orientaciones en la experiencia de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

En el *Cuaderno de Educación nº 9* (MST, 1999) se refuerzan los principios educativos del MST y los cambios en la *forma escolar*, ya que una escuela que se oriente por la perspectiva de la Pedagogía del MST tiene que tener presente la concepción de formación y educación del MST y sus implicaciones con la forma de organizar el trabajo escolar y pedagógico, puesto que para el MST, «la forma forma»:

Hemos observado que el funcionamiento de la escuela también forma, capacita, educa. Para hacer una escuela diferente no basta cambiar los contenidos de las disciplinas y alterar la metodología de las aulas. La forma de organizar la escuela y las relaciones sociales que genera son tan importantes como el contenido y la didáctica (MST, 1999, citado en Iterra, 2005: 199).

Se insiste en que las *matrices educativas* que el MST acciona tienen que estar presentes en la escuela, tanto en los contenidos como en la estructura orgánica de la escuela y en su ambiente educativo.

- En relación a las *matrices pedagógicas*, además de explicar las cinco matrices señaladas por Caldart (2004)²³ en este cuaderno ya se alude a la Pedagogía de Alternancia.

Una de las pedagogías producidas en experiencias de escuelas del campo que buscaron integrar la escuela con la familia y la comunidad. En nuestro caso permite un intercambio de conocimientos y el fortalecimiento del vínculo de los educandos con los asentamientos, el MST y la Tierra. Para eso podemos pensar o hacer la escuela actuando en sistema de alternancia o pedagogía de alternancia con dos momentos distintos y complementarios. *Tiempo Escuela*: donde los educandos conviven, tienen aulas teóricas y prácticas, se auto-organizan para realizar tareas que garanticen el funcionamiento de la escuela, evalúan el proceso, participan de la planificación de actividades [...] *Tiempo Comunidad*: donde los educandos realizan actividades de investigación de su realidad, de registro de esta experiencia, prácticas que permiten el intercambio de conocimientos. Este tiempo necesita ser asumido y acompañado por la comunidad Sin Tierra (MST, 1999, citado en Iterra, 2005: 204).

La formulación de la Pedagogía de Alternancia o Sistema de Alternancia responde a un proceso de acumulación y experimentación colectiva de experiencias educativas que adoptaron la alternancia de tiempos y espacios educativos como articulación entre escolarización y trabajo²⁴. En cualquier caso, se han producido diferentes formas de apropiación y elaboración sobre la pedagogía de alternancia por parte de diferentes organizaciones del campo en Brasil, siendo importante tener en cuenta que en este libro abordamos la concepción y práctica de la alternancia desarrollada por el MST, y más concretamente en la experiencia acumulada y reflexiones desarrolladas en relación al sistema de alternancia a partir de las experiencias del ITERRA y de la ENFF.

23 Pedagogía de la lucha social, pedagogía de la organización colectiva, pedagogía de la tierra, pedagogía de la cultura, pedagogía de la historia.

24 Para una aproximación historiográfica sobre la pedagogía de alternancia es importante consultar «la síntesis histórica de experiencias- tanto francesas como italianas y africanas realizada por Charteier (1986), Silva (2003), Nosella (1977), y los estudios sobre las experiencias brasileñas de las CFRs (Casas Familia Rurales) y las EFAs (Escuelas Familia Agrícola) realizados por Nosella (1977), Pessotti (1978) Begnami (2003), Silva (2003) e Estevam (2003)» (Ribeiro, 2008: 32).

- En relación a la estructura orgánica de la escuela (también denominada por el MST «organicidad»), plantea formas de organizar a estudiantes, profesorado y Comunidades/MST en colectivos, basada en la forma de organización de los campamentos/asentamientos (Núcleos de Base, Equipos de trabajo, Coordinaciones) que deben funcionar tomando como base los principios organizativos del MST pero adaptados a la realidad escolar: gestión colectiva y democrática del proceso educativo, colectivos pedagógicos, autoorganización de los estudiantes, división de tareas, crítica y autocrítica, entre otros.
- En relación al ambiente educativo, en este *Cuaderno* se refleja de forma más concreta la importancia de intencionalizar y cuidar la integralidad del proceso de aprendizaje, contemplando diferentes dimensiones formativas y haciendo que todas las personas se sientan sujetos del mismo, resaltando la importancia de que exista un colectivo de educadoras/es que garantice su construcción y acompañe el movimiento del proceso educativo. Este colectivo de educadoras/es más adelante fue denominado Coordinación Político Pedagógico (CPP).

Entendemos por ambiente educativo todo lo que sucede en la vida de la Escuela. Dentro y fuera de ella, siempre que exista una intencionalidad educativa [...] no es apenas lo dicho, es también lo visto, lo vivido, lo sentido, lo producido. La forma de ser y funcionar de una escuela, y cómo se relaciona con la comunidad. Es la escuela pensada para que todo sea educativo [...]. Esto exige de las educadoras la percepción de las contradicciones, sensibilidad humana, paciencia, y la complicidad de quien también se educa en el mismo proceso (MST, 1999, citado en Iterra, 2005: 213-214).

- Para construir el ambiente educativo se recomienda la estructuración del día en diferentes momentos para trabajar diferentes dimensiones. Estas dimensiones ayudan a definir los tiempos y espacios educativos; cada colectivo pedagógico reflexiona de forma contextualizada sobre cuáles son las dimensiones a trabajar y priorizar, siempre aparecerán dimensiones nuevas; siendo necesario entenderlas como dimensiones que forman una totalidad, no tienen sentido por separado y no existe jerarquías entre ellas «se trata de pensar un conjunto de prácticas

entrelazadas que pueden garantizar más fácilmente la formación multidimensional pretendida» (MST, 2001, citado en Iterra 2005: 261)²⁵. Para ello se alude a la importancia de la *mística*²⁶; la importancia de enseñar con el ejemplo la vivencia colectiva y la práctica de valores humanistas (solidaridad, confianza, compromiso, ternura, coherencia, compromiso, alegría, etc.), aludiendo explícitamente a la necesidad de superar la dominación machista, entender mejor la cuestión de género, superar el racismo; y se proponen diferentes tiempos educativos (tiempo aula, tiempo trabajo, tiempo estudio, tiempo deporte, ocio, actividades artísticas, participación en acciones del MST, sistematización y memoria, entre otros), resaltando que cada escuela debe definir los tiempos que considere necesarios y apropiados según cada proceso.

La *mística* es más que un tiempo educativo, es una energía que atraviesa el cotidiano. Es la forma de ir concretando aquí y ahora, nuestra utopía. Se expresa a través de la poesía, el teatro, la expresión corporal, las palabras de orden, la música, los símbolos del MST, el rescate de la memoria de las luchas y de grandes luchadores y luchadoras de la humanidad, se convierte en celebración y trata de envolver a todos los presentes en un mismo sentimiento, sentirse parte de una identidad colectiva de luchadores y luchadoras del pueblo, que va más allá de sí mismos y más allá del MST (MST, 1999, citado en Iterra, 2005: 214).

La idea de organizar diferentes *tiempos educativos* quiere reforzar un principio de nuestra pedagogía: escuela no es solo lugar de estudio [...] es lugar de formación humana, y por eso las diferentes dimensiones de la vida tienen que tener lugar en ella, siendo trabajadas pedagógicamente. Al mismo tiempo, los tiempos contribuyen en el proceso de organización de los educandos, llevándolos a gestionar intereses, establecer prioridades, asumir compromisos con responsabilidad (MST, 1999, citado en Iterra, 2005: 215-216).

25 Algunas dimensiones identificadas por el MST para el trabajo educativo son: 1) formación de valores y educación de la sensibilidad; 2) cultivo de la memoria y aprendizaje de la historia; 3) producción de conocimientos humanamente significativos; 4) formación para el trabajo; 5) formación organizativa; 6) formación económica; 7) formación política ideológica; 8) formación para lo lúdico; 9) cuidado de la tierra y de la vida.

26 En el siguiente capítulo profundizaremos sobre la noción de *mística* construida por el MST y como se fue incorporando a los procesos de formación.

En el *Boletín de Educación* nº 8, «Pedagogía del Movimiento sin Tierra: acompañamiento a las escuelas» (MST, 2001), uno de los elementos enfatizados es la necesidad de que cada escuela construya su Proyecto Político Pedagógico (PPP).

Construir el Proyecto Político Pedagógico de una escuela quiere decir hacer una opción colectiva de camino que deberá seguir: *camino político*, en el sentido de qué posición asume en relación a las luchas sociales más amplias y el tipo de humanidad que pretende ayudar a desarrollar; *camino pedagógico* en el sentido de la concepción de educación y de escuela que pasa a orientar su cotidiano (MST, 2001 citado en Iterra, 2005: 239. *Cursivas propias*).

Se plantea así la importancia de definir colectivamente y plasmar por escrito el PPP en las escuelas del MST, ya que «representa un compromiso» que se asume de forma colectiva sobre el tipo de escuela y la forma de educar que se quiere poner en marcha en cada proceso. Es decir, a través del PPP se define conjuntamente una estrategia (de la escuela o curso en cuestión) que en su desarrollo habrá que ir ajustando, evaluando, reconstruyendo junto a todos los sujetos que pasen a formar parte del proceso (educadores, educandos, profesorado, comunidad, etc.).

No hablamos de una escuela con un método pedagógico cerrado, un método de enseñanza específico, una estructura fija de organización, hablamos de una *forma de ser escuela*, una actitud delante de la tarea de educar, un proceso pedagógico donde todos realmente tienen algo que aprender y enseñar, siempre, todo el tiempo [...] ¿Esto quiere decir que el MST no tiene una propuesta de escuela? Sí la tiene, pero no como modelo fijo, receta para cualquier momento o lugar y sí como *principios pedagógicos* (MST, 2001 citado en Iterra, 2005: 239. *Cursivas en el original*).

Según el *Boletín de Educación* nº 8 (MST, 2001), una de las cuatro cuestiones que un PPP debe responder es qué tipo de método pedagógico va a seguir la escuela, es decir, ¿qué dimensiones deben trabajarse si la intencionalidad de la escuela es la formación humana? ¿Qué pedagogías necesitan ser potenciadas en cada tiempo y espacio educativo? ¿Cómo construir diariamente el ambiente educativo? ¿Cómo hacer el acompañamiento pedagógico de la colectividad y de cada persona? ¿Cómo garantizar que el MST efectivamente

haga parte del proceso pedagógico? (MST, 2001 citado en Iterra, 2005). Se plantea como necesario que discusiones de este tipo se tengan en cada escuela o proceso adaptados a sus necesidades e intereses.

Para concluir este apartado queremos resaltar que la formulación de Caldart sobre la Pedagogía del Movimiento supuso avances y límites.

Uno de los límites destacados por diferentes autoras (Camini, 2009; Dalmagro, 2010) alude a cierta idealización de la capacidad formativa y emancipadora del MST y de la escuela que se orientan por su propuesta pedagógica para construir un «nuevo sujeto social» y contrarrestar los valores, identidades y lógicas hegemónicas que sustentan la sociedad capitalista, colonial y heteropatriarcal de la que también forman parte. Este límite se evidencia tanto en la forma de explicar las matrices que conforman la Pedagogía del Movimiento por parte de Caldart como en la forma en la que estos planteamientos se expresan en los cuadernos de educación del MST de la época. Además, la formulación de Caldart reforzó por un lado una supervaloración de la práctica en la elaboración de la teoría pedagógica del Movimiento y una insuficiente consideración del conocimiento teórico acumulado por la teoría educacional y pedagógica contrahegemónica.

La Pedagogía del Movimiento, no puede, en nuestro entendimiento, surgir únicamente de la práctica inmediata de las escuelas, ni tener como base la síntesis de diferentes teorías pedagógicas. En nuestra comprensión, partiendo de la práctica de las escuelas, debe contribuir a superarlas dialécticamente, fundamentándose en la teoría educacional y pedagógica emancipadora. (Dalmagro, 2010: 220).

Pero, como decíamos, también supuso avances en el proceso de construcción colectiva de la propuesta pedagógica del MST a través de una mayor concreción en las orientaciones de los cuadernos y boletines de educación de aquel periodo. Y también como veremos en el siguiente apartado, ha sido una referencia fundamental en el proceso de elaboración de la Educación del Campo en Brasil.

Tuvo el mérito de vincular la escuela al movimiento social transformador, como condición indispensable para generar cambios estructurales en la propia

escuela, y por otro lado pensar nuevos métodos formativos a ser desarrollados en el espacio escolar. (Dalmagro, 2010: 220).

Educación del Campo

En este apartado, sumándonos a otras autoras (Caldart, 2010; Dalmagro, 2010), planteamos que la Educación del Campo puede ser considerada una fuente pedagógica en el proceso de elaboración colectiva de la propuesta pedagógica del MST.

A finales de la década de 1990, el Sector de Educación del MST empieza a ampliar sus espacios y ámbitos de actuación, siendo uno de ellos la Educación del Campo. Un espacio plural que ha conseguido articular la lucha de diferentes agentes (movimientos sociales, universidades, sindicatos) para garantizar el acceso de la población del campo a la educación escolar en todos sus niveles. Lejos de sustituir la reflexión específica del MST sobre la educación y sobre su propuesta pedagógica, ha sido un espacio de estímulo para continuar desarrollándola, un espacio no exento de tensiones y dificultades por aglutinar una mayor diversidad de agentes, perspectivas y lógicas²⁷.

En cualquier caso, lo que queremos destacar es que la Pedagogía del MST ha servido de referencia para el diseño y desarrollo de procesos educativos oficiales vinculados a la Educación del Campo. Y en la última década, la Educación del Campo ha aportado debates y experiencias prácticas muy importantes para continuar profundizando la reflexión teórica sobre el trabajo educacional del MST, y las posibilidades y límites del desarrollo de procesos educativos oficiales que se orientan por su propuesta pedagógica a través del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA)²⁸.

27 Según Dalmagro (2010), la Educación del Campo ha aportado como puntos positivos para la educación del MST una mayor proximidad con otros movimientos sociales del campo y poblaciones rurales y la unión de esfuerzos para la realización de políticas públicas más adecuadas a los intereses de los trabajadores. Y como negativos, el refuerzo en el condicionamiento de la educación del MST a las políticas públicas del Estado, y también mayor eclecticismo teórico de la propuesta educacional del MST.

28 Programa instituido como política pública educativa en 1998, fruto de las luchas que diferentes movimientos campesinos y sindicatos agrarios brasileños iniciaron a finales de la década de 1980. Ha garantizado el acceso a la escolarización de miles de personas que viven

Pero ¿qué es la Educación del Campo y cuál es su vinculación con el PRONERA? La Educación del Campo es un concepto que surge de una práctica social, y por tanto está en proceso de construcción permanente. Sirve para nombrar un fenómeno de la realidad brasileña, protagonizado por trabajadores y trabajadoras del campo y sus organizaciones, que trata de incidir sobre la política educativa brasileña desde los intereses sociales de las comunidades campesinas.

Una lucha social por el acceso de los trabajadores del campo a la educación (y no a cualquier educación) hecha por ellos mismos y no en su nombre. La Educación del Campo no es *para*, ni siquiera *con*, pero sí, de los campesinos, expresión legítima de una pedagogía del oprimido [...] combina la lucha por la educación con la lucha por la tierra, por la Reforma Agraria, por el derecho al trabajo, a la cultura, a la soberanía alimentaria, al territorio (Caldart, 2012: 261).

Las bases epistemológicas de la Educación del Campo comenzaron a definirse en la década de 1990, años que se caracterizaron por la superación «de las luchas por la transformación de la realidad educacional específica de las áreas de Reforma Agraria, protagonizadas en aquel periodo especialmente por el MST, por luchas más amplias por la educación del conjunto de los trabajadores del campo» (Caldart, 2012: 259). Esa dinámica de los movimientos sociales del campo presionó al Estado brasileño a asumir esa elaboración popular, que años más tarde fue institucionalizada. Fue a partir del I Encuentro Nacional de los Educadores y Educadoras de la Reforma Agraria (ENERA), en 1997, que ese proceso de presión sobre el Estado se consolida. En cuanto formulación,

en las áreas rurales. También ha posibilitado la realización de cursos de forma colaborativa entre instituciones educativas oficiales y movimientos sociales del campo, respondiendo a sus necesidades formativas (en contenido y método pedagógico) y contando con una titulación oficial. Los cursos del PRONERA han abarcado todos los niveles educativos: Educación de Jóvenes y Adultos (EJA); cursos técnico profesionales de nivel medio en administración de cooperativas, salud comunitaria, comunicación, etc.; cursos de grado y posgrado en pedagogía, sociología, geografía, agronomía, agroecología, derecho, historia, trabajo social, educación del campo, entre otras. Para conocer la historia e impactos de este programa consultar el informe de la II Investigación Nacional sobre la Educación en la Reforma Agraria (1998-2011) publicado en 2015.

la Educación del Campo fue construida, problematizada y reconstruida en varios espacios y momentos subsiguientes²⁹.

La Educación del Campo superó la educación rural al negar el campo como objeto de acciones educativas, recolocándolo como sujeto no solo de la implementación de políticas educativas, y sí como elaborador de la propia concepción de educación. La educación, en ese sentido, asume un papel fundamental en la construcción de conciencia de clase del campesinado y en el dominio de los medios de producción material y simbólica, socializándolos en los territorios donde esos procesos educativos se concretan.

Es en respuesta a la hegemonía del modelo de organización de la agricultura nacional [Agronegocio], que movimientos sociales y sindicales se organizan y luchan para construir estrategias de resistencia, que les permitan continuar garantizando su reproducción social, a partir del trabajo en la tierra. La lucha por el acceso al conocimiento y a la escolarización es parte de esta estrategia de resistencia, y en ella se encuentran el PRONERA y la Educación del Campo (Molina y Jesús, 2010: 29).

Como decíamos, el movimiento originario de la Educación del Campo aglutina un gran esfuerzo entre diferentes organizaciones y movimientos sociales campesinos para ampliar la lucha por el derecho a la educación en todos sus niveles, incluido el nivel superior (grados y posgrados universitarios), pero también para repensar la matriz formativa hegemónica, sus objetivos y contenidos principales para que tenga como horizonte la transformación social y la emancipación humana (Caldart, 2010).

Como institución, la escuela es una construcción social e histórica [...] en el día a día y en las prácticas concretas, el proyecto de la escuela está en permanente disputa: sus finalidades, su función social, aquello que entra o no entra en su proyecto pedagógico. Pero es importante prestar atención a de

29 Siendo los más destacables: la I Conferencia Nacional por una Educación Básica del Campo (1998); la creación del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria –PRONERA– (1998); y la Articulación Nacional por una educación del Campo (1998). Se llegó a una elaboración consistente en 2002 en el Seminario Nacional por una Educación Básica del Campo y su consolidación se evidenció en 2004, en la II Conferencia Nacional por una Educación del Campo, con más de mil participantes (Caldart, 2012).

qué forma estas cuestiones más amplias se desdoblán en detalles cotidianos. Por eso esta es una disputa que no se vence de una vez (porque se consiguió incluir determinados aspectos en su proyecto político pedagógico, por ejemplo). Parado el movimiento de presión, la práctica retorna a su tendencia original (Caldart, 2010: 67).

Cuando el MST y La Vía Campesina (LVC) hablan de «ocupar la escuela» se refieren a «ponerla en movimiento» en «estado de transformación permanente», es decir, afirman la necesidad de que la escuela, como institución social, se deje transformar por sus propios sujetos (educandos, educadores, comunidades y agentes sociales) sabiendo por tanto que la escuela no se mueve solo desde dentro, sino también y principalmente a través de fuerzas externas. Estas fuerzas externas en el caso de la Educación del Campo vienen de los movimientos sociales campesinos, pero en la última década las empresas privadas también están entrando de manera creciente en los espacios escolares y universitarios utilizándolos para desarrollar sus negocios. La experiencia de los movimientos campesinos brasileños y de LVC en este sentido nos advierte: hay más agentes interesados en «ocupar la escuela»; se trata de una disputa compleja y permanente con avances y retrocesos continuos; y no hay recetas, patrones o reglas fijas a seguir en el proceso de transformación de cada realidad escolar.

Teniendo en cuenta el acúmulo del trabajo educativo del MST, una de las primeras transformaciones a realizar es la redefinición de la matriz formativa escolar, es decir, definir qué dimensiones deben ser trabajadas, en qué dirección y por medio de qué estrategias pedagógicas.

Actualmente, la matriz formativa hegemónica en los espacios educativos oficiales se basa en teorías cognitivas, ignorando el resto de dimensiones humanas, y asume en la práctica una matriz comportamental, es decir, una matriz que busca el desarrollo de «competencias comportamentales» que en su mayoría responden a las exigencias del mercado laboral y los intereses del capitalismo global al que se subordina. En la matriz formativa que orienta los cursos del MST (construida a partir de la Pedagogía del Movimiento), la educación escolar no equivale a transmisión de contenidos y tampoco a desarrollo de competencias (cognitivas y comportamentales); envuelve diferentes dimensiones del ser humano.

En cualquier caso, la experiencia educativa del MST demuestra que no es posible trabajar en el ámbito educativo oficial con la matriz formativa que orienta los cursos del MST sin romper con la forma y lógica educativa hegemónica en los espacios educativos oficiales, ya que responden a otra concepción pedagógica y a otras finalidades. También se considera imprescindible discutir otras cuestiones, como son las transformaciones necesarias en la organización escolar, en el funcionamiento general de la escuela, o en su aislamiento en relación a la dinámica de la vida, entre otras cuestiones.

Por tanto, los procesos de transformación de los espacios educativos oficiales que incorporan el modelo formativo y la concepción educativa del MST (escuelas, institutos, universidades públicas) son complejos y necesariamente implican repensar y redefinir la *forma escolar*, tratando de que este proceso de transformación permita, entre otras cosas, vincular la escuela con el trabajo, aprender pensando y aprender haciendo, el trabajo intelectual y el trabajo manual; la participación de los estudiantes en las tareas que garantizan el funcionamiento de la escuela dándoles intencionalidad pedagógica; construir formas más participativas y colectivas de gestionar el proceso educativo alterando relaciones de poder instituidas, etc. Además, Caldart aclara que estas cuestiones no están presentes en los cursos y escuelas del MST para «copiar la forma de funcionar del Movimiento», sino que ha sido un gran desafío construir colectivamente una matriz formativa alternativa a la hegemónica, tomando como referencia la Pedagogía del MST.

Tal y como se viene explicando, la Pedagogía del Movimiento Sin Tierra surge de una reflexión específica sobre las matrices pedagógicas puestas en movimiento por el MST en la formación de los Sin Tierra, que expresa y reafirma una concepción de educación de base histórico-materialista-dialéctica, y que sitúa la educación en el plano de la formación humana y no apenas en la transmisión de conocimientos. Trabajo, cultura, lucha social, organización colectiva, son consideradas desde esta perspectiva prácticas sociales formativas de los sujetos, individuos y colectivos.

En nuestra concepción de escuela, la organización del trabajo pedagógico no está centrada en la transmisión de contenidos, pero no los niega ni relativiza su importancia, sino al contrario quiere darles más sentido a través de la búsqueda permanente de su vínculo con la realidad y con la vida de las personas (Caldart, 2010: 81).

Lo que plantea esta autora es que, teniendo esto en cuenta, es posible diseñar procesos educativos que incorporen cada una de estas prácticas sociales, siendo posible vincularlas a la educación escolar y universitaria, precisamente para que sea más densa e integral. Para ello, necesariamente se debe combinar el desarrollo de capacidades para actividades manuales, intelectuales, emocionales, relacionales, etc. Y aunque es obvio que los espacios educativos oficiales no son los únicos lugares para abordar este desafío educativo, desde la perspectiva del MST no deben dejar de asumirlo, ya que son lugares privilegiados y con grandes posibilidades para hacerlo de forma pensada, planificada, y adaptada a cada etapa educativa (Caldart, 2010)

Todo esto implica que los espacios educativos oficiales que desarrollen cursos desde la concepción educativa del MST no pueden restringirse a trabajar conocimientos científicos, sino que debe trabajar y combinar diferentes formas de conocimiento.

Queremos formar sujetos no sumisos, organizadamente activos y orientados por una determinada visión de mundo. Y esto no se puede garantizar apenas a través de contenidos teóricos, por más avanzados y críticos que éstos sean, ni tampoco se consigue apenas con actividades de estudio, y mucho menos por los estudios pasivos de contenidos fragmentados y desvinculados de las cuestiones reales [...] necesitamos de un abordaje de conocimiento que consiga comprender la realidad como totalidad, en sus contradicciones, en su movimiento histórico. Por eso el materialismo histórico dialectico es nuestra referencia principal (Caldart, 2010: 81).

Desde un plano específicamente pedagógico, es decir, de método educativo, la concepción de educación del MST como proceso intencional e integral, implica necesariamente la combinación de diferentes dimensiones pedagógicas, entendiéndolas como totalidad articulada, y no como la suma de actuaciones en las diferentes dimensiones, siendo también fundamental la vivencia de determinadas relaciones sociales. Como veíamos en este capítulo, esta concepción fue lo que permitió al MST formular el concepto de *ambiente educativo*, y la organización de la vida escolar en diferentes *tiempos educativos* en base a una serie de principios pedagógicos y filosóficos.

Por ello, aquellos espacios educativos oficiales que apuesten por redefinir su matriz formativa desde la perspectiva educativa del MST deben asumir

el desafío de trabajar las diferentes dimensiones que integran el desarrollo humano de forma articulada, planificada y consensuada colectivamente dentro del espacio educativo y fuera de él. Es decir, la redefinición de la matriz formativa debe ser un trabajo colectivo y contextualizado en cada realidad, que envuelva diferentes espacios y agentes educativos (considerando entre estos agentes a los movimientos sociales) que se identifiquen bajo un proyecto educativo común.

La escuela por sí sola nunca va a ser capaz de garantizar una formación integral. Puede contribuir enormemente en ese sentido, pero no podemos olvidar que la escuela forma parte de una totalidad formadora más amplia; por tanto, las luchas pedagógicas no sustituyen y no pueden estar desvinculadas de las luchas sociales más amplias (Caldart, 2010; Dalmagro, 2010).

Por ello, desde la perspectiva educativa del MST, el vínculo entre centros educativos oficiales y los movimientos sociales es fundamental, asumiendo que dicho vínculo siempre será tenso, porque pone en contacto lógicas contradictorias, demandas a veces conflictivas. Pero esa tensión se valora como positiva, ya que enriquece el proceso educativo y lo conecta con la lógica de la vida real. También se reconoce que es un desafío permanente trabajar pedagógicamente esa relación o vínculo, pensar cómo hacer de ello también un objeto de conocimiento y extraer lecciones y aprendizajes de las experiencias desarrolladas que permitan seguir mejorando y profundizando este tipo de experiencias educativas.

La trayectoria de lucha de los movimientos sociales y sindicales agrarios por la Educación del Campo en Brasil resultó en una diversificada y original reconfiguración del espacio educativo oficial brasileño, desde la educación de jóvenes y adultos, pasando por el nivel medio, hasta el nivel superior (grados y posgrados)³⁰. Esta reconfiguración educativa que se generó a través

30 Según datos oficiales del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA), en abril de 2016 el PRONERA ha atendido a 167.648 a través de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA); 9.116 estudiantes en nivel medio; 5.347 estudiantes graduados en nivel superior; 1.765 estudiantes en diferentes especialidades universitarias; y 1.527 estudiantes en el programa Residencia Agraria Nacional. Según el informe de la II Investigación Nacional sobre la Educación en la Reforma Agraria (II PNERA), publicado en 2015 con datos del PRONERA (1998-2011), este programa promovió en dicho periodo la realización de 320 cursos de nivel fundamental, medio y superior, envolviendo a 82 instituciones de enseñanza, 38 organizaciones sociales demandantes y 244 colaboradores, con la participación total de

del PRONERA y sus diferentes acciones ha posibilitado, entre otras cosas, el desarrollo de experiencias y prácticas educativas contrahegemónicas que buscan retomar la concepción emancipadora de la educación y el vínculo e implicación de la universidad con las problemáticas y agentes sociales de las realidades territoriales donde esos procesos educativos se insertan y desarrollan.

Tal y como señalan diferentes autoras³¹, más que el acceso a la educación, lo que el PRONERA ha promovido es una ampliación de derechos vinculados al derecho a la tierra, al territorio, a la producción y a la preservación de la vida en su conjunto. Podemos decir que el PRONERA y sus acciones representan para los movimientos sociales y sindicales agrarios de Brasil una herramienta de lucha muy importante para la disputa territorial, para generar mejores condiciones de vida en el campo; y la educación contribuye de forma material e inmaterial a alcanzar dicho propósito. En todas las fuentes analizadas se destaca que a pesar de las limitaciones que este programa presenta, la mayoría de personas beneficiarias del PRONERA a lo largo de su proceso formativo se reconocen como sujetos de derechos; como sujetos capaces de construir de forma cotidiana en los asentamientos y campamentos de la reforma agraria, diferentes tipos de alternativas de transformación y enfrentamiento al modelo agrícola dominante, que expulsa de sus territorios y subordina a los pueblos campesinos, indígenas y rurales a sus lógicas, apropiándose de forma creciente del territorio y del sistema agroalimentario en su conjunto. En ese sentido, entendemos que el PRONERA ha sido un instrumento fundamental de resistencia y de disputa material e inmaterial, que a través de la educación, la escolarización y la formación ha contribuido a formar sujetos con mayor consciencia de su papel histórico y social.

No podemos cerrar este apartado sin señalar que el desarrollo de políticas públicas como el PRONERA ha sido posible en los periodos en los que el gobierno de Brasil ha estado en manos del Partido de los Trabajadores, aunque también es necesario señalar que el Gobierno Lula (2003-2010) y el Gobierno Dilma Rousseff (2011-2016) tuvieron tanto luces como sobras para el movimiento campesino y popular brasileño³². En 2016, durante el

164.894 estudiantes.

31 Molina (2009); Molina y Jesus (2010) y Molina et al. (2014, 2017).

32 Durante el gobierno Lula hubo menor represión a las organizaciones y sectores

primer año del segundo mandato de Dilma Rousseff, se produce el golpe de estado parlamentario-jurídico-mediático-empresarial encabezado por Michel Temer (2016) que precedió al gobierno de Jair Bolsonaro (2018). Supera el objetivo de este trabajo entrar a valorar todos los cambios que se han producido en este convulso periodo y los profundos retrocesos que desencadenó el gobierno de Temer tanto en el ámbito agrario³³ como en el campo específico de la educación³⁴ y la profundización de los mismos con la llegada de Bolsonaro al gobierno de Brasil. Pero sí queremos señalar que un claro ejemplo de ello es que el presupuesto del PRONERA no está contemplado en el gobierno

populares de izquierdas, mayor diálogo y se produjo una mayor entrada de estas organizaciones a la esfera administrativa y en cargos de asesoramiento político. Pero por otro lado, se evidenciaron los límites de los cambios que el gobierno del Partido de los Trabajadores iba a ser capaz de impulsar, esto se vio claramente en relación a la Reforma Agraria, que a pesar de existir más diálogo, no tuvo mayores avances de los conseguidos durante el gobierno Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002). El Gobierno Lula sorprendió por su entusiasmo en el impulso del agronegocio, consolidando su hegemonía política y económica. El Gobierno Dilma Rousseff fue continuista de lo trazado por su antecesor pulverizando cualquier esperanza de avance de la Reforma Agraria y reforzando el poder político y económico del agronegocio. Las consecuencias a nivel de articulación y alianzas entre organizaciones y sectores populares de izquierdas fueron muy negativas, se retrocede en términos de unidad y fuerza ante el gobierno y se genera un gran descontento con la vía electoral.

33 La primer medida «oficial» del gobierno de Michel Temer, en mayo de 2016, fue extinguir nueve ministerios, entre ellos el Ministerio de Desarrollo Agrario (MDA), quedando este incorporado al Ministerio de Desarrollo Social y Agrario (MDS). El fin del MDA, creado durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, ha supuesto un gran retroceso para las conquistas de la agricultura campesina. El MDA posibilitó la implantación de políticas públicas que apuntaban al fortalecimiento de la agricultura campesina, tales como la ampliación y diversificación de las líneas del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Agricultura Familiar (PRONAF), creado en 1996; la implementación del Programa «Un Millón de Cisternas Rurales» (2003); el «Programa de Adquisición de Alimentos» (2003); y del «Programa Nacional de Alimentación Escolar» (2009), entre tantos otros. Muchos de estos programas lograron que el alimento saludable llegara a la mesa de la población más vulnerable de los centros urbanos, al mismo tiempo que estimulaba el desarrollo rural por el aumento de la demanda. Este es apenas un ejemplo de los profundos retrocesos en políticas sociales y políticos que vive Brasil desde mayo de 2016.

34 El Gobierno Temer y el Gobierno Bolsonaro han convertido la esfera de la educación pública en uno de los principales campos de batalla entre modelos educativos contrapuestos: el modelo privatizador del gobierno Temer/Bolsonaro y el modelo de la educación pública defendido por los partidos políticos, movimientos sociales y sectores populares de la izquierda brasileña.

de Bolsonaro, lo que ha supuesto una reducción drástica del conjunto de acciones educativas que el PRONERA había posibilitado desde su creación.

En el prefacio de una reciente publicación colectiva³⁵ que trata de valorar y reconocer la importancia del PRONERA para la construcción de la Educación del Campo se señala que uno de los aprendizajes de ese programa como política pública educativa que busca tensionar con el Estado en favor de la emancipación social, es que a pesar de que las políticas públicas son herramientas dentro del orden institucional capitalista, pueden ser diseñadas desde una perspectiva contrahegemónica para promover condiciones de mayor autonomía e implicación de los agentes sociales implicados. En el caso del PRONERA, a pesar de sus limitaciones, su diseño organizativo y su modo de funcionamiento ha respetado y dado espacio a los diferentes sujetos (colectivos) implicados para que ejerzan sus capacidades en la conducción del proyecto educativo que ayudan a construir. Por ello y por otras muchas cuestiones que se derivan de esta experiencia, «el acúmulo que el PRONERA ha producido hasta aquí no puede ser destruido por *golpes*» (Caldart, 2017: 11)

En cualquier caso, y teniendo muy presente que las conquistas de derechos sociales no son nunca definitivas y su pérdida es una amenaza permanente, queremos destacar los aprendizajes y posibilidades que se desprenden de los cursos realizados a través del PRONERA en Brasil, para avanzar en la disputa material e inmaterial de territorios educativos oficiales en otros contextos. Recordemos que en este trabajo entendemos la disputa de espacios educativos oficiales en el marco de la disputa de recursos y espacios educativos públicos para el impulso y fortalecimiento de propuestas sociales que ponen en el centro el derecho a la alimentación sana y sostenible, y la reproducción de la vida en su conjunto. Esos recursos públicos están siendo apropiados por parte del poder corporativo de forma creciente para garantizar la reproducción del capital, la hegemonía del agronegocio en el latifundio de la ciencia y la del modelo educativo y de investigación actualmente hegemónico en los centros de educación públicos.

35 La publicación lleva por título *Análisis de prácticas contrahegemónicas en la formación de los profesionales de las ciencias agrarias: reflexiones sobre el Programa Residencia Agraria* (Molina et al., 2017)

Características fundamentales de la propuesta pedagógica del MST

Esperamos que a través de este capítulo el lector haya podido conocer con mayor profundidad el trabajo educativo desarrollado por el MST, qué tipo de formación persigue y cuáles han sido las fuentes pedagógicas de su propuesta educativa. En este último apartado queremos destacar cinco cuestiones³⁶ que podrían ser consideradas como características o principios fundamentales de la propuesta pedagógica desarrollada por el MST.

La relación escuela-trabajo y la formación para y a través del trabajo del campo. Para el MST, el trabajo debe atravesar todas las actividades de la escuela. Se trata de formar para y a través del trabajo, buscando la construcción de nuevas relaciones de trabajo basadas en la superación de la división entre trabajo manual e intelectual, en la cooperación y en la agroecología. Esta característica estaba presente con mayor radicalidad en las elaboraciones iniciales y ha ido perdiendo profundidad y radicalidad en las elaboraciones más recientes.

La relación escuela-MST, la formación política y de militantes. La escuela debe promover la politización, la formación crítica y el papel activo de las/los estudiantes en los procesos de lucha y transformación social. El MST entiende que esa dimensión formativa es posibilitada por el conjunto de dimensiones pedagógicas trabajadas en su propuesta pedagógica, pero eso no excluye que sea necesario hacerlo explícito en el proyecto político pedagógico de la escuela o curso, siendo también necesario que exista un vínculo concreto con las luchas de la realidad o contexto que envuelve a la escuela en cuestión. Inicialmente se buscaba generar una relación más restringida o específica con el MST, sobre todo en los casos en los que la escuela estaba situada en áreas del MST (campamentos, asentamientos), pero con el paso del tiempo y dependiendo de cada caso concreto se busca generar relación con otros movimientos y organizaciones sociales del campo y también urbanos.

La gestión democrática de la escuela, los colectivos pedagógicos, la autoorganización de los estudiantes y la participación de la comunidad. Recordemos que uno de los objetivos principales del MST es el de formar sujetos políticos capaces de trabajar y de luchar por la transformación de la sociedad

36 Se trata de una síntesis de cinco cuestiones planteadas por Dalmagro (2010).

y por la construcción de procesos emancipadores a nivel personal y colectivo. Para ello, uno de los objetivos formativos fundamentales es remover la visión de mundo de los educandos y de los educadores, a través del *proceso colectivo*. Por eso, el colectivo es la primera referencia para intencionalizar el proceso educativo, por la necesidad de formar en relaciones sociales «nuevas», en las que el individuo no sea el centro, relaciones basadas en una síntesis donde el individuo y el colectivo integran la misma totalidad formadora.

Se trata de trabajar la dimensión colectiva y organizativa de los diferentes sujetos que participan de la escuela. Se pretende con ello que la organización y funcionamiento de la escuela motiven y generen una implicación activa, propositiva, promover la responsabilidad y gestión compartida del proceso educativo, el aprendizaje que implica la vivencia colectiva, etc. Estas cuestiones deben ser trabajadas de diferentes formas según la edad de las y los educandos, pero se considera importante que se trabaje de forma integrada entre educadores-educandos, y conseguir que la comunidad tenga una función activa en la gestión escolar.

El vínculo del conocimiento con la realidad, el conocimiento socialmente útil. Para el MST, el conocimiento es una herramienta necesaria para interpretar y transformar la realidad. Por tanto, tiene sentido cuando está vinculado a la realidad concreta de las y los educandos, y esto implica que la escuela se organice teniendo en cuenta la dinámica práctica-teoría-práctica. Desde esta perspectiva, el conocimiento no tiene valor en sí mismo, sino vinculado a las necesidades de la lucha social.

El trabajo de la escuela con la formación integral. Para el MST, la escuela necesita articularse y ser parte de la formación de un nuevo ser humano, es decir, preparar a las personas constructoras de una sociedad alternativa al capitalismo, que para el MST sería una sociedad socialista. Para ello se considera necesario superar la fragmentación que genera el capitalismo, cuestión que la escuela hegemónica contribuye a reproducir históricamente. Por tanto, la escuela debería trabajar de forma integrada y con la misma importancia la formación cognitivo-intelectual, manual, humanista, artística, corporal, emocional, relacional, y otras. En el MST, una de las formas creadas para este fin es la construcción del *ambiente educativo* y la organización de la escuela en base a los *tiempos educativos* para trabajar las diferentes dimensiones humanas

de las personas tomando como base una serie de principios pedagógicos y filosóficos.

En cualquier caso, es importante y necesario huir de visiones idealizadoras, reconociendo que las experiencias de educación y formación construidas por el MST han encontrado límites para enfrentar las lógicas de subordinación hegemónicas tanto en su relación con la institucionalidad educativa como a nivel interno.

Además de tener en cuenta que se trata de una propuesta pedagógica que tiene potencialidades y límites, es necesario tener muy presente que al estar construida en base a principios en cada realidad concreta se desarrolla de una forma diferente «no hay un acampamento, ni asentamiento que sea igual a otro, pero no es difícil encontrar trazos que permitan identificarlo como una fracción de territorio ocupada por el MST» (Caldart, 2004: 191). Algo parecido sucede con los cursos y escuelas campesinas que siguen o se inspiran en los principios de la propuesta pedagógica del MST.

Por ello, dedicamos el siguiente capítulo a conocer cómo se concreta la propuesta pedagógica construida por el MST en una de sus escuelas más emblemáticas, la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Esta escuela se ha convertido en una experiencia educativa campesina y popular referencial a nivel internacional.

CAPÍTULO 3

LA ESCUELA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES DEL MST

La ENFF es un espacio plural en el que se estudia y circula lo mejor de la producción científica crítica y cultural Brasileña, Latinoamericana, de África y de otros países. Cumple un papel fundamental en la formación de muchos movimientos sociales.

Roberto Leher

La Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil fue inaugurada en el año 2005 con el propósito de ser un proceso de educación y formación autoorganizado con autonomía política, pedagógica y económica. Desde su surgimiento ha contribuido enormemente a la formación política de los militantes del MST y de centenas de movimientos sociales populares latinoamericanos a través de cursos no oficiales (propios o autónomos) y cursos oficiales desarrollados en colaboración con diferentes universidades brasileñas, seminarios, conferencias, jornadas y asambleas regionales de diferentes articulaciones de movimientos sociales, entre ellas La Vía Campesina (LVC).

La propuesta pedagógica del MST, al igual que el Movimiento, toma como base *el método de los principios*¹. Esto hace que

Quando hablamos de una escuela del MST, no hablamos de una escuela con un método pedagógico cerrado, un método de enseñanza específico, una estructura fija de organización, hablamos de una *forma de ser escuela*, una actitud delante de la tarea de educar, un proceso pedagógico [...] esto quiere decir que el MST no tiene una propuesta de escuela? Si tiene, pero no como modelo fijo, receta para cualquier momento o lugar y si como *principios pedagógicos* (MST, 2001 citado en Iterra, 2005: 239).

Por ello, a pesar de existir principios comunes, en cada experiencia se concretan de forma particular y diferenciada. Cada escuela y cada curso es único, con sus contradicciones y ritmos propios, asumiendo que la construcción de cada escuela y cada curso dependerá de múltiples determinantes y mediaciones protagonizadas por los equipos pedagógicos y los agentes sociales implicados en su desarrollo, así como de las particularidades del contexto local donde se desarrolle.

A través de este capítulo queremos mostrar cómo se concreta y lleva a la práctica la propuesta pedagógica construida por el MST a través de la experiencia de la ENFF. Veremos que detrás de cada elemento que compone la propuesta pedagógica de la ENFF hay un por qué y un para qué que hunden sus raíces en la historia y la experiencia de lucha del MST. También queremos mostrar cómo la ENFF ha generado una nueva síntesis de la propuesta pedagógica del MST adaptada a su realidad escolar, y que a su vez se adapta a las particularidades de cada curso concreto.

Las preguntas que han guiado la elaboración de este capítulo han sido: ¿cómo surge y cómo es esta escuela? ¿En qué consiste la propuesta pedagógica de la ENFF? Por ello, organizamos el capítulo en dos apartados. En el primero veremos los antecedentes históricos de la ENFF, los motivos que impulsaron su proceso de construcción, sus principales características, obje-

1 En documentos del sector de educación se alude a ello de la siguiente forma: «Nuestro proyecto de educación ha sido elaborado entorno a principios o líneas de acción, como forma de respetar las diferentes realidades al tiempo que se estimula la reflexión creativa sobre cómo implementar en la práctica estos principios, y mantener la unidad nacional de actuación, tal y como sucede en el conjunto de dimensiones de lucha del MST» (Iterra, 2005: 234).

tivos y naturaleza, así como su estructura y forma de funcionamiento. En el segundo apartado presentamos en qué consiste el método de los principios y cómo se concreta en la propuesta pedagógica de la ENFF, profundizando en las herramientas metodológicas empleadas para construir su ambiente educativo: el acompañamiento político pedagógico, la Propuesta Político Pedagógica (PPP) y la metodología organizativa de los cursos y de la escuela, contemplando diferentes tiempos y dimensiones educativas. Para ilustrarlo emplearemos ejemplos de dos tipos de cursos diferentes². Por un lado, se utilizan ejemplos de los Cursos Latinos de la ENFF, que son cursos propios de formación política desarrollados de forma intensiva en la ENFF. Por otro lado, se utilizan ejemplos de un curso oficial de posgrado realizado por la ENFF en colaboración con la Universidad de Brasilia (en adelante, UnB): el curso «Residencia Agraria: matrices productivas de la vida en el campo», que fue desarrollado en sistema de alternancia, en uno de los campus universitarios de la UnB y en los territorios de procedencia del alumnado.

Cómo nace y cómo se construye la ENFF de forma permanente

Como veíamos en el capítulo anterior, el MST desde sus inicios entendió que tan importante era luchar por el derecho a la Tierra como luchar por el derecho a la educación en todos sus niveles, desde la educación infantil hasta la universidad. Aprendiendo de las luchas populares que lo precedieron, se planteó que para fortalecer su organización y para construir una lucha que realmente fuese transformadora, además de luchar por el derecho a la educación pública en todos sus niveles era fundamental atender las necesidades de formación política de sus militantes. Y atenderlas desde una concepción de formación política propia, que respondiese a la realidad de su lucha y a sus necesidades ideológicas y organizativas.

2 Emplearemos la noción de cursos oficiales para referirnos a los cursos que se desarrollan en colaboración con organismos educativos oficiales (escuelas, institutos, universidades) contando con una titulación oficial; y cursos propios o autónomos, para referirnos a cursos y procesos de formación no oficiales y que por tanto no cuentan con una titulación reconocida por organismos educativos oficiales.

En una de mis estancias en la ENFF, durante el trabajo de campo de mi tesis doctoral, le hice una entrevista a un militante del MST de Rio Grande del Sur, y le pregunté: ¿Para ti, qué es la formación política? Esta fue su respuesta:

La formación política para mí es lo que hace que no abandonemos la lucha, lo que hace que un pueblo llegue a un determinado lugar y no retroceda. Requiere debate permanente, estudiar lo que ya sucedió, aprendiendo así de la Historia. Es lo que hace sentirnos parte de un proceso, lo que te hace sentirte un ladrillo de aquella pared que tenemos en frente, un ladrillo pequeñito que hace parte de algo mayor. Sin ladrillos no hay pared, y si aquel ladrillo sale de allí tal vez lo que está por encima de él se puede desmoronar. La formación política es lo que nos sostiene muchas veces haciendo una actividad para otros y no para uno mismo. La mayor parte de mi tiempo en el día lo paso haciendo mermelada. Alguien podría pensar: ¿para qué sirve pasar el día haciendo mermelada? Esto no cambia nada, no es una tarea importante. La formación política te hace entender que pequeñas actividades, que a veces pueden parecer poco importantes, son fundamentales para sostener todo lo demás, como la mermelada que yo hago cada día y que luego estará en el supermercado con la bandera del MST. Esa mermelada es una prueba de que los Sin Tierra somos capaces de producir y procesar alimentos saludables, orgánicos; una prueba de que otro modelo de producción es posible para alimentar al pueblo. La formación política te ayuda a asumir la tarea que te toca en cada momento como una trinchera importante, que ahora en mi caso es hacer mermelada. Llevo cinco años haciendo mermelada, cinco años luchando desde esa trinchera. La formación política no nos deja perder la mística de lo que hacemos, aquello que nos permite mirar las contradicciones como algo positivo porque si hay contradicciones hay debate, hay discusión, y eso nos permite avanzar. Aquello que no nos deja enfrentarnos y dividirnos internamente, aquello que nos ayuda a entender que cualquier tarea es fundamental para el proceso del que hace parte, por insignificante que parezca, es importante realizar cada tarea con toda responsabilidad, pasión y entrega porque cada tarea es como aquel ladrillo que junto a otros hace la pared y sostiene el edificio (militante MST, 21 años, entrevista personal, 3 de junio de 2012).

Con sus palabras y a través de su vivencia en el MST, este joven militante complementa la definición dada por un dirigente del MST al explicar cómo entiende el MST la formación política:

El MST entiende la formación como un proceso permanente y sistemático, dinámico y amplio, que siempre debe estar vinculado a la estrategia de la organización. Es decir, la formación tiene la tarea de contribuir a clarificar y consolidar la estrategia, los objetivos del Movimiento que se relaciona con un conjunto más amplio de fuerzas en la sociedad [...] la formación política no es un acto espontáneo y voluntarista. Por el contrario, requiere planificación, preparación, intencionalidad, pues ella no se produce si no hay quien la piense, organice y ejecute. Es necesario que las organizaciones creen colectivos, espacios, estructuras, que posibiliten su desarrollo (Pizetta, 2014: 15-16).

Efectivamente, la Escuela Nacional Florestan Fernandes forma parte de la estructura y del sistema de formación política del MST. Concretamente es la escuela de formación de cuadros políticos del Movimiento. Tal y como dijo en 1991 el reconocido sociólogo brasileño Florestan Fernandes³,

Es necesario preparar políticamente a los trabajadores para la lucha política de clase y esa educación no es un problema externo al movimiento obrero, es un problema interno y tiene que nacer, brotar desde dentro. El derrocamiento de la supremacía burguesa no exige solamente organización, exige conciencia social crítica para combatir la alienación social [...] la teoría pueda servir de instrumento para la transformación del ser humano y de la sociedad (ENFF, 2016).

Cuando el Movimiento cumplía su primera década, en 1994, «comenzó a surgir la necesidad de construir una Escuela Nacional para fortalecer el proceso de estudio, articulación e intercambio de experiencias entre organizaciones de trabajadores del campo y de la ciudad» (ENFF, 2005). Según Neuri Rosseto, del MST de San Pablo, la idea de construir una escuela nacional ubicada de forma central en el territorio nacional viene de tres grandes fuentes o bases. La primera tiene que ver con toda la experiencia acumulada por el MST en el periodo anterior a 1995 sobre la necesidad de formación política para sus cuadros, y que procede de una parte más sindical por la relación con las es-

3 La Escuela lleva el nombre de este sociólogo brasileño como muestra de admiración y reconocimiento del MST por su trayectoria y legado. Para Joao Pedro Stedile, «El legado de Florestan Fernandes demarca por su actuación, por sus ideas, por su comportamiento, los rumbos que esta escuela debe tomar» (ENFF, 2016).

cuelas sindicales, de una parte más próxima a la Iglesia por la relación con los cursos que hacía la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT), y otra parte viene de la experiencia del propio MST, que ya tenía una escuela en Santa Catarina, en el municipio de Caçador, que era el Centro de Formación e Investigación Contestado (CEPATEC). Esto ya supone una primera base de experiencias sobre formación. La segunda fue coyuntural del año 1995-1996, que fue el primer año de gobierno de Fernando Henrique Cardoso, en el que se vivió un aumento de la ofensiva del neoliberalismo; fueron los años de la masacre de Curumbiará en 1995⁴ y la masacre del Dorado dos Carajas en 1996⁵. Según Neuri, ambas masacres hicieron sentir la necesidad de tener una política de formación de cuadros más fuerte en el MST. Y la tercera base fue la perspectiva de futuro, ya que la Reforma Agraria se volvía más compleja y más amplia, y se empezaban a abrir múltiples áreas de actuación donde se iban a necesitar cuadros políticos formados (ENFF, 2016).

Estas bases señaladas por Neuri ayudan a entender los motivos que llevaron a la construcción de la ENFF, siendo necesario sumar una cuarta base de carácter internacionalista. La necesidad de pensar y construir la ENFF con un fuerte carácter internacionalista estuvo presente desde el inicio. Tal y como señala Edgar Kolling, del MST de Rio Grande del Sur:

La experiencia que un buen número de compañeros y compañeras del MST tuvimos en Cuba fue muy importante. Yo hice un curso allá en la escuela del partido, 400 estudiantes de 44 países y un centenar de organizaciones. El intercambio de ideas, las conversaciones bilaterales, debatir sobre la historia, compartir las experiencias de las organizaciones de Perú, Colombia, Argentina, Chile, Bolivia, Venezuela, México, ha supuesto una gran riqueza para nosotros. Una experiencia personal pero también es una experiencia que cada uno lleva a su organización (ENFF, 2016).

4 En la Masacre de Curumbiará, doce Sin Tierra fueron asesinados en Rondonia.

5 El 17 de abril de 1996 fueron asesinados diecinueve miembros del Movimiento Sin Tierra por la Policía Militar en el sur de Pará, Brasil. Este dramático e injusto suceso también se conoce como la «Masacre de El Dorado de los Carajás». Para visibilizar y denunciar internacionalmente la masacre, La Vía Campesina (LVC) designó el 17 de abril como el Día Internacional de las Luchas Campesinas, y cada año alrededor de este día se realizan millares de acciones en todo el mundo. La serie online *La Farsa: ensayo sobre la verdad* (2017) cuenta y analiza lo sucedido y muestra el trabajo del Colectivo de Cultura del MST, denunciando a través del teatro lo sucedido.

Adelar Pizetta participó de la Coordinación Político Pedagógica (CPP) que puso en marcha la ENFF y destaca así la importancia del carácter internacionalista de la Escuela:

Otros países de América Latina desarrollaban la formación de cuadros y nosotros lo fuimos incorporando. En la inauguración de la ENFF en 2005, organizamos un gran seminario internacional de formación, para escuchar otras experiencias de formación de cuadros para ir construyendo la ENFF. Lo que teníamos claro es que no podíamos trasplantar para la Florestan Fernandes, un esquema, una receta. El desafío era conocer experiencias, conocer las demandas del MST y construir algo innovador (ENFF, 2016).

El testimonio de Kolling y de Pizetta, al igual que muchos otros, señalan que hubo experiencias de formación internacionalistas que tuvieron una gran influencia en el MST y en otros muchos movimientos sociales latinoamericanos. Estas experiencias de formación han sido consideradas por quienes las vivieron como experiencias que inspiraron y contribuyeron al proceso de construcción de la ENFF. Por tanto, la ENFF se inspira y forma parte no solamente del sistema de formación política del MST, sino del sistema de formación política de las organizaciones populares latinoamericanas y de otras partes del mundo.

Fue en enero de 1996, durante el VIII Encuentro Nacional del MST, en Salvador de Bahía, cuando se decidió la construcción de la Escuela Nacional. No es fácil explicar o definir la ENFF, su proceso de construcción, su carácter, objetivos y funciones rompen las concepciones convencionales de Escuela.

Desde su concepción ha estado forjada por la solidaridad internacionalista, pero también por una fuerte dimensión colectiva. Los fondos para iniciar el proceso de construcción se consiguieron a través de una campaña que comenzó con la venta del libro *Tierra*⁶ por grupos de amigos del MST en todo el mudo. Con los recursos de esta campaña, múltiples donaciones de ONGS brasileñas e internacionales y la solidaridad de miles de personas se consiguieron los recursos económicos necesarios para comprar el terreno en

6 El libro-CD *Tierra* estaba compuesto por textos de José Saramago, músicas de Chico Buarque y fotos de Sebastián Salgado, que cedieron los derechos de autor del libro al MST para recaudar fondos y poder comenzar la construcción del espacio físico de la ENFF en Guararema.

Guararema⁷ donde fue construida la primera estructura física de la Escuela Nacional.

Imagen 2. Vista aérea de la ENFF, 2008



Fuente: archivo ENFF, 2008.

El proceso de construcción duró cinco años (2000-2005) y fue posible gracias al trabajo voluntario de más de mil campesinos/as Sin Tierra, organizados en veinticinco brigadas de trabajo voluntario y estudio permanente⁸. Fueron «cerca de 12 mil horas trabajadas por 1.115 personas (927 hombres y 188 mujeres) representando 112 asentamientos y 230 campamentos, los cuales fueron organizados en 25 brigadas de trabajadores y trabajadoras vo-

7 Población situada a 70 km de San Pablo.

8 El concepto de «brigada de trabajo voluntario» fue el nombre que el MST dio a los grupos de trabajadores/as de los asentamientos y campamentos, que cada estado organizó para contribuir en la construcción de la ENFF. Las brigadas permanecían durante sesenta días en el lugar de construcción, muchos militantes se capacitaban a partir de la vivencia en los espacios de trabajo de la Escuela (Pizetta, 2007).

luntarios» (Pizetta, 2009: 25). Actualmente la escuela tiene capacidad para atender a 630 personas en actividades de formación simultánea.

Imagen 3. Edificios de alojamiento y quiosco de estudio ENFF



Fuente: fotografías propias.

Tabla 11. Infraestructura de la ENFF

| |
|--|
| Un comedor con cocina industrial con capacidad para 400 personas sentadas |
| Cuatro edificios de alojamientos con capacidad para 300 personas (200 en camas y 100 en colchones) |
| Cada alojamiento cuenta con sala de convivencia y estudio colectivo y baños colectivos en las habitaciones |
| Un alojamiento para profesores |
| Una papelería y fotocopiadora |

| |
|--|
| Un bloque pedagógico compuesto por tres salas de aula, con capacidad para 210 personas; un auditorio-plenario, «Rosa Luxemburgo», con capacidad para 200 personas; dos auditorios, «Pagu» (Patricia Galván) y «Patativa do Assaré», con capacidad para 110 personas cada uno; una biblioteca, inaugurada en 2006, con más de 40.000 ejemplares donados; sala de informática con equipamiento para quince personas con conexión a internet; una sala para la recepción y secretaría general de la escuela; una sala para la Coordinación Político Pedagógica de la Escuela, equipada con computadores; tres salas de reuniones; un laboratorio audiovisual y equipamientos de sonido y proyección para los auditorios y salas de aula |
| Una casa de la <i>ciranda</i> infantil ⁹ «Saci Pereré», con capacidad para 15-20 niños/as 0 a 6 años |
| Una Casa de las Artes, «Frida Kahlo» |
| Una estación de tratamiento de residuos y alcantarillado. |
| Áreas de cultivo de hortalizas y frutas en modelo agroecológico para autoconsumo de la escuela |
| Instalaciones deportivas: un campo de fútbol y una cancha de baloncesto cubierta, donde se realizan las actividades más multitudinarias |
| Varias casas destinadas a vivienda de los miembros de la Brigada permanente «Apolonio de Carvalho» |
| Una lavandería con equipamiento industrial para atender en torno a 3.000 participantes/año |
| Cinco quioscos de madera y paja, con banco y mesa para estudio y reuniones dispersos por el área de la escuela |
| Una tienda con libros y materiales pedagógicos, productos de la reforma agraria y materiales de divulgación del MST y VC |
| Todo ello repartido en un terreno de 120.000 m ² , con un área de reserva de vegetación nativa y árboles frutales (agrofloresta) por donde pasa un río |

Fuente: elaboración propia a partir de datos del archivo de la ENFF.

⁹ Como decíamos en el capítulo anterior, el concepto de *ciranda* infantil no tiene traducción. La experiencia y concepción de la *ciranda* infantil en el MST surge de la necesidad de debatir sobre la infancia y trabajar esta cuestión en los asentamientos y campamentos del Movimiento. Posteriormente, la *ciranda* infantil se incorporó en todas las actividades de educación y formación para facilitar así la participación de las mujeres Sin Tierra en los cursos, seminarios, congresos y encuentros al mismo tiempo que se trabaja con las niñas y niños de edad infantil desde la perspectiva de la pedagogía del MST.

Imagen 4. Celebración de los 10 años de la ENFF (24/01/2015)



Fuente: fotografía propia.

La ENFF cumplió 10 años en enero de 2015, y podemos decir que lleva más de una década «en construcción». Los muros, los árboles y los diferentes espacios de la Escuela reflejan y cuentan partes de este proceso a quien la visita. Djacira, de la Coordinación Político Pedagógica de la ENFF, lo explicaba así:

Comprendemos y decimos que es una escuela en construcción en varios sentidos [...] desde una perspectiva filosófica y pedagógica, comprendemos que el conocimiento, los procesos educativos y la lucha social son procesos permanentes. El conocimiento no está cristalizado, está en movimiento, y nuestra escuela también está en movimiento, es una escuela abierta, para aprender con la realidad, con las experiencias de los movimientos y también para apropiarse de conocimientos ilustrados que ayuden a dialogar con la práctica social de los movimientos [...] Existen conocimientos técnicos y científicos, que es importante apropiarse de ellos, pero es en su utilización, en la práctica real que vamos a ver si esos conocimientos contribuyen para avanzar en la perspectiva de un desarrollo sostenible a nivel económico, político, social y ecológico [...] En construcción también porque ¿cuál es el papel en el contexto de la lucha de los movimientos campesinos a nivel mundial que la ENFF puede asumir? Las personas preguntan si formamos a la gente para los movimientos. Nosotros entendemos que no, que son los movimientos los

que vienen y forman a la escuela [...] contribuimos en cuanto Escuela con experiencia metodológica, pero quien trae los principios, el currículo y las necesidades es la realidad de los movimientos sociales. Y desde el punto de vista de la estructura [física] también [es una escuela en construcción] porque al ampliar los cursos, necesitamos ampliar también la estructura de la escuela (CPP/ENFF, entrevista personal, 19 de abril de 2015).

Imagen 5. Casa de las artes «Frida Kahlo» ENFF, inaugurada en enero de 2015



Fuente: fotografía propia.

La reflexión de Djacira señala dos características de la ENFF que tratan de transmitir su naturaleza: por un lado, la escuela no se entiende como una estructura física acabada ni limitada a un espacio geográfico; por otro lado, la escuela es entendida como un proceso dinámico y dialéctico en continua construcción colectiva que se nutre de las diferentes experiencias históricas y actuales de lucha de la clase trabajadora y del campo popular. Esto hace que la ENFF se haga presente, se exprese de diferentes formas y diferentes lugares, tal y como se explica en documentos internos de la escuela:

La ENFF es un conjunto de acciones políticas y formativas/pedagógicas, que se desenvuelven en el conjunto de actividades organizadas y realizadas por el Movimiento, independientemente del lugar y momento de su realización. Estas actividades también pueden ser realizadas en colaboración, convenios con otros centros de educación y formación, tanto de Brasil como de otros países. [...] Es entonces, un proceso dinámico, dialéctico, que va siendo construido en lo cotidiano, teniendo la comprensión de que la formación pueda ser toda la acción desenvuelta por la Organización (ENFF, 2012: 1-2).

En el sistema de formación política desarrollado por el MST, allá donde el Movimiento se organiza se construyen procesos de formación y educación. En los veinticuatro estados donde el MST tiene presencia existe un proceso, centro de formación o una escuela del Movimiento, y en algunos estados, más de uno. Actualmente existen tres espacios que se suman a la estructura física de Guararema: son las llamadas ENFFs Regionales¹⁰. La ENFF nacional, junto a las ENFFs regionales, son las encargadas de dar orientación metodológica a todo el sistema de formación del MST. Simone Pereira explica:

Todas estas estructuras tienen la intención de fortalecer la organización y la formación política, el debate de las ideas transformando las divergencias en momentos de construcción de lo nuevo. Las ENFFs que actúan en ámbito regional también tienen la función de realizar actividades, abordando el avance del capital en cada región, rescatando la historia de las luchas y las resistencias para que los cursos programados dialoguen con la línea estratégica, con los dilemas y desafíos de cada realidad [...] las escuelas en las regiones tienen por tarea realizar trabajo de base, la articulación con los profesores de las universidades y otras organizaciones sociales (Pereira, 2014:13).

La ENFF en su sede de Guararema funciona y es gestionada en coherencia con los principios del MST. Dos de estos principios son el trabajo voluntario y la dirección colectiva. Existe una Brigada de militantes del MST que viven de forma permanente en la Escuela por periodos de dos años, llamada Brigada Apolonio de Carvalho. Esta brigada se encarga de la organización, distri-

10 Las ENFFs regionales están ubicadas en la región Nordeste, en Fortaleza (CE), en la región Centro Oeste, en Brasilia (DF) y en la región Amazónica, en el Instituto de Agroecología Latinoamericano (IALA Amazónico).

bución y ejecución de las tareas necesarias para el buen funcionamiento y mantenimiento de la Escuela. Las tareas son distribuidas en cuatro sectores de trabajo formados por los militantes de la brigada.

Tabla 12. Sectores de trabajo de la ENFF

| | |
|-----------------------|--|
| Sector Pedagógico | Biblioteca, <i>ciranda</i> infantil, reprografía, secretaría general, secretaria de los cursos, memoria, informática, cultura y comunicación |
| Sector de Producción | Huerta, huerto frutal, vivero, reciclaje y jardines |
| Sector Administrativo | Finanzas, compras, transportes y relaciones humanas |
| Sector Servicios | Recepción, alimentación, alojamientos, infraestructura, mantenimiento, limpieza, y reformas. |

Fuente: elaboración propia a partir de datos del archivo de la ENFF.

Cada sector de trabajo es coordinado por un militante de la brigada, y en cada uno de los sectores se integra a los estudiantes que pasan por la escuela, asumiendo alguna tareas necesarias para mantenerla. En el siguiente apartado profundizamos sobre ello.

La ENFF en Guararema tiene su propio colectivo de dirección política, que es la Coordinación Político Pedagógica (CPP), compuesta por miembros de la Brigada Apolonio de Carvalho. Tiene como responsabilidades acompañar todos los cursos realizados en la ENFF; mantener la relación con los profesores y estudiantes, además de representar la Escuela en la articulación con la sociedad (universidades, movimientos populares, etc.); coordinar el conjunto de las actividades de la Escuela; e implementar las directrices y líneas de la formación política discutidas y encaminadas por la Dirección Nacional y Dirección Política de Formación y Educación del MST¹¹.

11 Por sus características y por ser una Escuela Nacional, está directamente vinculada a la orientación política de la Dirección Nacional (DN) y no a un sector en particular. Existe un colectivo, que sería la instancia que apoya a la DN para garantizar la unidad filosófica, política y pedagógica de las acciones de la Escuela Nacional. Este colectivo reúne el acúmulo en materia de formación por parte del MST, se trata de la Dirección Política de Formación (DPF) formado por miembros del Grupo de Estudios Agrarios (GEA) y miembros de la Dirección Nacional (DN) designados para esa función, a los que se suman representantes de sectores y escuelas

Hay muchas cosas que sorprenden a todas las personas que pasamos por la ENFF, una de las cuestiones que más sorprende es ¿cómo se sostiene económicamente una escuela popular de estas características?

Como decíamos, dos de los principios pedagógicos de la escuela son el trabajo voluntario y la solidaridad internacionalista, y podríamos decir que esa es una de sus fuentes de financiación, pero no es la única. En ese sentido, la Escuela, además de contar con el trabajo voluntario de la Brigada Apolonio de Carvalho y del alumnado que pasa por la escuela, cuenta con el apoyo de más de 500 profesoras y profesores voluntarios en diferentes áreas de conocimiento¹². Este grupo de docentes (profesores universitarios y educadores populares) proceden de Brasil, de América Latina y de otras regiones del mundo.

Otra forma de financiación es la solidaridad y las contribuciones de los propios movimientos sociales que realizan actividades y eventos o mandan militantes a la escuela para participar de las formaciones. Parte de los alimentos necesarios para abastecer la escuela es producido en la propia escuela, pero las áreas de cultivo son pequeñas, por lo que la escuela no consigue autoabastecerse y recibe contribuciones de la propia base social del MST que aporta alimentos para abastecerla.

Parte de la manutención de la escuela procede de proyectos con instituciones públicas, principalmente con universidades públicas por medio de la realización de cursos oficiales que se desarrollan en la ENFF a través del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA)¹³. Tal y como explicaba Djacira, es importante considerar que los cursos oficiales han sido en los últimos años una fuente de financiación importante de la ENFF:

de formación del MST en los Estados.

12 Tales como filosofía política, teoría del conocimiento, sociología rural, geografía rural, economía política, cuestión agraria, historia, administración y servicios sociales, teoría de la organización, teatro, cultura, música, etc.

13 Como señalábamos en el capítulo anterior, esta fuente de financiación ha sido bloqueada desde el año 2016-2017. Tras el golpe de estado de Michel Temer, el PRONERA fue bloqueado y el posterior gobierno de Bolsonaro no ha dotado de presupuesto a esta política educativa pública, cuestión que ha afectado financieramente a todos los cursos oficiales desarrollados con fondos del PRONERA, entre ellos, varios desarrollados por la ENFF.

La escuela no tiene como fundamento la escolarización, pero también lo hace. Tenemos varios cursos de posgrado, especialización y maestría, en convenio con instituciones públicas de enseñanza. Esos convenios son una gran conquista, fruto de la lucha social y política de los movimientos del campo de Brasil, que consiguieron instituir un programa llamado PRONERA- que a través del INCRA –Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria de Brasil– que depende del MDA –Ministerio de Agricultura–, posibilita convenios entre las universidades en colaboración con los movimientos sociales. Entonces, algunos de esos cursos son realizados aquí en sistema de alternancia y parte de los costos de los estudiantes son asumidos por los convenios establecidos con esas universidades (CPP/ENFF, entrevista personal, 19 de abril de 2015).

En diciembre de 2009, un grupo de docentes, militantes y colaboradores/as de la ENFF fundó la Asociación de Amigos de la ENFF (AAENFF) con el objetivo de ser un puente entre la ENFF y la sociedad civil, recaudando fondos a través de donaciones y mostrando respaldo social y político a la Escuela y al MST ante los ataques que la obligaron a cesar su actividad en 2008-2009. La contribución financiera conseguida a través de esta asociación ha sido fundamental en los últimos años para que la escuela siga funcionando¹⁴.

Gracias a todos esos esfuerzos colectivos, la ENFF ha conseguido mantenerse hasta hoy, garantizando su autonomía política y pedagógica, eso sí, asumiendo un alto coste económico y resistiendo los constantes ataques¹⁵ de

14 Según miembro de la Asociación de Amigos de la ENFF en 2016 la asociación cuenta con 1.500 personas asociadas y 400 personas contribuyen con aportaciones económicas mensualmente (ENFF, 2016). Puede consultarse la web de la asociación en <http://amigosenff.org.br>

15 El día 4 de noviembre de 2016, el MST sufrió varios ataques en diferentes lugares del país, según análisis internos son muestras de una persecución policial y más que eso, una persecución simbólica a los valores y proyectos que defiende el Movimiento. Aquel día en Paraná hubo ocho encarcelamientos. En Mato Grosso del Sur cercaron el Centro de Formación del MST. Y la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) fue atacada por diez camionetas de la policía militar, que invadió la escuela sin orden judicial de registro dando patadas, tiros, amenazando de muerte a los presentes y encarcelando a dos personas, que posteriormente fueron puestas en libertad. Esto sucedió durante la celebración de la Semana de Arte y Cultura de la ENFF, a la cual asistían más de 150 militantes de organizaciones populares de más de 40 países en todo el mundo; el tema: la cultura popular y la lucha de ideas. Tal y como se expresa en una nota de agradecimiento de la ENFF enviada a los diferentes colectivos que apoyan al MST a nivel internacional, «Nuestras armas no son las mismas. Aquel día, con los rostros

las elites brasileñas que acusan y denuncian a la ENFF y al MST de ofrecer cursos con un fuerte «carácter ideológico», insinuando así que los cursos que se administran desde instituciones públicas son neutros ideológicamente. José Arbex JR, de la Asociación de Amigos de la ENFF, afirma que «Las élites simplemente no soportan la idea de que los trabajadores puedan asumir para sí, la tarea de construir un sistema avanzado, democrático, pluralista y no alienado de enseñanza» (Passos, 2010: 1). El carácter innovador a nivel pedagógico, crítico, plural y no dogmático de la ENFF es destacado por las personas que pasan por la escuela, entre ellas múltiples intelectuales y docentes de todo el mundo, tal y como reflejan las palabras del sociólogo Michael Löwy:

La ENFF es algo inédito. El MST inventó una cosa nueva que podría inspirar a otros. Por un lado, por el hecho de tener relación directa con los movimientos sociales por no estar sometida a las doctrinas de un partido político, como sucede en la mayoría de escuelas de formación que enseñan la doctrina del partido. Aquí no sucede eso, aquí se da una formación plural, esto es muy importante, mostrar que la cultura de izquierda, revolucionaria, marxista, es plural, no es solo una, tiene varias vertientes y algunas son complementarias otras son contradictorias, pero es necesario saber que hay esa diversidad (ENFF, 2016).

En cualquier caso, sea por la falta de recursos económicos o por los ataques políticos constantes, la ENFF siempre está en riesgo y por ello se puso en marcha hace años una campaña nacional e internacional de apoyo económico y político para garantizar que la ENFF siga siendo una escuela en construcción

impresos de incredulidad, dudas y miedo, cantamos y gritamos por nuestros derechos y, de inmediato, palabras de indignación, solidaridad y protesta empezaron a llegar de todas las partes del mundo, como si los más de doscientos que estábamos en la escuela, resistiendo, nos multiplicásemos. El sentimiento de cerco rápidamente se transformó en el calor de un abrazo. La mirada de cada uno y cada una que se hicieron presentes en ese día, reforzaron nuestra confianza en la lucha. Las centenas de mensajes recibidos nos enseñaron que, si el enemigo es fuerte, todavía somos muchos los que no desistimos. Las luchas se hicieron una sola, una lucha por justicia y dignidad, aquí y en cualquier parte del mundo. ¿Cómo retribuir la solidaridad que recibimos una vez más y tan rápidamente en la ENFF y en el MST? Creemos que la mejor manera es seguir luchando cada día en contra de todas las formas de opresión, en cualquier parte del mundo y como el gran maestro patrono de la Escuela, Florestan Fernandes, nos enseñó “no dejarse cooptar, no dejarse dividir, no dejarse aplastar, ¡luchar siempre!”».

por muchos años más. Una escuela que pueda seguir atendiendo las necesidades de formación de militantes de movimientos sociales y organizaciones que luchan por un mundo más justo, en definitiva, para que pueda seguir cumpliendo sus propósitos en la *batalla de las ideas*¹⁶. En un documento interno de la ENFF se alude a los propósitos de la ENFF de la siguiente forma:

La ENFF surge con el propósito de pensar, programar, planificar, organizar y desenvolver la formación política e ideológica de los militantes y dirigentes del MST. Para ello, debe primar el estudio científico y reflexión de la práctica política y organizativa de los miembros y de la organización, y además, contribuir en la elaboración de tácticas y estrategias de acción en diferentes áreas. Por otro lado, la Escuela está abierta y busca desenvolver actividades, acciones que integren otros movimientos sociales y populares, rurales y urbanos de la sociedad brasilera y también de América Latina y el Caribe [...] La formación es fundamental para entender esos procesos en curso, y, fortalecer los lazos de unidad, solidaridad y articulación de la clase trabajadora en nuestros países (ENFF, 2012: 1).

Roberto Leher, Rector de la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ) y profesor voluntario de la ENFF, afirma en un vídeo reciente realizado por la Escuela que

La ENFF es patrimonio de todos los trabajadores de América Latina, un patrimonio de los trabajadores que comprenden que la formación política, la formación educativa, es estratégica y necesaria. Ciertamente la ENFF hoy es uno de los lugares más inventivos en términos de pensamiento crítico, es un espacio plural en el que se estudia y circula lo mejor de la producción científica y cultural brasileña, Latinoamericana, de África y de otros países. Y cumple un papel fundamental en la formación de muchos movimientos sociales (ENFF, 2016).

16 Título de uno de los vídeos realizados con motivo del décimo aniversario de la ENFF.

Imágenes 6 y 7. Aula y Biblioteca de la ENFF



Fuente: fotografías propias.

Tabla 13. Núcleos de Estudio y oferta formativa de la ENFF

| Núcleo de Formación Política Brasileña-Cursos Nacionales | |
|---|---|
| Curso de Dirigentes del MST | Intensivo de 40 días |
| Cursos para Dirigentes de MMSS de Brasil | Curso de 45 días (tres etapas de 15 días) |
| Curso sobre el Pensamiento de Marx | Estos tres cursos se desarrollan en Sistema de Alternancia (seis etapas de una semana) Duración: 1,5 años en total |
| Curso sobre el Pensamiento de Florestan Fernandes | |
| Curso sobre Cuestión Agraria | |
| Núcleo de Cursos Sindicales | |
| Cursos desarrollados en colaboración con organizaciones sindicales de Brasil | |
| Núcleo Formación Política Internacionalista | |
| Curso Internacional | Intensivo no formal. Incentivar el internacionalismo en el MST |
| Curso preparación de Brigadas | Curso preparación de intercambios internacionales |
| Curso de Especialización Latinoamericano en colaboración con la Universidad Federal Juiz de Fora (UFJF) | Duración de 2,5 años en Sistema de Alternancia (cinco etapas de un mes) dos etapas por año |
| Curso Formador de Formadores Latinoamericano | Curso intensivo de 45 días (2008-2019) |
| Curso Teoría Política Latinoamericana | Curso intensivo de tres meses (2007-2019) |
| Curso Formador Formadores habla Inglesa y Francesa | Curso intensivo de 45 días (2015-2019) |
| Núcleo de Cursos Formales- Cursos de Grado y Posgrado en convenio con universidades publicas brasileñas | |
| Master en Desarrollo Territorial en América Latina y el Caribe- TerritoriAL con la Catedra UNESCO de Educación para el Campo-UNESP y en colaboración con VC | |
| Master en Agroecosistemas con la Universidad Federal de Santa Catarina | |
| Especialización en Educación y Agroecología con la Universidad de San Paulo (USP) | |
| Especialización en Salud y Medio Ambiente con la Universidad Fiocruz | |
| Especialización en Servicio Social con la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ) | |
| Graduación Servicio Social con la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ) | |

Fuente: elaboración propia a partir de datos del archivo de la ENFF.

Oferta formativa de la ENFF

En coherencia con sus propósitos, la ENFF en su sede nacional de Guararema desarrolla, además de las diversas actividades antes mencionadas, cursos oficiales y no oficiales (propios, autónomos) organizados en tres núcleos de estudio: Teoría Política, Núcleo Latino/internacionalismo, y Cursos oficiales o formales, estos últimos en convenio con universidades públicas (como muestra la siguiente Tabla 13. También se realizan talleres de capacitación técnica, conferencias, ciclos de debate temáticos, jornadas pedagógicas, encuentros de formación y educación de jóvenes y adultos, etc. En el balance realizado por la Escuela tras una década de funcionamiento, pasaron por las diversas actividades organizadas en la ENFF más de 24.000 personas. Solo en el año 2013 participaron de las actividades de la escuela aproximadamente 5.000 personas.

Es importante matizar que las personas que cursan estudios en la ENFF necesariamente tienen que ser indicadas por una organización popular urbana o campesina con la que el MST tenga algún tipo de vínculo o relación.

La oferta formativa de la ENFF se ha ido ampliando considerablemente en los últimos años. En la Tabla 13 presentamos los diferentes cursos que se ofertan.

Para el desarrollo de los cursos oficiales o formales (Grado, Especialización y Master), la ENFF mantiene convenios y colaboraciones con más de cuarenta universidades públicas de Brasil. Estos cursos se desarrollan en sistema de alternancia, que, como señalábamos antes, son implementados a través del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA). El desarrollo de cursos en sistema de alternancia por la ENFF consiste en organizar los cursos por etapas que alternan espacios y tiempos educativos, haciendo posible la escolarización sin romper el vínculo con el trabajo y las comunidades de origen. El Tiempo Escuela (TE) es el período en el que los estudiantes permanecen en la ENFF en régimen de internado con dedicación exclusiva al estudio y la vivencia de la metodología educativa de la escuela. Durante el Tiempo Comunidad (TC) regresan a sus comunidades con orientaciones para la realización de trabajos de investigación de campo y estudio, dependiendo del tipo de curso. Rosana Fernandes, de la Coordinación Po-

lítico Pedagógica (CPP) de la ENFF, señala que una de las contribuciones de Florestan Fernandes al MST fue:

Plantear la comprensión de que el conocimiento está en todos los espacios, incluso a veces con más fuerza en un espacio fuera de las paredes de una estructura universitaria, escuela o currículo que va moldeando a las personas. Esa lección que él nos deja, fortalece nuestra comprensión de que los cursos formales, los que desarrollamos en colaboración con universidades, deben de estar más allá de las paredes de la Universidad, más allá del campus, más allá de una estructura institucional. Esta cuestión coloca un desafío al mismo tiempo para que la academia pueda comprender esa relación que buscamos construir, ya que hay que respetar toda una vivencia, un ambiente educativo, que propicia el protagonismo de los sujetos (ENFF, 2016).

El siguiente testimonio sobre la vivencia en la ENFF, de un militante del MST, también resalta la capacidad formadora de su ambiente educativo y su capacidad para favorecer el protagonismo de las personas que vivencian su propuesta pedagógica.

Cuando llegas a la ENFF, te encuentras con un proceso organizativo y formativo, en el que la escuela es gestionada por todos los que participan de ella, sean estudiantes, profesores, trabajadores de la propia escuela. Eso para mí cambió mucho la visión de cómo tenemos que organizar también los campamentos y asentamientos. La escuela se convierte en referencia con ese proceso pedagógico, precisamente porque todos los que pasamos por ella tienen la oportunidad de actuar en todos los espacios de la escuela, sea en el aula, o en los diferentes trabajos necesarios para mantener la escuela. Este proceso fue uno de los que más me educó en mi vida y me llevo grandes aprendizajes para mi actuación militante en mi región (ENFF, 2016).

Florestan afirmaba que sin revolución educacional no habrá los otros tipos de transformaciones (Fernandes, 1989: 132). Hecha la revolución en las Escuelas, el pueblo la hará en las calles (Fernandes, 1995: 200). Desde la perspectiva de Florestan Fernandes, la educación brasileña debía pasar por una revolución, que podría dar inicio a otras revoluciones, ya que a través de ella se podría desarrollar conciencia social crítica (ENFF, 2009).

El MST ha ido ampliando su estrategia de formación política a medida que sus acciones y estrategias dejaban de ser meramente nacionales y comenzaban a ganar importancia a escala regional con el proceso de construcción de la Coordinación Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), alcanzando una dimensión más internacional a partir de su vinculación a Vía Campesina, cuestión que se refleja claramente en la ampliación de los cursos de la ENFF.

El público inicial de la escuela eran campesinos Sin Tierra, desde la perspectiva de que la formación humana y la educación son fundamentales para desarrollar la subjetividad necesaria para la realización de los objetivos estratégicos del MST. Sin embargo, la escuela siempre tuvo carácter internacionalista, desde su construcción, ese carácter internacionalista está bastante fortalecido, por eso hay cursos específicos para estudiantes de movimientos sociales de Brasil y hay cursos específicos para estudiantes de organizaciones de la Vía Campesina internacional y del ALBA [...] hasta 2014 solo teníamos cursos para estudiantes de países con idioma portugués o español, ahora estamos desarrollando la primera experiencia en la escuela nacional de cursos para estudiantes de habla inglesa [...] Anteriormente el papel de la escuela estaba mucho más enfocado para los movimientos sociales de Brasil. Pero la lucha campesina cada vez expone más su carácter internacionalista, los problemas de modelo de desarrollo, de modelo de sociedad, de modelo de civilización, que afecta a los campesinos, se asemejan en todo el mundo (CPP/ENFF, entrevista personal, 19 de abril de 2015).

La propuesta pedagógica de la ENFF

La propuesta pedagógica de la ENFF se basa en el método educativo y formativo construido por el MST que, como veíamos en el capítulo anterior, está estrechamente relacionado con su proceso de lucha por la tierra, donde las personas «aprenden que el colectivo es el gran sujeto de la lucha por la tierra y también su gran educador. Nadie conquista la tierra solo; las ocupaciones; los campamentos; los asentamientos, son obras colectivas» (Caldart, 2004: 52). Efectivamente, los aprendizajes pedagógicos del Movimiento proceden de su propia experiencia de lucha y han sido aplicados a la metodología pedagógica de sus Escuelas (incluida la ENFF). María Gorete, militante del

MST y parte de la Coordinación Político Pedagógica de la ENFF durante sus primeros años, señala:

La propuesta político pedagógica de la ENFF, es construida por todo un proceso histórico que envuelve la experiencia acumulada por el MST, a través de su militancia, de las acciones de lucha, de su proceso organizativo, a través del internacionalismo, recuperando procesos históricos que ocurrieron en el continente Latinoamericano. Todo eso es incorporado en el método de construcción cotidiano de la ENFF (ENFF, 2016).

Cuando una escuela se orienta por la perspectiva de la Pedagogía del Movimiento Sin Tierra y su concepción de formación y educación, como es el caso de la ENFF, esto se refleja en una forma característica y diferenciada de organizar el trabajo escolar y pedagógico, ya que para el MST «la forma forma», lo metodológico no es neutral, lo metodológico es político.

El funcionamiento de la escuela también forma, capacita, educa. Para hacer una escuela diferente no basta cambiar los contenidos de las disciplinas y alterar la metodología de las aulas. La forma de organizar la escuela y las relaciones sociales que esta forma genera, son tan importantes como el contenido y la didáctica (MST, 1999, citado en Iterra, 2005: 199).

El método de los principios: una forma diferente de entender y construir procesos formativos

Como decíamos al iniciar este capítulo, el método pedagógico de las escuelas del MST no consiste en una metodología pedagógica dada o específica, sino que se construye tomando como base el *método de los principios*. Se trata de principios filosóficos, pedagógicos y políticos comunes pero que en cada realidad se concretan y desarrollan de una forma particular y diferenciada, según las necesidades de cada Escuela y de cada proceso formativo. Por tanto, no es un método fijo; es un método pedagógico dinámico, su naturaleza es dialéctica, cada realidad va interaccionando con los principios y va generando nuevas síntesis metodológicas y organizativas de la propuesta pedagógica del MST. De esta forma, a pesar de existir principios comunes cada escuela y cada curso será único, con sus contradicciones y ritmos propios.

Por tanto, los principios asumidos por la ENFF como espacio y proceso pedagógico no son de la ENFF, sino que hacen referencia a los principios humanistas y socialistas (estudio, compañerismo, solidaridad, trabajo voluntario, disciplina consciente, etc.) y a los principios organizativos asumidos por el MST en su conjunto (planificación, división de tareas y responsabilidades, dirección colectiva, evaluación crítica y autocrítica, entre otros). Veamos a continuación qué síntesis metodológica y organizativa ha construido y construye cada día la ENFF tomando como base dichos principios.

Antes de pasar a ello, es importante tener en cuenta que, aunque con una finalidad explicativa abordemos con mayor profundidad algunos aspectos y dimensiones, la propuesta pedagógica de la ENFF consiste en un conjunto de componentes metodológicos y humanos y sus interacciones. Por tanto, su propuesta pedagógica no puede comprenderse desde una perspectiva fragmentadora ni analizarse como una suma de componentes o herramientas metodológicas descontextualizadas del proceso en el que han sido construidas.

Herramientas metodológicas para construir el ambiente educativo de la ENFF

La metodología del ambiente educativo desde la perspectiva del MST alude a la importancia de intencionalizar y cuidar la integralidad del proceso pedagógico en su conjunto, favoreciendo que todas las personas se sientan sujetos de la construcción y desarrollo del mismo. Tal y como veíamos en el capítulo anterior, en el *Cuaderno de Educación nº 9* del MST encontramos la definición de ambiente educativo que plantea el Movimiento y que podemos decir es asumida por la ENFF.

Entendemos por ambiente educativo todo lo que sucede en la vida de la Escuela. Dentro y fuera de ella, siempre que exista una intencionalidad educativa [...] no es apenas lo dicho, es también lo visto, lo vivido, lo sentido, lo participado, lo producido. La forma de una escuela ser y funcionar y como se relaciona con la comunidad. Es la escuela pensada para que todo sea educativo [...] Esto exige de las educadoras la percepción de las contradicciones, una sensibilidad humana, y una complicidad de quien también se educa en el mismo proceso (MST, 1999, citado en Iterra, 2005: 213-214).

Por tanto, se trata de crear ambiente educativo va más allá de construir un programa de contenidos, combinar diferentes metodologías didácticas, incluir visitas a acampamentos y asentamientos. La noción de ambiente educativo construida por el MST y desarrollada en la experiencia de la ENFF es una metodología organizativa de los procesos de aprendizaje que combina diferentes tipos de actividades con actitudes y formas de ser en colectividad: «cada uno tiene responsabilidades por el conjunto y el conjunto tiene responsabilidad sobre cada persona» (Caldart, 2013: 130). Todo esto es más difícil de explicar que de sentir o percibir cuando formas parte de un curso o escuela que adopta este tipo de metodología.

Construir ambiente educativo requiere un trabajo y planificación colectiva previos para intencionalizar pedagógicamente: la forma de organizar el curso/escuela; los diferentes espacios y tiempos del proceso formativo y las relaciones sociales que esta forma genera para trabajar diferentes dimensiones formativas; así como desarrollar la perspectiva y capacidad de aprovechar y potenciar las diferentes situaciones de aprendizaje que surjan en el desarrollo del proceso. Todo ello se refleja en una forma característica de concebir y trabajar la integralidad del proceso formativo que se plasma en la propia estructura de la escuela y sus cursos, y en la forma de organizarla y organizar a sus protagonistas para ponerla en movimiento.

Destacamos tres herramientas metodológicas que la ENFF/MST emplea para construir ambiente educativo en sus procesos formativos.

- El acompañamiento político pedagógico realizado por un colectivo de personas al que se llama Coordinación Político Pedagógica (CPP).
- La definición colectiva de la Propuesta Político Pedagógica (PPP) entendida como una construcción permanente.
- La metodología organizativa de los cursos/escuelas contemplando diferentes tiempos y dimensiones educativas.

Veamos a continuación de qué forma se emplean estas tres herramientas metodológicas en la ENFF y en los cursos que desarrolla. Para ilustrar con algunos ejemplos concretos lo que explicaremos en los siguientes apartados emplearemos reflexiones sobre dos tipos de cursos diferentes. Por un lado, ejemplos de los Cursos Latinos de la ENFF, que son cursos propios de for-

mación política desarrollados de forma intensiva en la ENFF. Por otro lado, ejemplos de un curso oficial de posgrado realizado por la ENFF en colaboración con la Universidad de Brasilia (UnB), el curso «Residencia Agraria: matrices productivas de la vida en el campo», que fue desarrollado en sistema de alternancia en uno de los campus universitario de la UnB y en los territorios de procedencia del alumnado.

Acompañamiento político pedagógico

Desde el acúmulo pedagógico del MST se identifica que para dar intencionalidad a los procesos educativos «la gran herramienta es lo que identificamos como acompañamiento político-pedagógico [...] su tarea es dinamizar o potencializar el uso colectivo de las demás herramientas metodológicas» (Caldart et al., 2013: 375). Se considera muy importante que exista un colectivo de educadoras/es que garantice la construcción del ambiente educativo y acompañe el movimiento del proceso pedagógico en ese ambiente. Es el colectivo que sostiene política y pedagógicamente el proceso formativo.

El colectivo que se encarga de esa tarea es llamado Coordinación Político Pedagógica (CPP). En la ENFF hay una CPP general de la escuela y luego hay una CPP que se conforma para acompañar cada curso que se desarrolla¹⁷. La CPP de cada curso suele ser diferente. Normalmente está formada por tres o cuatro militantes del MST¹⁸, aunque hay casos de CPPs más grandes, sobre todo en el caso de los cursos formales u oficiales que se realizan en colaboración con universidades¹⁹.

17 En el caso de cursos regulares (tanto oficiales como autónomos), desde el acúmulo de la ENFF se identifica la importancia de que las CPPs no sean totalmente diferentes de una edición a otra. Aunque cierta rotación puede ser muy positiva, se considera necesario mantener al menos a dos personas de la CPP de una edición a otra para garantizar la historicidad del proceso y la experiencia acumulada a nivel político, pedagógico y organizativo. Pero por diferentes motivos y limitaciones, no siempre es posible conformar la CPP que cada proceso necesitaría.

18 Desde el año 2013, de forma puntual se han incorporado a la CPP de los Cursos Latinos militantes de organizaciones participantes de los cursos para colaborar en el acompañamiento de los cursos y como forma de aprendizaje del método de acompañamiento de cursos desde la metodología pedagógica del MST.

19 Por ejemplo, la CPP del curso Residencia Agraria de la UnB estaba compuesta por

Por lo general se distinguen dos fases en el acompañamiento político pedagógico: a) la fase de preparación del proceso; b) la fase de acompañamiento del desarrollo del proceso en base a los principios acordados. Cuidando en ambas fases, el acompañamiento del proceso político-pedagógico y organizativo; y el acompañamiento temático, de los contenidos del curso y de las investigaciones que se desarrollen.

Por tanto, la CPP de cada curso se encarga de todas las tareas que implica la preparación del curso, así como del acompañamiento directo y continuo para poder reflexionar dialécticamente sobre el proceso y en colectivo con el grupo que lo realiza mientras se vive conjuntamente. Es decir, impulsar el proceso de reflexión individual y colectiva de lo que se hace durante el curso, pero sobre todo de la forma en la que se hace. Contribuye a comprender el pensar y el hacer, el proceso de apropiación de contenidos y principios asumidos y trabajados en el curso.

Efectivamente la CPP no se limita a observar y evaluar el proceso de formación de otras personas como si no fuera parte de ese proceso, o a realizar las tareas de gestión administrativa y logística, que, por otro lado, también son tareas importantes asumidas por la CPP. El acompañamiento continuo tiene la función de politizar el proceso de aprendizaje que desencadena el curso. De esta forma, los diferentes tiempos educativos, las diferentes situaciones, incluso los imprevistos, las tensiones y conflictos lógicos que se producen en el día a día pueden ser aprovechadas y potenciadas como oportunidades de aprendizaje individual y colectivo.

Quien acompaña, cuida, está, observa, provoca dudas, sugiere, aprende, enseña, facilita, recuerda decisiones colectivas y trabaja para integrar y dar respuesta a los aportes, necesidades y críticas que puedan surgir durante el desarrollo del proceso formativo. La persona que acompaña también

doce personas (cuatro hombres y ocho mujeres) de diferentes perfiles: integrantes de organizaciones y movimientos sociales campesinos y urbanos, profesorado universitario, profesorado de la ENFF e integrantes del grupo de investigación Modos de Producción y Antagonismos Sociales (MPAS). Todas las personas de la CPP conocían de una forma u otra la metodología pedagógica de la ENFF y la diversidad de sus perfiles en cuanto a tipo de formación, edad, trayectorias, experiencias, estilos comunicativos, caracteres, nivel de implicación, reparto de tareas y funciones, etc., fue importante para garantizar la complementariedad que un curso de estas características requiere para el reparto de tareas y funciones entre lo académico y lo agrario, entre la lógica de la universidad y la del movimiento campesino.

se forma, aunque ocupa un rol diferenciado respecto al alumnado; está en formación permanente. No existen recetas para esto, es una actitud amasada con habilidades que se desarrollan y entrenan en la práctica del acompañamiento²⁰.

Definición de la Propuesta Político Pedagógica de la Escuela y de cada curso

En la ENFF, el ambiente educativo se comprende y se construye en el cotidiano de la escuela. Los primeros días de cada curso se dedican a la fase de inmersión orgánica, es decir, a empezar a entender y ser parte de su ambiente educativo. Para ello se estudia y se trabaja con el grupo completo el Propuesta Político Pedagógica (en adelante, PPP) del curso. Judite Stronzake, que en el año 2012 era parte de la CPP de los cursos Latinos, cuando presentó el PPP del curso Formador de Formadores, destacaba así la importancia de este documento:

Este documento representa un compromiso colectivo con la *turma*²¹ y con la ENFF. El PPP será vuestra brújula durante la estancia en la Escuela, en él se define y se asume la intencionalidad pedagógica y la estrategia política del curso, y la forma que proponemos para que el curso y la *turma* se integren en la vida de la escuela por un tiempo. No es un documento acabado, se trata de que esta IV *turma* del curso Formador de Formadores de la ENFF haga sugerencias de mejora. Cada *turma* ayuda a construir el PPP del curso, el documento que os entregamos ahora es una síntesis de ideas y experiencias acumuladas por el MST en sus cursos y escuelas, por la ENFF, por las *turmas* anteriores de los cursos Latinos y por diferentes cursos de LVC y la CLOC. Asumirnos como sujetos en esta propuesta pedagógica significa tomar mayor conciencia de cómo hacemos las cosas, cómo lo que yo hago afecta al colectivo, y cómo

20 Algunas de ellas son la observación y lectura del proceso de aprendizaje a nivel individual y colectivo, la escucha activa, la empatía, la crítica constructiva, la autocontención, la improvisación, la realización de aperturas y cierres de los ejercicios y debates colectivos, la disposición corporal en el espacio, entre muchas otras.

21 El término «turma» hace referencia al colectivo formado por los estudiantes de un mismo curso, pero el significado social y cultural no sería exactamente equivalente al término «promoción» en castellano, por lo que se decide respetar la terminología empleada en portugués sin traducir, empleando el término «turma» en todo el texto.

lo que sucede en el colectivo me afecta a mí. Bienvenidos, buena lectura y buen estudio a todas y todos (registro de campo, ENFF, 29 de mayo de 2012).

Plasmar por escrito la PPP de cada curso y trabajarla colectivamente en la CPP y con el grupo de estudiantes al inicio de cada proceso formativo representa un acuerdo de partida que se asume de forma colectiva sobre el tipo de curso y la forma de desarrollarlo que se quiere poner en marcha. Es un marco político, filosófico, conceptual, metodológico y pedagógico común, que durante el desarrollo del curso se va ajustando, adecuando y evaluando junto a todos los sujetos que pasen a formar parte del proceso formativo. Este es un fragmento de la PPP de los Cursos Latinos que habla de ello:

Será un gran desafío para todos nosotros llevar a cabo esta iniciativa, pero con la comprensión, dedicación, disciplina revolucionaria, generosidad, humildad, solidaridad y compañerismo vamos a enfrentar y superar estos desafíos [...] estamos juntos para compartir, estudiar, aprender y fortalecer nuestros lazos de solidaridad en la lucha que se desarrolla en cada país. Venimos acá no para disputar ideas y teorías, sino para estudiar, reflexionar, aprender, para fortalecer nuestros lazos de unidad como pueblo históricamente explotado y que jamás dejó de luchar por nuestra emancipación humana, nuestra libertad y dignidad [...] Es nuestra prioridad, que el curso se constituya como un espacio de estudio, de intercambio de experiencias, un momento para compartir angustias, esperanzas e inquietudes [...] para el buen desarrollo del curso, la participación, el compañerismo, la dedicación a los estudios, a las tareas cotidianas, al trabajo y el saber escuchar son fundamentales. El éxito del curso está, en gran medida, en nuestras manos (ENFF, 2014: 1).

Cada CPP decide cómo trabajar y explicar la PPP, aunque lo más habitual es dedicar los primeros días a ello, sobre todo en cursos oficiales donde muchas de las personas participantes no conocen la propuesta pedagógica de la ENFF. En el curso Residencia Agraria que se desarrolló en la Universidad de Brasilia entre 2013 y 2015 la PPP se trabajó durante varios meses. El primer día del curso se dedicó a presentar al equipo que componía la CPP y a estudiar la PPP con el grupo de participantes, explicando cuál iba a ser el aporte metodológico y pedagógico que hacía la ENFF a este curso:

La CPP ha puesto mucho empeño en construir esta propuesta diferenciada y única teniendo en cuenta las particularidades de este proceso; una propuesta basada en el legado y el acúmulo pedagógico del MST y de la ENFF, no está acabada o cerrada, estará en construcción permanente durante los dos años que estaremos juntas y juntos en este curso. Es un punto de partida que habrá que ir ajustando y evaluando, una propuesta por tanto que espera que todas y todos se sientan sujetos de la misma y se empeñen en mejorarla [...] es un proceso que va a depender de nuestra capacidad organizativa. Proponemos asumir para ello la propuesta organizativa y pedagógica que la ENFF ha construido en los últimos años para este tipo de cursos, y por eso nos organizaremos en diferentes colectivos, que forman una especie de esqueleto que mueve el curso, y a ese esqueleto formado por diferentes colectivos es a lo que llamamos organicidad (registro de campo, Residencia Agraria-UnB, 2 de agosto de 2013).

Se iniciaba una experiencia formativa universitaria cuyo modelo formativo iba a suponer muchas novedades para la mayoría de personas participantes el curso.

Metodología organizativa con diferentes tiempos y dimensiones educativas

La construcción del ambiente educativo de la ENFF también se realiza a través de su metodología organizativa, que contempla diferentes tiempos para trabajar diferentes dimensiones educativas. Todo esto se refleja en la forma en la que se organiza la convivencia en la escuela o curso en cuestión; y en la forma en la que se organizan los colectivos que le dan vida. En la PPP de los Cursos Latinos se explica así:

Todos los espacios y actividades organizados en la Escuela son momentos de formación, es decir, todo lo que hacemos, cómo lo hacemos y todo aquello con lo que nos relacionamos es formación: desde las clases teóricas, hasta los ejercicios prácticos, los talleres, la convivencia, el trabajo militante, la organicidad del curso, la mística, los momentos de esparcimiento y culturales, las lecturas, las sistematizaciones (ENFF, 2014: 1).

Tabla 14. Tiempos educativos de los Cursos Latinos de la ENFF²²

| |
|--|
| Tiempo Estudio: tiempo diario destinado a lectura y estudio en Núcleo de Base (en adelante, NB) |
| Tiempo Mística Matinal: de lunes a sábado (30 min.). Incluye Mística, informes y bienvenida de visitantes. Cada día está coordinado por un NB. Único espacio diario compartido con toda la ENFF. |
| Tiempo Aula: tiempo diario (6 h.) para el desarrollo de los contenidos curriculares previstos en la programación. Bajo la orientación de uno o más educadores. |
| Tiempo trabajo militante: de lunes a viernes (1,5 h.). Trabajo necesario para la manutención de la ENFF. Cada educando está inserto en un Sector de Trabajo. Sábados y domingos: las tareas domésticas son asumidas por los NBS. Se hace una escala de distribución de tareas entre los NBS presentes en la escuela. |
| Tiempo Autoorganización. Semanal (2 h.). Pensado para la integración de todo el grupo; el propio grupo lo piensa y organiza. |
| Reunión de NBS: semanal (2-4 h.) En estas reuniones se debaten sugerencias, propuestas, análisis del curso y de la escuela, se busca un flujo ascendente y descendente de información y decisiones siendo el espacio para ejercitar la democracia escolar y la autogestión de los educandos. |
| Coord. de la Turma: semanal (2-4 h.). Reunión de los Coordinadores de cada NB con representante de la CPP y comisión de disciplina y ética del grupo. Es el espacio deliberativo del grupo, donde se ejercita la autogestión del proceso educativo. |
| Coord. Sectores de Trabajo: semanal (2 h.). Evaluación y planificación de necesidades, revisión de decisiones operativas. |
| Círculo Literario: semanal (2 h., los lunes). Empleado para introducir el/los temas de estudio de la semana en forma de cuentos, música, teatro, poesía, literatura, juegos, etc. |
| Sistematización. Semanal (2 h.). Destinado a que los NBS, realicen colectivamente una síntesis de los aprendizajes de la semana (aulas, convivencia, místicas, expresiones culturales, trabajo, etc.) |
| Círculos de Debate. Semanal para toda la Escuela (mañana de sábados) con un tema específico de debate en formato charla. |
| Deporte, tiempo libre. Semanal: dedicado al cuidado del cuerpo y la integración grupal. |
| Talleres de expresiones artísticas: semanal (2 h., a partir de la 3ª semana). Trabajo del lenguaje artístico. Se ofrecen talleres de teatro, audiovisual, danza, música, artesanía, poesía, etc. Cada cual elige. |

22 Tabla elaborada a partir de información de las programaciones de los cursos latinos de la ENFF (2012-2013). La temporalización tiene variaciones de un curso a otro, se ha tomado como referencia la temporalización dada en el curso Teoría Política Latinoamericana.

Noche Cultural: semanal (sábados noche), organizada por países y bajo la coordinación del sector de arte y cultura de la ENFF. Es un momento de celebración y confraternización. Cada país representado en el curso presenta sus danzas, comidas, tradiciones populares al resto de la escuela.

Práctica de campo. Salida de la ENFF. Es una de las experiencias más marcantes durante el curso. A veces es un viaje para sumarse a una acción de lucha o reivindicación, a veces es una visita a un acampamento-asentamiento del MST. Su duración y contenido varían mucho según el curso (normalmente de tres a cinco días).

Fuente: elaboración propia a partir de documentos internos de la ENFF.

Los *tiempos educativos* en la ENFF sirven para reforzar dos principios que caracterizan la Pedagogía del Movimiento Sin Tierra:

- Contribuye en el proceso de organización y autoorganización del estudiante, ya que al subdividir el día intencionalmente en varios tiempos, toma conciencia de que pertenece a una colectividad mayor, aprendiendo a organizar el tiempo personal con el tiempo colectivo en relación a las tareas necesarias para el mantenimiento y la construcción del proceso pedagógicos colectivo en el que participa (curso/escuela).
- Ayuda a entender que la Escuela no es un lugar solo de estudio: es un lugar de formación humana. Para ello hay que trabajar pedagógicamente las diferentes dimensiones educativas de las personas, contando con tiempos específicos diarios para trabajar cada dimensión con intencionalidad pedagógica.

Cada escuela o curso de formación de la ENFF/MST define qué tiempos educativos son los más adecuados a la realidad del proceso, cuál es su intencionalidad y cuál su duración (diaria o semanal). Para ilustrar esto con un ejemplo, en la Tabla 14 se recogen los tiempos educativos de los Cursos Latinos de la ENFF.

El Gráfico 1 representa las diferentes dimensiones pedagógicas de la ENFF²³. Es decir, cómo la ENFF construye su ambiente educativo a través de

23 Como decíamos, estas dimensiones proceden de la Pedagogía del MST y están presentes en las escuelas y procesos de formación que se orientan por la metodología del MST. Además, por su referencialidad a nivel latinoamericano, todas estas dimensiones también están presentes en muchas escuelas y procesos de formación política y agroecológica de LVC-Sud-

un conjunto de prácticas y actitudes entrelazadas que generan un proceso pedagógico multidimensional. Estas dimensiones forman parte de una totalidad y, por tanto, son dimensiones interrelacionadas, imbricadas unas con otras, y sin jerarquías entre ellas. De esta forma, todas ellas tienen sentido, se desarrollan y se potencian entre sí, al hacer parte de la totalidad del proceso educativo, y no de forma separada.

Gráfico 1. Dimensiones pedagógicas de la ENFF



Fuente: elaboración propia.

américa, así como en la Experiencia Baserritik Mundura desarrollada en el País Vasco, de la cual hablaremos en el último capítulo.

Tabla 15. Dimensiones pedagógicas de la ENFF

| |
|---|
| <p>Alternancia: desarrollo de cursos a través de encuentros intensivos de convivencia alternados con tiempos en las comunidades/organizaciones (en cada curso el número de encuentros, el lugar y su duración es diferente)</p> |
| <p>Organicidad: garantiza la autoorganización, corresponsabilidad y cogestión del proceso formativo por todas las personas, siendo organizadas en diferentes grupos de trabajo (cada experiencia define cuales y su intención pedagógica)</p> |
| <p>Trabajo militante: todos los trabajos (manuales e intelectuales, productivos y reproductivos) son necesarios para mantener el proceso siendo necesario organizarse colectivamente para hacerlos de forma rotativa.</p> |
| <p>Relaciones humanas y valores: los valores en los que se basan nuestras relaciones y la forma en la que nos relacionamos también se considera una dimensión formativa a trabajar.</p> |
| <p>El estudio y la investigación: importancia de articular los diferentes conocimientos acumulados (académicos, populares, feministas, etc.) y vincularlos con la labor investigadora de forma rigurosa para poder entender de forma más profunda lo que ocurre en nuestra realidad territorial (cada curso lo trabaja de forma diferente).</p> |
| <p>Arte y cultura revolucionaria: los cuentos, la música, el teatro, la poesía, la literatura, la danza, la gastronomía, las tradiciones y celebraciones son formas de trabajar los contenidos (cada curso los trabaja de forma diferente)</p> |
| <p>Mística: con diferentes lenguajes se trabaja la conexión de lo político con lo corporal, lo emocional, lo cultural, lo simbólico, lo identitario, la historia de las luchas, etc.</p> |

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, lo que cambia en cada curso que la ENFF realiza es la organización metodológica de estas dimensiones, definidas en función de las particularidades, necesidades y posibilidades de cada contexto, de los equipos de trabajo y del propio proceso formativo, guardando coherencia con los principios filosóficos, organizativos y pedagógicos definidos para orientar su desarrollo. Veamos con mayor detalle de qué forma se trabajan estas dimensiones.

Alternancia²⁴

La ENFF desarrolla cursos intensivos con duraciones variables (semanas, meses); entre otros, los Cursos Latinos. Pero también desarrolla cursos propios y oficiales en sistema de alternancia, es decir, alternando encuentros intensivos de convivencia y estudio, denominados Tiempo Escuela (TE) o Tiempo Universitario (TU), con periodos en las comunidades/organizaciones, denominados Tiempo Comunitario (TC), periodo en el que se cumple parte de la carga horaria de las asignaturas, desarrollando trabajos teóricos y prácticos, contando con acompañamiento pedagógico para ello. En algunos cursos, los encuentros intensivos de convivencia y estudio son en la propia ENFF, y en otros se desarrollan en el campus universitario. En cada curso, la forma de realizar el acompañamiento durante los tiempos comunitarios, el número de encuentros, la duración y el lugar de realización son muy diferentes²⁵.

Para la ENFF/MST, el desarrollo de cursos en sistema de alternancia contribuye a:

- Comprender los procesos de formación y educación vinculados con la vida comunitaria, con los procesos políticos, sociales y económicos, favoreciendo también que cada estudiante mantenga el vínculo con su movimiento social.
- Trabajar el principio de la praxis, es decir, el vínculo inseparable práctica-teoría-práctica, ya que la alternancia fomenta el diálogo entre las necesidades concretas de los movimientos sociales, de las comunidades de las cuales los estudiantes vienen, y los estudios y profundizaciones teóricas realizadas durante los Tiempos Escuela/Universidad,

24 Recordemos que la organización de cursos en sistema de alternancia responde a un proceso de acumulación y experimentación colectiva inspirado en experiencias educativas que adoptaron la alternancia de tiempos y espacios educativos como articulación entre escolarización y trabajo. En este capítulo empleamos la noción de sistema de alternancia desarrollada por el MST (ver Capítulos 2 y 3 de la tesis doctoral).

25 Para poder profundizar sobre ello se recomienda la lectura de los Capítulos 5 y 6 de la tesis doctoral empleada como base para la redacción de este libro. En ambos capítulos se explica cómo se desarrolló la alternancia en el curso de posgrado Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia y en la primera edición del curso Baserritik Mundura desarrollado en el País Vasco.

- permitiendo una relación de ida y vuelta entre la Escuela/Instituto/ Universidad y los territorios/comunidades/organizaciones.
- Comprender los cursos y la alternancia en sí como algo dinámico, en movimiento dialéctico, no es un diseño planificado y cerrado para su ejecución, no es una cuestión dada que simplemente establece momentos diferenciados del proceso. La alternancia se construye, se produce en el propio movimiento del curso, y de la realidad concreta donde actúan las y los estudiantes. En cada curso se produce un proceso de alternancia único y complejo.

Organicidad

La organicidad hace referencia a la forma de funcionar, a la forma de dar vida a la estructura orgánica de la ENFF y de sus cursos. Dicho de otro modo, la organicidad sería el esqueleto del proceso pedagógico, un esqueleto formado por instancias colectivas que a través de sus acciones mueven el curso. Normalmente estas instancias colectivas son: Coordinación Político Pedagógica (CPP), Núcleos de Base (NB) y Equipos de Trabajo.

Para la ENFF/MST, el principal sujeto educador es el colectivo. Por ello el proceso pedagógico tiene como fuerza motriz la práctica de la organicidad. Con ello se pretende incentivar la participación colectiva de todas las personas como sujetos implicados en el proceso pedagógico, de forma activa, propositiva, responsable y consciente, fomentando la autogestión democrática y autoorganización del proceso pedagógico.

La práctica de la organicidad hace aflorar tensiones, discusiones, debates a lo largo del curso, que necesitan de acompañamiento pedagógico para que el colectivo pueda realizar una lectura pedagógica y crítica de esas situaciones, aprovechándolas como oportunidades de transformación y aprendizaje. La organicidad también contribuye a vincular durante el desarrollo del curso la teoría y la práctica de forma dialéctica, siendo una oportunidad para tomar conciencia de la potencialidad emancipadora de las actividades concretas y cotidianas durante el curso.

Nosotros compartimos la visión de que la formación tiene que ser desde lo colectivo, desde lo grupal, desde la construcción de conocimiento, a la

construcción de una mística, desarrollar bien un juego, o limpiar un espacio, creemos en esa potencia formativa de lo grupal. Es desde ahí que formamos y nos formamos (Estudiante FF/ENFF, *turma* 2012, entrevista personal, 5 de julio de 2012).

Todas las personas que realizan un curso de la ENFF en la ENFF (ya sea intensivo o en alternancia) se insertan en la organicidad de la Escuela²⁶ a través de los Equipos de Trabajo, al tiempo que participan de la organicidad de su *turma* siendo parte de un Núcleo de Base. En la Tabla 16 se presenta la organicidad de los Cursos Latinos de la ENFF.

En los cursos que se desarrollan en la propia ENFF, la organicidad se enseña a través de la pedagogía del ejemplo, es decir, se vivencian la organicidad y el método pedagógico del curso en un contexto más amplio (la ENFF) que funciona simultáneamente, en la misma lógica metodológica y organizativa, sirviendo de referencia pedagógica. Las personas que realizan cursos en la ENFF participan en la organicidad del curso (siendo parte de un NB) pero también de la organicidad de la ENFF (siendo parte de un equipo de trabajo).

En los cursos de la ENFF que se desarrollan en los campus universitarios la organicidad también es una dimensión fundamental. Se trabaja de forma parecida, aunque en cada curso tiene sus particularidades e innovaciones. Por lo general, el alumnado se organiza en Núcleos de Base y en Equipos de Trabajo. Por ejemplo, en el curso Residencia Agraria de la UnB se definieron cuatro NBS compuestos por siete a diez estudiantes y seis Equipos de Trabajo. En el PPP del curso se explicaba así la intencionalidad pedagógica de los Equipos de Trabajo.

Los equipos de trabajo tienen la función de organizar las tareas necesarias demandadas por el propio curso. La universidad no es apenas lugar de estudio, y sí de formación humana, por ello las diversas dimensiones de la vida deben estar presentes en el proceso de formación, siendo el trabajo una de las dimensiones fundamentales, ya que a través del trabajo asumido a través de su tarea, cada estudiante tiene la oportunidad de tomar parte en la manutención de las condiciones materiales de la vivencia colectiva (PPP Residencia Agraria de la UnB, 2013: 7).

26 La organicidad de la ENFF está compuesta por Brigada Apolonio de Carvalho; Coordinación de los Núcleos de Base; Núcleos de Base; Coordinación de los Sectores; Sectores; Coordinación Político Pedagógica de la ENFF.

Tabla 16. Organicidad de los Cursos Latinos de la ENFF²⁷

| |
|--|
| <p>Núcleos de Base (NBs): son el motor del proceso educativo, la base que sustenta el curso y la escuela, el colectivo de referencia durante el curso para el ejercicio pedagógico de la autogestión democrática del proceso, distribuyendo tareas, realizando evaluaciones y planificaciones colectivas. Los criterios para la división por NBs los define cada CPP y están vinculados a la estrategia del curso en cuestión. En los cursos Latinos de la ENFF es en función de países, organizaciones, género, edad, buscando siempre la máxima diversidad. Cada NB coordina y organiza un número x de estudiantes, eligiendo una Coordinación (un hombre y una mujer). Se reúne una una vez por semana y cuando hubiera necesidades.</p> <p>Tareas: realización de místicas, coordinación del día de forma rotativa para acompañar a los educadores. Cada NB trabaja su identidad a lo largo del curso, escogiendo un nombre y diferentes elementos que la identifique.</p> |
| <p>Coordinación de la <i>Turma</i>: compuesta por las Coordinaciones de los NBs y miembros de la CPP del curso.</p> <p>Tareas: coordinar las actividades de la semana, garantizar el funcionamiento de los núcleos y de los equipos de trabajo, garantizar el flujo de informaciones ascendente y descendente, motivar el proceso organizativo.</p> |
| <p>Coordinación Política y Pedagógica del Curso: compuesta por dirigentes y militantes formadores del MST.</p> <p>Tareas: garantizar la planificación del curso, la discusión metodológica y la interlocución con educadores/as, realizar el acompañamiento pedagógico y político del proceso; preparar en conjunto con la Coordinación de la turma los procesos de evaluación, garantizar el desarrollo de la Propuesta Político Pedagógica (PPP) del curso.</p> |
| <p>Equipos de Trabajo: cada participante del curso se integra en un sector de trabajo de la escuela (pedagógico, administrativo, producción y servicios) de acuerdo con las necesidades identificadas por la ENFF, asumiendo trabajos necesarios para su funcionamiento.</p> |
| <p>Comisión de Disciplina y ética: cada NB elige sus responsables de disciplina y ética que conformarán la Comisión.</p> <p>Tareas: Garantizar cumplimiento de horarios y tareas; promover el debate en el NB sobre valores humanistas, ética, coherencia, cuestión de género; velar por los cumplimientos de las normas generales de la Escuela.</p> |
| <p>Fuente: elaboración propia a partir de documentos internos de la ENFF.</p> |

²⁷ Tabla de elaboración propia tomando como fuente de información los Proyectos Político Pedagógicos de los cursos Latinos de la ENFF (2011-2014).

Al igual que otras cuestiones, los equipos de trabajo y las tareas de estos varían mucho según cada curso. Las tareas se rotan entre las personas de cada Núcleo de Base, garantizando de esta forma que todas las personas pasen por todos los Equipos de Trabajo al menos una vez. En la Tabla 17 se detallan los equipos y tareas propuestas para cada equipo de trabajo en esta experiencia concreta.

Tabla 17. Equipos de trabajo y tareas del curso Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia

Comunicación y cultura: Este equipo tiene la tarea de proponer, planificar y organizar actividades culturales de ocio y festivas durante los TUS; organiza las escalas de la mística de cada etapa y mantiene los murales de comunicación actualizados con las informaciones del día a día (plazos, orientaciones, trabajos a ser realizados).

Secretaría: organiza las actividades de secretaria dentro del NB y en relación a la turma en general. Se encarga de garantizar los materiales y equipamientos necesarios para las actividades pedagógicas del curso, además de otras demandas delegadas por la CPP.

Memoria: se encarga de producir y organizar las relatorías que genere el NB, así como organizar la memoria diaria del conjunto de actividades desarrolladas por el curso, incluyendo el registro fotográfico y audiovisual de los momentos centrales de los TUS.

Limpieza e infraestructura: organiza el reparto de las tareas de limpieza, el cuidado y orientaciones sobre el uso de las infraestructuras y servicios de la universidad; y acompaña y buscar soluciones a las necesidades o problemas que puedan surgir. También garantiza los pedidos de materiales de limpieza y secretaria. La limpieza del alojamiento es responsabilidad de los estudiantes de cada cuarto, que deben organizarse para mantenerlo limpio.

Salud: organiza el botiquín y gestiona el uso de los medicamentos y materiales. Elabora infusiones y remedios naturales que contribuyan al bienestar de las y los estudiantes (gripes, estimulantes digestivos, etc.)

Coordinación de NBS: se encarga de dinamizar el NB garantizando las líneas políticas del curso y de trasladar las discusiones y propuestas de su NB para que sean debatidas en las reuniones que se mantienen con la CPP durante los TUS. Estas reuniones se realizarán una vez por TU o cuando se considere necesario.

Fuente: elaboración propia a partir del PPP del curso Residencia agraria de la UnB.

Una de las innovaciones que se experimentó en el curso Residencia Agraria de la UnB resultó en una forma organizativa específica para los Tiempos Comunitarios, que se denominó Núcleos Territoriales (NTs). Las y los estudiantes fueron organizados en siete colectivos de trabajo, tomando como base el lugar de residencia y/o actuación²⁸.

Estudio e Investigación

En la ENFF, la dimensión del estudio se vincula con el estudio científico, la investigación, la sistematización de experiencias y la producción de conocimiento individual y colectivo.

Estudiar es una necesidad para los que luchan. No nos interesa un estudio para demostrar conocimiento. Es importante afrontar el estudio de forma rigurosa, metódica, estudiando las teorías y el conocimiento acumulado a lo largo de la historia como un sistema vivo, dinámico, la realidad nos exige que sigamos elaborando conocimiento (registro diario de campo, ENFF, 29 de mayo de 2012)

A través de esta dimensión se busca generar un hábito cotidiano, una cultura del estudio, y valorar el estudio como principio organizativo necesario. En cada curso de la ENFF se trabaja de forma diferente. Por ejemplo, en los Cursos Latinos, los contenidos del curso se trabajan en diferentes momentos del día y con diferentes metodologías (ver Tabla 18).

En los cursos oficiales de posgrado (especialización y máster), la investigación tiene mayor importancia, existiendo asignaturas y contenidos de investigación, así como carga horaria específica tanto en los Tiempos Universitarios como en los Tiempos Comunitarios para el desarrollo de los procesos de investigación. Al final de cada curso se presentan y defienden los trabajos desarrollados. Todo ello se trabaja de forma muy diferente en cada uno de los cursos, dependiendo del área de conocimiento y el enfoque de investigación del mismo.

28 En el blog del curso hay una presentación de cada Núcleo Territorial elaborada por sus integrantes. Para profundizar sobre esta experiencia ver el blog del curso <https://matrizesproductivasdavidanocampo.wordpress.com>

Tabla 18. Tiempos destinados al estudio Cursos Latinos de la ENFF

| |
|--|
| Aulas teóricas con orientación de educador/a. Hay una programación con temáticas semanales para cada curso |
| Estudio individual y reflexión colectiva: tiempo destinado al estudio colectivo por la mañana y también en otros momentos al estudio individual que dependen de la organización personal. El esfuerzo del estudio es individual y colectivo, es un proceso de encuentro del sujeto individual y el colectivo al que pertenece en el curso que es su NB. |
| Círculo Literario: hay momentos específicos para estudiar literatura latinoamericana a partir de cuentos latinos. El estudio de los cuentos tiene como objetivo aproximar, a partir de la literatura, los temas que serán estudiados durante la semana. |
| Talleres artísticos y organizativos: para tratar temas específicos, incorporando cuestiones teóricas, metodológicas y prácticas seguidas de una evaluación. Cada taller se compone de tres momentos: 1) exposición teórica por una persona cualificada en la temática; 2) los estudiantes producen algo concreto donde se vuelca el conocimiento y la experiencia; 3) realización de una presentación en la escuela y se evalúa lo que se produjo. |
| Seminarios de socialización-profundización de lectura: hay tiempos destinados a la lectura dirigida de libros indicados, se realizan fichajes individuales y colectivos, y seminarios para presentación y debate. |
| Búsquedas en la biblioteca: para propiciar el hábito de estudio y el uso de la biblioteca. |
| Ejercicios pedagógicos prácticos y síntesis. Por ejemplo, en el caso del curso Formador de Formadores, al finalizar el curso cada estudiante debe tener una síntesis de los contenidos de cada semana que debe servir de base para futuros cursos en su país y una propuesta de programa de formación política para su organización. |

Fuente: elaboración propia a partir de documentos internos de la ENFF.

Por ejemplo, en el curso Residencia Agraria de la UnB los trabajos de investigación tenían como principal orientación metodológica partir de problemas de investigación dialogados con las comunidades campesinas y agentes sociales presentes en los territorios. Tratando de promover, por un lado, una relación de investigación que no los sitúe y trate como «objetos» de inves-

tigación, sino como sujetos conocedores de su realidad, capaces de producir conocimiento sobre ella en colaboración con las/los estudiantes y docentes del curso; y por otro lado promoviendo procesos de construcción de conocimiento basados en metodologías de investigación-acción-participativa. De las treinta y cuatro investigaciones desarrolladas durante el curso, la gran mayoría desencadenaron intervenciones en los territorios vinculadas a la promoción de la soberanía alimentaria, tanto en aspectos más productivos como aspectos más educativos, comunicativos y artístico culturales.

Otro elemento innovador desarrollado en este curso fue la forma de plantear el desarrollo de las investigaciones poco a poco, etapa a etapa. La meta para cada Tiempo Comunitario era entregar un artículo que sirviera como base para la redacción de los diferentes capítulos de la investigación. Esto hizo que el proceso de investigación fuera construido junto con el/la orientador/a de forma dilatada a lo largo de los dos años del curso, y no apenas en los últimos meses, como suele ocurrir en muchos cursos de especialización, experimentando además formas novedosas de desarrollar investigaciones por etapas, aprovechando de esa forma las oportunidades que brinda el desarrollo del curso en sistema de alternancia, y que también se vincula con la perspectiva epistemológica del curso.

Trabajo militante

Esta dimensión pedagógica está presente en la ENFF desde su primera piedra, ya que su construcción ha sido posible por el trabajo voluntario y colectivo de miles de personas. Pero como decíamos al principio, la ENFF es una escuela en construcción permanente y todos los militantes que pasan por ella asumen el compromiso de participar de esa construcción, tanto en el sentido pedagógico como en el de mantenimiento de la Escuela. Por ello, al iniciar cada curso, todos los estudiantes se insertan en uno de los Sectores de Trabajo de la ENFF (pedagógico, producción, administrativo y servicios) en función de las necesidades de la Escuela, pasando a formar parte de un Equipo de Trabajo.

En la propuesta pedagógica de la ENFF, el trabajo está combinado con la organicidad porque desde el acúmulo histórico de las escuelas del Movimiento se entiende que «Por el trabajo nos producimos como seres sociales y culturales, las formas como producimos nos producen: como trabajamos

nos forma o deforma. Para que el trabajo sea educativo exige reflexión sobre lo que se hace, cómo se hace, por qué se organiza así y no de otra manera. Para que esta reflexión se produzca es necesario que haya un tiempo/espacio para ello» (Itterra, 2004: 11).

No se trata de asumir un trabajo voluntariamente, en el sentido meramente práctico y abstracto; tiene un sentido pedagógico y político. Debido a la influencia teórica del pensamiento de Pistrak y su obra *Fundamentos de la Escuela del Trabajo* (1924), el MST entiende el trabajo como un principio pedagógico, pero para poder tener un carácter transformador debe estar vinculado a una actividad colectiva concreta, un trabajo útil para la colectividad.

Es necesario reflexionar sobre el sentido de este trabajo. El mismo tiene un carácter político y no meramente práctico. Tampoco debe resumirse la dimensión pedagógica que tiene, sino entenderlo como una praxis que apunta hacia la construcción de lo nuevo, de la nueva sociedad, de nuevos sujetos, con una nueva postura y valores ante la vida y la lucha [...] el trabajo en la ENFF adquiere connotación política, pues, su implementación depende de un cierto nivel de conciencia y se proyecta hacia la construcción de la sociedad socialista vivida en nuestro cotidiano y en nuestras relaciones aquí dentro de la escuela (ENFF, 2014: 8).

El trabajo voluntario o militante dotado de esa intencionalidad pedagógica se revela como una dimensión muy importante para trabajar la construcción de valores y responsabilidades colectivas y romper la tradicional dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual, consiguiendo que todas las personas que van a estudiar a la escuela (trabajo intelectual) se sientan constructoras de la escuela y del curso (trabajo manual). Por otro lado, el trabajo manual o práctico cierra el círculo del proceso enseñanza aprendizaje, dando la oportunidad de interpretar las cuestiones teóricas que se abordan en el aula desde otro lugar, desde otra perspectiva, y no solo desde la perspectiva teórica que normalmente se aporta en el aula.

La idea de poner el trabajo colectivo y tratar de romper la diferencia entre trabajo manual e intelectual, y de que todos y todas si somos militantes tenemos que poder hacer uno y otro trabajo [...] creo que es una dimensión muy interesante, también por la idea de asumir un trabajo colectivo por convicción, para construir algo nuevo y en colectivo, como puede ser la ENFF, la idea de

que la escuela se construyó junto con los cursos, haber puesto a tantos compañeros y organizaciones a construir la escuela (educadora colaboradora de la ENFF, entrevista personal, 24 de febrero de 2015).

Imágenes 8 y 9. Estudiantes realizando su trabajo militante.
Curso Formador Formadores ENFF 2012



Fuente: archivo colectivo turma Sumak Kawsay.

A través del trabajo militante se da algo muy importante: el conocer en profundidad a las personas con las que compartes la tarea en el equipo de trabajo, que por lo general son diferentes a las que forman tu núcleo de base. Ya que al tiempo que se cumple la tarea se comparte un tiempo que permite compartir y charlar distendidamente siendo un momento muy enriquecedor que complementa otros momentos que se dan en el curso para conocer las diversas historias de los movimientos, sus militantes, el país, la coyuntura y un sin fin de temas (estudiante FF/ENFF Turma 2012, entrevista personal, 5 de julio de 2012).

Relaciones humanas y valores

Tal y como venimos explicando, el ambiente educativo de la ENFF trata de estimular los siguientes valores: disciplina consciente o autodisciplina; un sentimiento de compromiso y pertenencia al proceso colectivo del curso y de la escuela; valores como solidaridad, honestidad, coherencia, compañerismo, unidad; actitudes ante la vida y hacia el colectivo de humildad, dedicación, cuidado, alegría, autocontención, generosidad; capacidad de superación; saber escuchar ideas diferentes a las tuyas; y empatía con historias de vida y militancia diversas e impactantes, como las de militantes que han sufrido violaciones de los derechos humanos sistemáticas. En la siguiente cita podemos apreciar cómo se explica esta dimensión en el PPP de uno de los Cursos Latinos:

Tenemos plena conciencia de la necesidad de superar los valores, normas y comportamientos que interesan a la clase capitalista dominante. Mientras luchamos para derrotar el viejo orden, podemos y tenemos condiciones de incorporar valores que se refieren a la sociedad que queremos construir. Entendemos que tenemos condiciones hoy, ahora, para comenzar a vivir entre los miembros del curso y en la relación con la totalidad de la escuela los valores socialistas en los que creemos. En esta constante relación dialéctica entre lo viejo que queremos superar y lo nuevo que queremos construir se vuelven necesarios los saltos de calidad. Las nuevas relaciones de género, por ejemplo, no se dan aisladas y separadas de lo que históricamente se fue conformando como prejuicios y relaciones establecidas entre hombres y mujeres, al igual que las relaciones de afectividad y sexualidad. Las nuevas relaciones se construyen en las antiguas, en lo cotidiano (ENFF, 2014:12).

Que se cuestione y reflexione durante el curso sobre qué tipo de relaciones se construyen en el curso y en la Escuela en su conjunto, qué tipo de relaciones construyes tú (particular) con el colectivo (totalidad), qué tipo de valores, principios y ética pones tú en juego durante el curso, cuáles pone en juego el colectivo en el que estás y cómo se da esa relación dialéctica. Todo ello hace que se trabajen aspectos subjetivos que la mayoría de participantes señalan como aspectos esenciales a ser trabajados en los procesos de formación política y que el curso da la oportunidad de trabajar, debatir, reflexionar conjuntamente sobre ello y ser más consciente de lo que provocamos y lo que nos provoca.

Como decíamos, el método de la ENFF fomenta que la formación también se dé a través de la vivencia y la convivencia. Durante la convivencia en la ENFF se produce un profundo intercambio de experiencias de lucha y tipos de organización, de historias de vida, de aspectos culturales, así como momentos de una fuerte integración colectiva. Por tanto, el objetivo principal de esta dimensión es promover reflexiones sobre la vivencia colectiva, incentivar la construcción de nuevas relaciones humanas creando las posibilidades para ir construyendo «lo nuevo» desde la práctica del movimiento dialéctico y continuo del transformarse transformando.

Ir creando relaciones, vínculos, en el cotidiano de hoy [...] ver que lo que se está diciendo como mundo que se quiere, es posible vivirlo en las relaciones personales. Y eso es muy fuerte porque en general, una lo que tiene es una crítica del mundo existente, la rebeldía frente a las injusticias. Pero también hay muchas frustraciones, por cómo funcionan los movimientos en la práctica concreta o colectiva y bueno ver que hay algo que puede ser distinto [...] que se pueden construir relaciones sociales distintas, creo que es muy importante (Educatora colaboradora de la ENFF, entrevista personal, 24 de febrero de 2015).

Arte y cultura revolucionaria

La cultura, tal y como es entendida por la ENFF y el MST, no es una esfera específica de la vida, sino que a traviesa y se construye en la convivencia social «la cultura es todo lo que creamos, hacemos y sentimos al producir nuestra

existencia» (Bogo, 2000: 9). Desde esta perspectiva, la cultura se construye en la convivencia social; por tanto, es en la convivencia social donde puede transformarse la cultura capitalista. El arte no es entendido únicamente como forma de entretenimiento sino como la capacidad que todo ser humano tiene de crear. Por tanto, la cultura y el arte pueden estar al servicio de la reproducción de diferentes sistemas de opresión (capitalismo, patriarcado, colonialismo, etc.) o ser dimensiones trabajadas en sentido liberador o emancipador.

Por ello, la cultura y el arte son dimensiones pedagógicas muy importantes para el tipo de formación política que persigue la ENFF. Atraviesan los diferentes tiempos y espacios de la escuela y del curso, pero además existen tiempos específicos para trabajar su potencialidad formadora y emancipadora intencionalmente, como son las noches culturales, los videoforos, las clases de literatura, las actividades y los talleres específicos para trabajar determinados lenguajes artísticos (poesía, teatro, danza, música, fotografía), posibilitando así que la Escuela y su ambiente educativo impulsen la reflexión crítica, el análisis y la socialización de estos procesos culturales y artísticos como partes importantes de la construcción de procesos y conocimientos emancipadores.

Mística

Los movimientos populares de América Latina identificaron hace muchos años que las transformaciones sociales que persiguen deben ser trabajadas tanto en el ámbito de la racionalidad como en el afectivo emocional, con la misma importancia y de forma integrada. Sin duda, la mística ha sido una de las formas identificadas para ello, aunque cada movimiento lo trabaje a su forma.

En este apartado vamos a profundizar en la noción de mística construida desde la perspectiva de los movimientos populares, en concreto desde la perspectiva del MST. No nos referimos por tanto a la noción de mística construida desde un punto de vista religioso o espiritual, sino desde un punto de vista sociopolítico.

Ademar Bogo, en el *Diccionario de Educación del Campo* (2012), señala que desde finales del siglo XX los movimientos sociales populares asumieron y dotaron de contenido sociopolítico a la mística «la mística es el ánimo para enfrentar las dificultades y sostener la solidaridad entre aquellos que luchan.

La mística no solo ayuda a transformar los ambientes sociales, por encima de todo, impulsa y provoca cambios por fuera y por dentro de los sujetos» (Bogo, 2012: 479). Por tanto, desde la perspectiva de los movimientos populares según Bogo, la mística posee dos fuerzas: la subjetiva y la objetiva. La fuerza subjetiva de la mística sería esa fuerza invisible que empuja a las y los militantes a permanecer en la lucha, un sentimiento muy fuerte que une al individuo a un colectivo con el que comparte objetivos comunes. Ese sentimiento de pasión hecho mística se fundamenta y sustenta en los principios, valores y en la ética revolucionaria. La fuerza objetiva de la mística sería una forma de materialización de ese sentimiento (generalmente simbólica) a través de elementos acumulados en la memoria histórica colectiva, como expresión de la cultura, del arte y de los principios y valores que alimentan el proyecto político de cada movimiento popular²⁹.

Desde sus inicios, el MST incorporó y resignificó la mística como una necesidad en el trabajo popular y organizativo³⁰, aprendiendo de luchas que lo antecedieron.

Desde el inicio del Movimiento Sin Tierra desarrollamos una mística vinculada a la práctica. Desarrollamos esa mística influenciada por el trabajo pastoral de las Iglesias Católicas y Luteranas y por la experiencia acumulada por las organizaciones que nos antecedieron. Pero sobretodo, la desarrollamos inspirados en el ideario de las luchas socialistas históricas, en la lucha universal por mejores condiciones de vida [...] Comprendemos que la práctica de la mística tiene un papel fundamental en términos individuales y colectivos [...]

29 «Los movimientos campesinos, a finales del siglo xx comprendieron que la totalidad del proyecto de los cambios sociales que persiguen, no se realiza apenas por la fuerza y por la inteligencia, los sentimientos y la afectividad también forman parte del proyecto de transformación y no pueden ser ignorados. La subjetividad de cada persona se vuelve objetividad en el proceso que hace efectiva la anticipación de la utopía» (Bogo, 2012: 476)

30 Título del *Cuaderno de Formación n° 27* del MST (1998): «Mística: una necesidad en el trabajo popular y organizativo». Este cuaderno de estudio dirigido a la militancia Sin Tierra compila tres textos de los principales intelectuales que han subsidiado teóricamente la práctica de la mística desde el surgimiento del MST: «Alimentar nuestra mística» (Boof, 1992); «Cómo mejorar nuestra mística» (Bogo, 1997); «La fuerza que anima a los militantes» (Peloso, 1996). Este cuaderno se recomienda en las sesiones de los Cursos Latinos dedicadas a trabajar la mística, donde se explica el sentido histórico de la mística en el MST (diario de campo, ENFF, 2012).

tiene el papel de animarnos, de revigorarnos para nuevas y mayores luchas. De unirnos y fortalecernos (MST, 1998: 5).

Pero más allá de su función motivadora, para mantener viva y con alegría la lucha por la transformación y su capacidad para construir identidad colectiva, la mística en el MST es entendida como una práctica política colectiva que ha pasado a formar parte de la cultura del Movimiento «es una experiencia personal, pero que necesariamente se produce en una colectividad, porque el sentimiento que la genera es fruto de convicciones y de valores construidos en la convivencia en torno de causas comunes» (Caldart, 2004: 213).

La mística es una energía que atraviesa el cotidiano. Por eso necesitamos de ella al inicio del día, al inicio de grandes actividades y rescatada en varios momentos del día. Es la forma de ir concretando, aquí y ahora, nuestra utopía. La mística se expresa a través de la poesía, del teatro, de lemas, de música, de símbolos, de las herramientas de trabajo, del rescate de la memoria de las luchas [...] pretende envolver a todos los presentes en un mismo movimiento, vivir un mismo sentimiento, sentirse parte de una identidad colectiva de luchadores y luchadoras del pueblo, que va más allá de ellos mismos y va más allá del MST (MST, 1999, citado en Iterra, 2005: 214).

Por tanto, la mística del MST está vinculada a su proceso histórico y a su proyecto político, y ha tenido significaciones y funcionalidades diferentes a lo largo de su historia. Tras muchos debates internos, también paso a ser entendida como una práctica política con una fuerte dimensión educativa y formativa, y por ello paso a integrarse como una dimensión del método pedagógico del MST, y a estar presente en sus escuelas y cursos. Caldart, en su obra *Pedagogía del Movimiento* (2004), señala tres elementos sobre el sentido de vivenciar la mística desde una perspectiva de formación humana.

- El primero es la relación entre mística y formación de los valores humanos y el vínculo con el proceso de lucha en el sentido de que la mística «ayuda a construir la disposición subjetiva de entrar en el proceso formativo, de vivenciar de una forma más densa y rica las acciones en las que se empieza a participar. En otras palabras la mística

realiza una especie de ritual de acogida» (Caldart, 2004: 214), además de vivenciar cotidianamente valores y principios revolucionarios.

- El segundo elemento es la relación de la mística con el cultivo de la historia y la memoria del pueblo, en el sentido de entender la mística como «tiempo y espacio intencionalmente reservado al proceso de simbolización y vinculación emocional con la lucha» (Caldart, 2004, 2015) como un tiempo de rescate de memoria colectiva fundamental para que las y los estudiantes consigan construir una conciencia de su propia historicidad, siendo una forma de trabajar y aumentar el nivel de conciencia sobre la vinculación de su propia historia con la historia de la sociedad como un todo, es decir como forma de fortalecer y construir lazos identitarios y sentimiento de pertenencia a un colectivo.
- El tercer elemento es el de la mística como experiencia de auto representación y producción cultural, a través de los símbolos y el arte, entendiendo que la riqueza pedagógica de ese proceso es la capacidad de la mística para hacer sentir a los estudiantes que son sujetos de su propia representación al tiempo que se realiza una práctica de resistencia cultural contrahegemónica, conectando la esfera de lo artístico y simbólico con lo político.

Imagen 10. Escenografía mística acto de celebración de los 10 años de la ENFF



Fuente: elaboración propia.

La mística, por tanto, también es entendida por el MST como una forma de trabajar sentimientos combinados con convicciones, valores y contenidos en los procesos educativos. A través de ella se trabaja aspectos a nivel simbólico, artístico, ideológico y emocional de forma combinada impulsando transformaciones subjetivas y objetivas, a nivel personal y colectivo. En la

PPP de los Cursos Latinos se define y explica la intencionalidad pedagógica de la mística así:

Es parte de nuestra manera de ver y sentir el mundo. La mística es el combustible de nuestra lucha. Es la manera que encontramos para expresar nuestros sentimientos de indignación, nuestro compromiso con la lucha, con nuestra unidad, con la solidaridad entre los pueblos [...] La mística es fundamental para la vida y para la lucha [...] Sin mística en la lucha perdemos la voluntad, la combatividad, la creatividad y el amor por la causa (ENFF, 2014: 9).

En la ENFF, cada mañana de 7.45h a 8 h., antes de iniciar las tareas de estudio y trabajo cotidiano, todas las personas que están en la escuela (participantes de cursos, reuniones, actividades, la brigada Apolonio de Carvalho) se reúnen para vivir colectivamente este momento.

Imagen 11. Mística de inicio del día en la ENFF



Fuente: elaboración propia.

La orientación general para ese momento es que sea para reverenciar nuestras luchas y luchadores, a través de la poesía, de la música, del gesto,

de la simbología. Es también el momento para los informes generales de la Escuela y para entonar nuestros himnos del MST y la Internacional Comunista. La forma de realizarlo es a través de los núcleos de base de los cursos, coordinados por el equipo de cultura y mística de la ENFF (ENFF, 2014: 9).

A través de esta dimensión se busca trabajar con otros códigos y lenguajes (simbólico, artístico, emocional) valores y principios como el compromiso y la unidad del colectivo, la historicidad de las luchas, la solidaridad y el cuidado del otro, etc. A pesar de que la mística se hace presente y tiene un tiempo pedagógico específico (en la mayoría de cursos y escuelas es el primer tiempo pedagógico del día), durante el desarrollo de los cursos se insiste en que se trata de una dimensión que debe atravesar todos los tiempos y espacios, es decir, debe estar presente y manifestarse de diferentes formas durante la convivencia en la escuela/curso, tratando que no quede relegada a momentos y tiempos específicos. También se advierte que es importante que la mística mantenga cierto carácter espontáneo, sorpresivo, entre otras cosas, precisamente porque busca generar momentos extraordinarios, momentos de ruptura de lo ordinario y normalizado.

Algunos testimonios subrayan la potencialidad de la mística para trabajar aspectos subjetivos y colectivos, como pueden ser la motivación/vinculación a las organizaciones y sus luchas, o la construcción de la identidad colectiva; pero también su potencial para trabajar la creatividad y vincular diferentes lenguajes artísticos con lo político.

Lo que el MST hizo fue evidenciar que no se puede hacer lucha sin mística, eso es algo que el Movimiento entiende en su propio proceso de lucha. Para mí, la mística es una abstracción de la realidad, la mística permite evidenciar de forma simbólica, artística y creativa ciertos mensajes, ciertos elementos que se quieren evidenciar de un determinado tema o realidad para darles énfasis, para que sean entendidos desde unos códigos diferentes. Por eso nosotros decimos que la mística no es un teatro, no es una representación, es más profunda que eso. La mística atraviesa nuestro proceso de lucha, nuestras vivencias colectivas; tiene una dimensión individual, emotiva, subjetiva en las personas, pero es algo que necesariamente se produce de forma colectiva. También es un espacio de socialización de diferentes lenguajes artísticos. A través de las místicas se aprenden muchos poemas, canciones, luchadoras y luchadores, muchas formas de decorar un espacio, etc.; es un espacio potencial de creatividad para abstraer mensajes de la realidad y conseguir que toquen,

que emocionen a la gente, sin creatividad la mística se apaga (estudiante FF/ENFF, entrevista personal, 1 de julio de 2012).

Uno de los ejercicios pedagógicos más significativos para muchas personas que vivencian el método de la ENFF y que conjuga diferentes dimensiones pedagógicas del mismo es la definición del nombre de la *turma*. El proceso de debate se realiza en cada NB. La orientación que se da es que sea un nombre que rinda homenaje a un personaje histórico o proceso de luchas y resistencias populares de América Latina que represente un legado histórico para los pueblos en lucha. Otra de las orientaciones para el debate es que el nombre escogido necesariamente debe representar el sentimiento y el deseo de la mayoría de la *turma*, por lo que se plantea como un proceso de diálogo colectivo hasta llegar a la conclusión dentro del NB. Después, cada NB presenta a la *turma* su propuesta y en asamblea general se decide democráticamente el nombre que identifica al grupo en su conjunto. Para completar el ejercicio pedagógico, una vez definido colectivamente el nombre la *turma*, a lo largo del curso se tiene que construir colectivamente los símbolos o señas de identidad colectivas: grito de orden, mural para dejar su marca en la escuela, músicas, camisetas, etc. Cuestión que les obliga no solo a debatir y llegar a consensos en el plano intelectual-ideológico, sino también en el plano emocional-identitario y también en los planos práctico, manual, artístico. Todo ello se presenta y socializa en la escuela o universidad donde se desarrolla el curso a través de una o varias místicas.

La mística en los Curso Latinos de la ENFF cumple un papel fundamental para construir y consolidar los vínculos entre diferentes movimientos sociales y para construir identidad latinoamericana. En cada época histórica, las diferentes generaciones crean lazos unitarios de forma diferente, siendo fundamental para ello contar con espacios de formación y convivencia como los que propician los cursos Latinos de la ENFF a las nuevas generaciones de líderes.

Durante los cursos también se evidencian algunos riesgos o límites que pueden anular o mermar el potencial pedagógico y político de la mística. Uno de ellos es una cierta mecanización de la mística que se puede llegar a producir en algunos cursos, o que la mística se entienda apenas como una especie de pieza teatral, performance o acto de animación o celebración. Estas formas limitadas de entender la mística son muy habituales.

Imágenes. 12, 13 y 14. Murales de las turmas latinas en la ENFF



Fuente: elaboración propia.

También es importante tener en cuenta que la mística no puede analizarse ni entenderse de forma fragmentada o separada del resto de dimensiones que componen el método pedagógico. Además, desde la experiencia acumulada por la ENFF se constata que para trabajar el potencial formativo de la mística es imprescindible hacer acompañamiento pedagógico y tener espacios específicos de formación sobre mística, es decir, momentos donde se trabajen cuestiones como qué es la mística, cuál es la intencionalidad de la mística dentro de la propuesta pedagógica, cómo se trabaja, analizar y presentar ejemplos de guiones de místicas concretas, etc.

La mayoría de testimonios recogidos durante el trabajo de campo destacan que la mística tiene una gran capacidad para motivar y animar las luchas; trabajar valores y principios revolucionarios; construir identidad colectiva y compromiso; trabajar la historicidad de las luchas; la solidaridad y el cuidado del otro; trabajar la capacidad de síntesis, abstracción y comunicación de mensajes que se quieren evidenciar tanto a lo interno de las organizaciones como hacia la sociedad; trabajar la creatividad y la socialización de ideas a través de diferentes lenguajes artísticos, etc. Todo este potencial es muy importante, pero es necesario tener presente sus límites y riesgos para evitar caer en una visión idealizadora o romántica de la mística, así como evitar que sea vaciada de su contenido político, formativo y pedagógico.

Por todo ello, en los cursos de la ENFF se insiste en la necesidad de seguir trabajando, analizando, reflexionando y construyendo conocimiento sobre la

práctica política de la mística en los diferentes procesos de lucha y resistencia, demostrando la importancia que tiene esta dimensión para el fortalecimiento organizativo, la construcción de alianzas y para alimentar el proyecto político de las organizaciones populares.

A través de la investigación en la que se basa este libro constatamos que, aunque muchas organizaciones ya conocían y realizaban místicas, muchas otras han incorporado la mística como práctica política en sus organizaciones y procesos de formación tras participar en los cursos de la ENFF, en la mayoría de ocasiones realizando una adaptación a sus procesos y realidades.

Acá, en Uruguay, en las formaciones que hacemos a raíz de que varios compañeros pasamos por los cursos de la ENFF incorporamos la mística, y mirá que aquí lo de la mística cuesta, porque tiene una lectura medio religiosa, incluso al principio generaba reacciones risueñas pero luego veíamos que tenía un impacto muy fuerte, para nosotros es algo clave. Ahora en los ciclos formativos que hacemos se trabaja la identidad de los grupos, se ponen nombre, se trabajan momentos de mística de apertura donde se recuerda a luchadores y luchadoras importantes en nuestra historia, hemos incorporado la música y el canto popular en los cursos. Y ahora estamos probando algo nuevo este año que está funcionando muy bien, a raíz de que un compañero pasó por el curso de Formador de Formadores el año pasado, abrimos cada día de la formación con una poesía, citas literarias o canciones vinculado al tema del módulo o del día (estudiante FF/ENFF Turma 2012, entrevista personal, 4 de marzo de 2015).

Una propuesta formativa integral y vivencial

Tras presentar las dimensiones pedagógicas que componen el ambiente educativo de la ENFF y sus cursos, queremos subrayar que se trata de una totalidad articulada, y por tanto, ninguna de las partes del método tiene sentido por separado, sino en relación dialéctica con la totalidad de la propuesta formativa. De ahí la importancia de que exista un colectivo (CPP) que propicie que las diferentes dimensiones estén en marcha de forma permanente y atraviesen todos los tiempos y espacios del proceso formativo.

La mayoría de los testimonios recogidos destacan la integralidad de la propuesta metodológica junto con su carácter vivencial y convivencial como

una cuestión clave del proceso de formación vivido, que sea una propuesta formación que incluya momentos de convivencia prolongada, hace que el proceso de aprendizaje tenga otra intensidad, que sea mucho más integral.

Que la propuesta incluya el trabajo militante, la convivencia, el trabajo colectivo en los Núcleos de Base, que se puedan proponer cosas desde la propia turma y se aproveche, me parece súper bueno. Me parece muy importante que se plantee que la instancia de formación no es solo intelectual, que sea manual, de convivencia, a través de viajes, participar en una marcha o en una manifestación como turma. Sobre todo si se participa con una tarea concreta, como fue nuestro caso que preparamos la mística de la asamblea de los pueblos de la cumbre de Río + 20, no íbamos a hacer bulto, íbamos a cumplir una tarea colectiva, todas estas cosas juntas construyen la integralidad pedagógica de la propuesta (estudiante FF/ENFF, *turma* 2012, entrevista personal, 5 de julio de 2012).

Además, debido a la diversidad de organizaciones que envían militantes a los cursos de la ENFF (autónomos y oficiales), participar de una formación de la ENFF es una oportunidad para conocer, aproximarse y convivir con militantes de otras organizaciones y países, cuestión que hace más integral la formación. Como señalan algunos testimonios, supone una gran oportunidad para socializar y reflexionar de forma colectiva sobre las diferentes consecuencias del proceso de liberalización y globalización en cada realidad territorial, así como sobre las diferentes herramientas, procesos de resistencia y formas político-organizativas que se están poniendo en práctica en cada territorio. En definitiva «entender mejor el por qué, para qué para quién, contra qué y contra quién luchamos».

Consideramos que esta lucha no puede ser fragmentada por países sino que debe tener un carácter internacionalista [...] Participar de experiencias como las de la ENFF son de suma importancia para contribuir a esa articulación a la vez que para crecer como organizaciones necesitamos estar integrados con otros procesos de lucha, organización y formación política (estudiante TPL/ENFF, *turma* 2013).

Los cursos de la ENFF permiten el intercambio de experiencias y perspectivas de lucha en los diferentes países y en diferentes sectores de las clases trabaja-

doras. Permite pasar de una visión más parcial (regional o de sector) para una visión más totalizadora en el tiempo y en el espacio. En ese sentido, es un salto politizador de por sí. Porque construir un lenguaje común exige una reflexión sobre la propia práctica enmarcada en un horizonte más amplio que el de esa lucha parcial (profesora/ENFF, entrevista personal, 18 de junio de 2012).

Muchos testimonios señalan que su experiencia en la ENFF les ha ayudado a ampliar su concepción de la formación política, pasando a entenderla como un proceso integral, permanente, cotidiano, dinámico, multidimensional, colectivo y dialéctico. Destacan que ha sido un proceso de formación muy transformador, que les ha ayudado a pensar y debatir sobre las potencialidades que tiene pensar el proceso de formación política y emancipación como un proceso en el que te transformas transformando tu entorno cercano, tratando de construir aquí y ahora lo alternativo.

En Argentina son cientos los que pasaron por la escuela MST y yo creo que todos y todas llevan la marca de esas experiencias. Pueden ser más o menos críticos, pueden haberlo asumido más o menos, pero es una experiencia inolvidable muy marcante, en términos de vivencia y en términos de reflexión (educadora colaboradora de la ENFF, entrevista personal, 24 de febrero de 2015).

Otra de las cuestiones que se destacan en los testimonios recogidos es que muchas organizaciones tras conocer la experiencia han asumido la formación política como prioridad estratégica y que la ENFF se ha convertido en una referencia en materia de formación política y pedagógica para muchas organizaciones; pero se insiste también en la necesidad de que cada organización tiene que construir sus propios formatos políticos y pedagógicos en función de sus realidades y estrategias de lucha.

Hay una cosa histórica que aportó la ENFF que es recuperar la necesidad de la formación política [...] la idea de hacerlo colectivamente llevo a que muchas organizaciones empezaron a armar sus propios cursos de formación [...] muchas al estilo y semejanza del MST cosa que a mí no me parece lo más interesante, porque creo que realmente ellos lo hicieron desde su experiencia, pero es bueno que cada organización discuta sus formatos políticos

y pedagógicos (educadora colaboradora de la ENFF, entrevista personal, 24 de febrero de 2015).

En cualquier caso, se valora muy positivamente que el MST ofrezca a otros movimientos la oportunidad de conocer y vivenciar un ambiente educativo y un espacio de convivencia y formación política único como es la ENFF.

Tal y como hemos expuesto en el Capítulo 2, diferentes experiencias educativas desarrolladas por organizaciones de la CLOC-Vía Campesina, y de forma destacada por el MST se han convertido en referenciales pedagógicos para organizaciones sociales que cuestionan el modelo formativo hegemónico y tratan de construir pedagogías y modelos pedagógicos emancipadores. La ENFF es una de estas experiencias referenciales a nivel internacional y por ello hemos dedicado el cuarto capítulo a profundizar en su historia y en su propuesta pedagógica.

También es importante destacar que este tipo de experiencias por la integralidad de su modelo formativo y de sus metodologías pedagógicas requieren un volumen de trabajo muy alto, muy intenso, tanto para las personas que acuden a participar de sus cursos y actividades como para los equipos pedagógicos que acompañan y sostienen día a día el proceso de construcción de la Escuela. Aquellas que habéis conocido la ENFF o vivido un proceso de este tipo sabéis a lo que me refiero.

Esta intensidad de trabajo y dedicación, junto con la intensidad del aprendizaje vivencial, forman parte de su sentido pedagógico y político. Tras haber investigado y vivenciado durante varios años este tipo de procesos pedagógicos, creo que es precisamente esa intensidad la que permite generar un impacto significativo en la subjetividad de las personas que se implican en este tipo de procesos formativos. Es esa intensidad e integralidad formativa la que permite tocar y agitar, mentes, tripas y corazones. Es decir, revisar nuestras subjetividades políticas (tanto personales como colectivas) de cara a activarnos y fortalecer los vínculos con iniciativas que buscan hacer más fuerte al movimiento campesino, al movimiento por la soberanía alimentaria, o al movimiento social al que pertenezcamos.

Tal y como reflejan la mayoría de testimonios recogidos durante la investigación de campo, este tipo de escuelas y formaciones «no te dejan indiferente», «no sales igual que entras en una experiencia así, no eres la misma persona», «la metodología te remueve mucho», «te transformas

transformando tu entorno más cercano y cotidiano». Es decir, más allá de los contenidos adquiridos, este tipo de metodologías pedagógicas te interpelan en diferentes sentidos, te hacen ser más consciente de las contradicciones personales y colectivas, de cuánto nos penetran las lógicas y valores corporativos, coloniales y patriarcales, de cuánto reproducimos aquello que queremos combatir y cambiar. Pero además, al ser espacios de aprendizaje, confianza y cuidado mutuo permiten aprender a identificar inercias hegemónicas y experimentar modos de superarlas. De ahí también su capacidad ilusionadora y motivadora.

El MST ha conseguido construir y compartir con sus aliados una propuesta pedagógica integral, multidimensional con un gran potencial emancipador. No es apenas un método pedagógico es un método organizativo y politizador. Ahora bien, la ENFF no es una experiencia ideal, como cualquier experiencia tiene sus limitaciones y dificultades. Siendo imprescindible huir de perspectivas idealizadoras, sus experiencias de formación y aquellas que se inspiran en su propuesta pedagógica han encontrado diversos límites para enfrentar las lógicas de subordinación hegemónicas, tanto en su relación con la institucionalidad educativa oficial como a nivel interno.

En cualquier caso, la ENFF es un semillero vivencial, una forma de compartir el método pedagógico construido por el MST con otras organizaciones y movimientos sociales de América Latina y de otras regiones del mundo. Una experiencia que transmite con su praxis la importancia de aprender del acúmulo histórico de otros procesos y organizaciones, teniendo siempre presente que no existen recetas metodológicas, sino ejemplos metodológicos que necesariamente son dialécticos. Por ello, cada organización tiene que explorar sus pedagogías específicas, sus propios planteamientos metodológicos y pedagógicos, ya que son las condiciones objetivas y subjetivas de cada momento histórico y de cada territorio las que determinan las necesidades de cada proceso formativo.

CONCLUSIONES

No acepten lo habitual como cosa natural, pues en tiempos de confusión generalizada, de arbitrariedad constante, de humanidad deshumanizada, nada debe parecer imposible de cambiar.

Bertolt Brecht

Como decía en las primeras páginas, la curiosidad inicial que impulsó la realización del proceso de investigación doctoral en el que se basa este libro fue conocer que el MST estaba desarrollando experiencias de formación desde fundamentos pedagógicos innovadores y complejos. Quería conocer sus escuelas y experiencias educativas en profundidad porque intuía que había muchas cosas que aprender y experimentar en nuestro contexto en base a esos aprendizajes. El proceso de investigación hizo que ampliase mi mirada más allá del MST. Por ello el eje de reflexión central de la investigación y de este libro son los procesos de formación impulsados por organizaciones de LVC, analizando su modelo formativo y su propuesta pedagógica y política, prestando especial atención a la experiencia educativa del MST y de la ENFF.

En estas conclusiones, aunque retomamos y damos respuestas concluyentes a algunas de las preguntas que han guiado la elaboración del libro, le daremos mayor peso y centralidad a una cuestión que atraviesa el libro. Me refiero a la apertura de debates pedagógicos y epistemológicos que plantean este tipo de experiencias en relación al modelo formativo hegemónico en las universidades públicas.

Iniciábamos el libro con una aproximación al contexto agroalimentario global, mostrando que las realidades rurales y campesinas de todo el mundo están siendo transformadas por el modelo de desarrollo neoliberal hegemónico. Veíamos que en las últimas dos décadas, el proceso de liberalización y globalización ha sido dirigido a gran velocidad hacia el sistema agroalimentario y los territorios rurales. Este proceso ha generado diferentes proyectos para el mundo rural, que representan modelos de desarrollo y de vida que son antagónicos y mutuamente excluyentes; modelos que disputan territorios y por ello están en permanente y creciente conflicto. Esta disputa territorial se lleva a cabo de forma simultánea en diferentes dimensiones (económica, social, política, cultural, ambiental e ideológica), por ello su comprensión requiere perspectivas de análisis integrales y pluridisciplinarias, que atiendan aspectos materiales u objetivos, y aspectos inmateriales o subjetivos, permitiendo pensar los procesos de dominación y emancipación de una forma más integral.

Desde esta perspectiva, una de las preguntas que respondemos en este libro es: ¿quiénes acaparan y se apropian de los territorios y el sistema agroalimentario?

En los últimos años se ha producido un profundo cambio en los agentes que dominan los territorios y el sistema agroalimentario. Este cambio de agentes ha modificado totalmente el panorama para las organizaciones campesinas, ya que muchas de ellas surgieron para luchar contra poderes políticos y económicos locales, y en el contexto actual tienen que confrontar el poder de una alianza de actores, difíciles de definir, con múltiples naturalezas, y muy difíciles de rastrear. Efectivamente, se enfrentan a una compleja y opaca red de agentes de diferentes naturalezas y ámbitos: económico, productivo-industrial, comercial financiero, político, jurídico, mediático, académico, científico, militar, etc., que buscan el acaparamiento de los territorios y del

sistema agroalimentario. Sus lógicas y objetivos son comunes y globales, aunque se expresen de forma diferenciada en cada ámbito y realidad territorial.

Necesitamos conceptos y categorías de análisis multidimensionales para comprender esta compleja maraña de agentes. Por ello, empleamos el concepto de *poder corporativo* (Fernández, 2016) para señalar de una forma más precisa que estamos ante un nuevo poder más integral, más abarcador y multidimensional. Este concepto alude al conjunto de estructuras y mecanismos por los cuales las empresas transnacionales consiguen imponer sus intereses a escala global, conformando un modelo de gobernanza global corporativa utilizado para ejercer su poder en términos económicos, políticos, culturales y jurídicos (Fernández, 2016; Pérez Orozco, 2017).

El proceso de liberalización y globalización ha favorecido la desregulación, privatización y el libre comercio a nivel global, facilitando que el poder corporativo dirija sus actividades económicas y especulativas a las zonas rurales y a sus «recursos naturales» como parte de un proceso de redefinición de las formas de territorialización del capital. El agronegocio, el hidronegocio, el extractivismo de hidrocarburos y minerales, la construcción de grandes infraestructuras y los diferentes marcos políticos y regulaciones¹ que aceleran la esquilma de bienes comunes convertidos en mercancía, son parte de esa agresiva territorialización del capital y sus lógicas de acumulación. El aumento del poder corporativo y el carácter hegemónico de la territorialidad capitalista en las áreas rurales abarcan aspectos materiales (acaparamiento de tierras, aguas, biodiversidad, etc.) y aspectos inmateriales (ideas, teorías, leyes, tratados, políticas, medios de comunicación, investigación, cultura, etc.).

Por todo ello concluimos que el concepto de poder corporativo es de gran utilidad para comprender *el poder* al que se están enfrentando el campesinado y las poblaciones rurales, para defender el territorio y construir territorialidades y territorialización contrahegemónicas. Defender el territorio y el derecho a un sistema agroalimentario soberano es una lucha contra las corporaciones transnacionales y contra el entramado del poder corporativo en su conjunto;

1 Regulaciones que favorecen la mercantilización y acaparamiento de tierras, aguas continentales y marítimas, que favorecen la privatización y control de la biodiversidad (semillas), los tratados globales y regionales de comercio e inversión (TTP, TTIP, CETA, TISA), las políticas agropecuarias que favorecen a la agroindustria (PAC), los mecanismos de la llamada «economía verde» (REDD y REDD+).

por tanto, no es una lucha que se limite al ámbito agrario o una dimensión económica o laboral: es una lucha mucho más profunda e integral que interpela al conjunto de la ciudadanía. Se trata de una lucha contra el sistema capitalista y contra las múltiples formas de opresión a las que el capitalismo se une y profundiza (patriarcado, colonialismo, antropocentrismo, etc.) para seguir expandiéndose a nivel global.

Lo realmente novedoso es la intensidad y la complejidad del proceso de dominación que cada vez es más integral y abarcador. Afecta a múltiples dimensiones y ámbitos de la vida, y conforma un Sistema de Dominación Múltiple (Valdés, 2009), que actualmente está regentado por el poder corporativo, y cuyas lógicas de dominación/subordinación son globales pero se concretan y expresan de forma diferenciada en cada ámbito, territorio, colectivo y persona.

Por tanto, nuestro análisis se enmarca en la perspectiva social crítica y multidisciplinar que defiende la idea de que el sistema mundial está estructurado en torno a diversos ejes de opresión o subordinación (patriarcado, capitalismo, colonialismo, etc.). Estos ejes operan de forma conjunta y simultánea, por lo que la posición de privilegio/opresión que ocupa un determinado colectivo o una persona en particular es definida por la intersección de los diferentes ejes de subordinación. Desde esta perspectiva, en cada caso concreto que se analice se dará una particular combinación de intersecciones de estas múltiples subordinaciones y postergaciones.

Concluimos que el acaparamiento y apropiación de los territorios y del sistema agroalimentario es un proceso creciente, que genera múltiples subordinaciones y postergaciones en el campesinado, y que en cada caso concreto que se analice se dará una particular combinación de las mismas. Concretamente en este trabajo identificamos siete tipos: subordinación económica; dependencia creciente de insumos para la producción; dependencia técnica y tecnológica; subordinación epistémica; subordinación jurídica y política; subordinación patriarcal, evidenciándose que el proceso de subordinación no afecta únicamente a la dimensión económica de la vida, ya que la agricultura, la pesca artesanal, la ganadería, el pastoreo, o la recolección no solo son actividades económicas o formas de trabajo, sino que están estrechamente ligadas a formas de vida, culturas, identidades y cosmovisiones o formas de entender la existencia y la relación con la naturaleza. En definitiva, son parte

de un modo de vida que establece cierto grado de autosuficiencia, y que es antagónico al modelo de desarrollo neoliberal hegemónico (mercantilista, especulativo y dependiente) y a las vidas que promueve.

Efectivamente, el sistema agroalimentario hegemónico, orquestado por el poder corporativo y su lógica ultraliberal ha provocado en las últimas décadas el aumento del uso de agrotóxicos, transgénicos, la sobrepesca, la deforestación, el empaquetado y transporte de alimentos en base a lógicas de mercado global, la contaminación de tierras y aguas, la reducción de la biodiversidad, la pérdida de autosuficiencia y soberanía popular, la criminalización de otras formas de vida, etc. De esta forma, el ámbito agroalimentario se ha convertido en uno de los sectores más contaminante, destructivo, injusto e insostenible a nivel social y medioambiental.

A pesar de todo ello, las propuestas y estrategias que construye LVC plantean y demuestran desde la práctica que sigue siendo posible construir alternativas emancipadoras. Es decir, propuestas que anteponen la vida y su reproducción frente a la lógica depredadora e insostenible del capitalismo; estrategias que tienen capacidad emancipadora, a nivel personal y colectivo, frente a las múltiples subordinaciones y postergaciones que sufre el campesinado actualmente.

Precisamente, otra de las preguntas que ha guiado esta investigación es ¿qué propuestas y estrategias define LVC para enfrentar la apropiación corporativa de los territorios y del sistema agroalimentario?

LVC, por su naturaleza, identificó desde su surgimiento que la lucha contra las diferentes subordinaciones que sufre el campesinado y que sostienen el actual orden de cosas hay que construirla de forma internacional, multidimensional y en una doble dirección simultáneamente, hacia fuera y hacia dentro. Asumió el desafío de articular a nivel internacional a una gran diversidad de organizaciones y movimientos sociales campesinos y populares, construyendo un sujeto político transnacional contrahegemónico. Para ello era necesario construir unidad entre una gran diversidad cultural, ideológica, idiomática, histórica, religiosa, etc., asumiendo el desafío de que esa diversidad no implicase desigualdades y de que la construcción de unidad respetase la autonomía de las organizaciones que la conforman. Por ello, pusieron en marcha diferentes estrategias y métodos de debate y convivencia que les han

permitido articularse entorno a principios, propuestas y estrategias de lucha comunes, que se concretan de forma diferenciada en cada realidad.

En los últimos años se ha producido una importante evolución en los análisis, propuestas y estrategias de lucha construidas por LVC. El avance del poder corporativo en la apropiación de los territorios rurales y del sistema agroalimentario ha llevado a LVC a incorporar la perspectiva territorial a sus análisis, dotando de un carácter más plural e integral a las propuestas y estrategias que conforman su agenda política.

En este trabajo centramos nuestra mirada en tres propuestas que vertebran su agenda y estrategia política. Nos referimos a la agroecología, la soberanía alimentaria y la reforma agraria integral y popular. Son propuestas que, partiendo de la defensa del derecho a la alimentación y al territorio, promueven la construcción de procesos de transformación y emancipación social que plantean la necesidad de trabajar el cambio de inercias, costumbres y modos de relación que reproducen las lógicas y modos de vida hegemónicos; y por ello son entendidas como procesos en construcción permanente, procesos que plantean cambios profundos, de largo plazo, que no son lineales, que implican avances y retrocesos, y que enfrentan límites y dificultades para su avance a nivel interno y externo. Efectivamente, plantean un horizonte de transformaciones integrales y múltiples a nivel interno y externo, y abarcan aspectos materiales e inmateriales. Por ello, lejos de caer en idealizaciones ni autocomplacencias, es muy importante comprender mejor las dificultades que aparecen para generar cambios externos e internos, y avanzar en la identificación de inercias y lógicas hegemónicas que están presentes en todas las relaciones de poder cotidianas, para tratar de desactivarlas.

Todo ello ha llevado a muchos movimientos sociales populares, entre ellos LVC, a cambiar su comprensión sobre la emancipación, la horizontalidad, la coherencia, la democratización, entre otros, dejando de ser puntos a los que llegar para pasar a ser procesos sin fin, procesos siempre abiertos, siempre inconclusos. Procesos a trabajar (personal y colectivamente) en todos los espacios relacionales y momentos de la vida social y organizativa, a través de un movimiento dialéctico en el que transformando nos transformamos, siendo fundamental hacer lecturas pedagógicas de las contradicciones que surgen en ese proceso de transformación, para continuar avanzando.

La incorporación de la perspectiva territorial, la lectura ampliada de aspectos internos y externos, materiales e inmateriales, ha llevado a LVC a reforzar las «estrategias de cambio desde abajo», es decir, estrategias de resistencia, acción popular y construcción de alternativas territoriales. Aunque paralelamente se continúe realizando incidencia política a nivel internacional, nacional y local que acompañen y protejan política y jurídicamente los procesos locales en los territorios. En 2013 definió una serie de líneas estratégicas que permean sus acciones y procesos de lucha, y que fueron reforzadas en la VII Conferencia Internacional celebrada en julio de 2017 en Derio, Euskal Herria. Una de esas líneas estratégicas es masificar la formación política y agroecológica en todos sus niveles.

La formación política: una estrategia clave para enfrentar la apropiación corporativa del sistema agroalimentario

La complejidad del proceso de apropiación y dominación del sistema agroalimentario global impulsado por el poder corporativo y la complejidad de las propuestas contrahegemónicas definidas por LVC para hacerle frente, explican *grosso modo* que la formación política y agroecológica cada vez tenga mayor centralidad e importancia para LVC. La construcción de procesos de formación (tanto oficiales como autónomos)² fue definida como línea política estratégica por LVC en 2004. Desde entonces, los procesos y espacios de formación impulsados por organizaciones de LVC se han multiplicado en todas las regiones y países.

En este libro queríamos profundizar en esta cuestión y para ello otra de las preguntas que tratamos de responder es ¿por qué las organizaciones de LVC consideran la formación política como una estrategia clave? En base a la documentación analizada³ podemos concluir que LVC considera estratégicos

2 Con «procesos de formación propios o autónomos» nos referimos a las formaciones que no cuentan con una titulación reconocida por organismos educativos oficiales.

3 Los elementos identificados para responder esta pregunta surgen de la revisión de documentos y publicaciones de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC-Vía Campesina); y de estudios que abordan el tema de la formación política de LVC con foco en América Latina (Sudamérica, Centroamérica y Caribe). Como exponemos en el segundo capítulo, esto tiene una justificación histórica, ya que en el tema de la formación

los procesos de formación política y agroecológica al menos por los ocho motivos que se recogen en la siguiente Tabla 19.

Tabla 19. ¿Por qué son estratégicos los procesos de formación para LVC?

| |
|--|
| Avanzar en el fortalecimiento interno: aumentan las capacidades colectivas para analizar y transformar la realidad, pero también para el fortalecimiento organizativo y personal (autoconfianza, compromiso, cohesión política y organizativa, etc.). |
| Avanzar en el fortalecimiento de las articulaciones de las organizaciones de LVC y con sus aliados en diferentes niveles (local, nacional, regional, internacional). |
| Profundizar en el debate y comprensión teórica de las propuestas y estrategias de la agenda política de LVC. |
| Potenciar e impulsar el intercambio de experiencias que se están construyendo en diferentes contextos y la construcción de conocimiento colectivo en base a ello. En los procesos de formación universitaria además se impulsa la investigación crítica y la construcción de conocimiento vinculado a la realidad territorial. |
| Reflexionar en colectivo sobre los límites y contradicciones que aparecen en las experiencias desarrolladas en los territorios, y en los ejercicios pedagógicos para llevar a la práctica las transformaciones que plantea su agenda. Son considerados espacios de ensayo-aprendizaje práctico que permiten aumentar la comprensión de la complejidad de las transformaciones que se buscan. |
| Profundizar y mejorar las propuestas pedagógicas de los procesos formativos, buscando aumentar su integralidad, incorporando las diferentes dimensiones de los cambios que plantean sus propuestas. Explorando e intercambiando diferentes planteamientos pedagógicos y organizativos. |
| En el caso de la formación agroecológica, las escuelas y cursos (oficiales y propios) empiezan a considerarse como espacios claves para contribuir a la intensificación y masificación de la agroecología y la soberanía alimentaria. Como ejes impulsores y dinamizadores del movimiento agroecológico y el movimiento por la soberanía alimentaria en los territorios. |
| La formación abre posibilidades de disputar espacios y recursos educativos públicos en todos los niveles educativos para avanzar en la territorialización contrahegemónica de su agenda política. |

Fuente: elaboración propia.

política y agroecológica las contribuciones realizadas desde la CLOC-Vía Campesina, han sido especialmente relevantes y significativas dentro de LVC.

El doble ejercicio que supone la construcción de propuestas territoriales contrahegemónicas y la resistencia a las consecuencias del avance del poder corporativo requieren que los militantes de las organizaciones de LVC desarrollen capacidades para analizar los complejos procesos y cambiantes contextos en los que desarrollan su actividad. También requieren la capacidad de asumir una gran diversidad de tareas, tanto para confrontar los complejos mecanismos de apropiación y territorialización de la dominación (capitalista, patriarcal, antropocéntrica, colonial), así como desarrollar capacidades para llevar a la práctica sus propuestas de transformación y emancipación social a nivel interno y externo.

En ese sentido, LVC identificó que era muy importante hacer un esfuerzo de renovación de la cultura política en los movimientos sociales populares y campesinos que la conforman, siendo los espacios y procesos de formación espacios privilegiados para trabajar esta cuestión de forma pedagógica. Por ello, en muchos procesos de formación política de LVC se debate y se incluyen ejercicios pedagógicos personales y colectivos capaces de generar un mayor grado de conciencia (personal y colectiva) sobre los factores que generan desigualdades en la participación política, permitiendo así visibilizar que la edad, el género, la experiencia, el nivel educativo, la clase social, la disponibilidad de tiempo, el origen, etc., otorgan una centralidad y un rango o estatus diferenciado que genera asimetrías de poder implícitas en el seno de las organizaciones y de las comunidades.

La integralidad y potencialidad emancipadora de las propuestas y estrategias que conforman la agenda política de LVC también requiere desarrollar la capacidad de hacer una lectura política de lo cultural y lo cotidiano. Esta cuestión ha ampliado enormemente las disputas a realizar por parte de las organizaciones de LVC, ya que la disputa cultural implica disputa de ideas y saberes pero también de valores, creencias, sentidos, y de capacidades de comprensión y de transformación del mundo. Cuestiones que se forjan y reproducen en la vida cotidiana; por tanto, además de las disputas territoriales materiales, las disputas territoriales inmateriales toman mayor centralidad en los últimos años. Esta cuestión es especialmente compleja en LVC, ya que plantea a los movimientos y organizaciones que la componen el desafío de identificar y aumentar el nivel de conciencia sobre qué convive y persiste en ellas mismas del orden hegemónico y conservador, y qué es

contrahegemónico y emancipador, tanto en su pensamiento, como en sus discursos, espacios, acciones, procesos de lucha y también en sus procesos de formación política.

Por todo ello podemos afirmar que la formación política ha sido entendida por LVC como una línea política estratégica, central y prioritaria, para poder avanzar en la territorialización de su agenda política. Pero también para fortalecerse organizativamente y así poder resistir, enfrentar y tratar de superar en mejores condiciones las consecuencias y subordinaciones desplegadas por el avance de la territorialización del modelo de desarrollo neoliberal hegemónico.

Otra de las preguntas que tratamos de responder en este libro es ¿qué tipo de formación/ educación necesita y construye LVC y sus organizaciones? Los principales aspectos identificados nos llevan a concluir que el tipo de educación/formación que necesita y construye LVC y sus organizaciones se diferencia y distancia sobremanera del modelo educativo hegemónico, tanto en su concepción educativa (filosófica, política y epistemológica) como en sus métodos pedagógicos.

Efectivamente las organizaciones de LVC necesitan construir procesos de educación y formación que sean útiles para su fortalecimiento organizativo, y para avanzar en las múltiples transformaciones contrahegemónicas que plantea su agenda política. Para ello necesita cambiar los contenidos de sus formaciones y la forma de abordarlos, necesita otro modelo formativo, un tipo de educación/formación vivencial que transforme a las personas para impulsar transformaciones en los territorios. Procesos de formación y educación que partiendo de la defensa de la alimentación y el territorio aborden de manera crítica las relaciones y dinámicas hegemónicas que se dan en el resto de ámbitos sociales, económicos, políticos y culturales, y que apuntalan el sistema agroalimentario hegemónico. Procesos formativos que a través de su propuesta pedagógica y metodológica lleven a la praxis las transformaciones que requieren y plantean las propuestas de su agenda política.

El sistema educativo oficial forma personas técnicas, graduadas y especialistas en diferentes ámbitos profesionales (agronomía, veterinaria, pedagogía, historia, derecho, comunicación, medicina, etc.) bajo modelos educativos y metodologías pedagógicas bancarias y «normalizadoras» que apuntalan la reproducción de lo existente sin cuestionarlo. Sin embargo, las organizaciones

de LVC requieren personas formadas técnica y profesionalmente, pero desde concepciones políticas, éticas y metodológicas acordes con sus propuestas y estrategias de transformación y emancipación social. Por ello, la mayoría de organizaciones que se articulan en LVC, en el intento de construir procesos de formación y educación que responda a sus necesidades organizativas y políticas, empezaron a experimentar y desarrollar procesos de formación política que combinan momentos educativos tradicionales (seminarios, talleres, escuelas) con procesos pedagógicos que se viven cotidianamente en la lucha, en la organización del movimiento y en la vida cotidiana. La formación política desde esta concepción ampliada de formación no es solo ni principalmente transmisión de conocimiento; más bien requiere procesos en los que el aprendizaje y la formación no se limitan al terreno de la ideología y la conciencia histórica o política, sino que además atiendan de manera más amplia e integral al plano de las vivencias y necesidades cotidianas para el desarrollo de capacidades y propuestas contrahegemónicas. Es decir, procesos formativos que atiendan a cuestiones subjetivas (individuales y colectivas) y a dimensiones no cognitivas como la voluntad, la complicidad, los valores, el cuidado mutuo, el compromiso, la construcción de identidad colectiva, la implicación emocional, y el sentimiento de pertenencia a un proceso colectivo de lucha emancipador.

Afirmamos que la concepción de formación de LVC está basada en una serie de principios que surgen de poner en diálogo el acúmulo histórico y pedagógico de organizaciones de LVC que durante años han trabajado el tema de la formación en sus organizaciones y países⁴. En base a ello concluimos que LVC para construir sus procesos de formación sigue el método de los principios, que consiste en definir una serie de principios comunes y cada organización, cada proceso formativo, los adapta a su realidad y posibilidades; no son normas, son puntos de partida. Es decir, las organizaciones de LVC en cada contexto construyen su propuesta pedagógica de forma diferenciada

4 Las organizaciones de la CLOC-Vía Campesinas, especialmente el MST, han tenido un papel muy destacado en este sentido, tanto por el significativo número de escuelas y cursos puestos en marcha como por su contribución en la creación de espacios y momentos de discusión y debate que han posibilitado identificar desafíos, líneas y principios políticos comunes de las escuelas, cursos y actividades de formación desarrolladas, así como intercambiar experiencias, concepciones, contenidos y metodologías experimentadas entre organizaciones de LVC.

y única en base a principios comunes, pero con autonomía de añadir otros que considere necesarios en función del contexto socioeconómico y político, tipo de organización, tipo de curso o escuela, etc. De esta forma, a pesar de existir principios comunes, cada proceso tiene autonomía para y será único, con sus propias particularidades, contradicciones y ritmos.

Por tanto, las organizaciones de LVC, siguiendo el método de los principios han generado diferentes respuestas a sus necesidades formativas, al tiempo que han construido modelos formativos y pedagogías contrahegemónicas. Han construido sus propias escuelas y procesos de formación de forma autónoma y autoorganizada en sus países, y realizan multitud de intercambios de experiencias y formaciones internacionales a través de visitas y delegaciones (nacionales, regionales e internacionales), jornadas, seminarios, cursos intensivos, etc. También han generado procesos de disputa de los espacios oficiales de educación (escuelas, institutos, universidades). En los últimos quince años se ha producido un aumento considerable de procesos y actividades de formación política y agroecológica en todas las regiones donde se organiza LVC (América, Asia, África, Europa y Medio Oriente).

Concluimos que, tomando como base los aprendizajes de estos procesos formativos, las organizaciones de LVC han construido modelos formativos y pedagogías contrahegemónicas de matriz popular y campesina, basadas en reflexiones y teorizaciones sobre sus prácticas formadoras, afirmándose de esta forma como sujetos de acción-reflexión-teorización pedagógica (Caldart, 2004), dentro de la corriente de la Educación Popular. Es decir, practican la Educación Popular no solamente como método pedagógico, sino como teoría del conocimiento y como propuesta de intervención educativa y política para la transformación social en sentido emancipador.

También constatamos que la experiencia educativa del MST ha sido la experiencia con mayor referencialidad e impacto en el proceso de construcción de otras experiencias de formación de LVC. La mayoría de elementos y principios que caracterizan los cursos y escuelas de LVC-Sudamérica aparecen en el proceso histórico de construcción de la propuesta pedagógica del MST y en la experiencia de la ENFF. Por ello, consideramos que la profundización teórica sobre la experiencia educativa del MST (Capítulo 2) y la profundización empírica sobre la experiencia de la Escuela Nacional Florestan Fernandes del MST (Capítulo 3) aportan elementos relevantes a tener en cuenta

por otras organizaciones de dentro y de fuera de LVC, tanto por sus aportes metodológicos y pedagógicos como por sus aportes en relación al debate de la disputa de territorios educativos, académicos y epistémicos.

El ámbito educativo: un territorio inmaterial en disputa

En base a todo lo expuesto, podemos afirmar que el ámbito educativo/formativo ha sido identificado por LVC y sus organizaciones como un territorio inmaterial a disputar, un ámbito de lucha estratégico y prioritario, que cada vez ocupa un lugar más importante en el quehacer de sus organizaciones. La educación es entendida como un territorio en disputa entre diferentes modelos, sentidos y prácticas pedagógicas que confrontan diferentes concepciones de educación, de escuela, de universidad, de sistema agroalimentario y de sociedad. Por tanto, la disputa de territorios educativos se enmarca en una disputa más amplia entre diferentes proyectos de sociedad y propuestas de vida.

Efectivamente, a lo largo del libro constatamos que existe una disputa entre modelos educativos y pedagógicos que se lleva a cabo a través de diferentes experiencias protagonizadas por organizaciones de LVC-Sudamérica. Experiencias educativas autónomas (actividad, cursos y escuelas propias), pero también desarrolladas en colaboración con instituciones educativas oficiales (cursos y titulaciones en diferentes niveles formativos: técnico, grado y posgrado), que conforman un proceso que se articula a nivel internacional.

Son experiencias educativas diversas con rasgos y principios comunes, cuyos modelos formativos y metodologías pedagógicas muestran un gran potencial para desarrollar capacidades y procesos emancipadores a nivel personal y colectivo. Modelos formativos y pedagogías de matriz popular y campesina que disputan territorios educativos confrontando el modelo educativo hegemónico que impera en los centros educativos públicos; un modelo unidireccional, competitivo, meritocrático y basado en la transmisión de contenidos fragmentados, que jerarquiza, descuida y parcela diferentes dimensiones educativas: habilidades intelectuales, relacionales, emocionales, artísticas, organizativas, comunicativas, etc. Experiencias que, a pesar de sus dificultades y límites, fortalecen y empoderan a las personas militantes y organizaciones de LVC para hacer frente a las múltiples subordinaciones que sufren y que perpetúa el sistema hegemónico y, en consecuencia, para

avanzar en mejores condiciones en la territorialización material e inmaterial de su agenda política, a nivel interno y externo.

Desarrollar este tipo de experiencias educativas ha llevado a muchas de las organizaciones de LVC a enfrentar muchos desafíos, entre ellos:

- Realizar una reflexión profunda sobre la historia de la educación y el modelo educativo que ha logrado hegemonizarse a nivel global, analizando cómo la educación ha sido una herramienta fundamental en la creación de consenso hacia las políticas dominantes en las diferentes fases de la historia.
- Analizar los procesos educativos populares pasados y presentes desde una perspectiva crítica y no idealizadora, para identificar aciertos y límites desde una perspectiva entrelazada de diversas opresiones que se reproducen y perpetúan, para comprender de forma más compleja la historia de las luchas contrahegemónicas protagonizada por movimientos populares y campesinos, y su vínculo con la disputa epistémica y educativa.
- Cuestionar las bases epistemológicas y éticas que permiten que muchas universidades y centros de investigación estén al servicio del poder corporativo, evidenciando que la política científica y las prácticas académicas cada vez responden de forma más clara a los intereses de las corporaciones transnacionales, generando una tecnociencia (ETC, 2015) que investiga y construye conocimiento para el beneficio empresarial. Son las grandes corporaciones las que están financiando en gran medida las investigaciones de muchos institutos, departamentos universitarios y centros de investigación e innovación público-privados en diferentes ámbitos del conocimiento, al tiempo que se denuncia que esto es un hecho cada vez más aceptado y naturalizado, que favorece el avance de un proceso global de colonización corporativa del conocimiento y de los espacios educativos públicos.
- Cuestionar y visibilizar que existe una subordinación epistémica que conlleva la invisibilización, cooptación y privatización del conocimiento campesino. Esta subordinación epistémica también explica la imposición de la perspectiva agroindustrial en los centros públicos de formación, investigación y producción de conocimiento (centros

de investigación e innovación tecnológica, escuelas agrarias, universidades, etc.), visibilizando que desde estos espacios de formación e investigación se reproduce y avala «científicamente» los discursos y las lógicas que apuntalan el sistema agroalimentario hegemónico, aunque algunos de ellos lo hagan desde una perspectiva ecológica o de sostenibilidad, pero siempre dentro de los parámetros del «capitalismo verde».

Llegamos así a uno de los ejes de reflexión que atraviesa el libro. Planteamos que para entender cómo se construye la hegemonía y la dominación en el ámbito agroalimentario, es necesario conocer cómo operan estas lógicas en el ámbito educativo, de los saberes y de la producción de conocimiento; y cuáles son los mecanismos empleados para generar fragmentación, cooptación y subordinación de las fuerzas sociales, de los saberes y de los centros de producción de conocimiento. Efectivamente, realizar la disputa inmaterial relacionada con el ámbito epistémico y académico supone enfrentar el sistema de conocimiento y educación hegemónico, que además de marginar e invisibilizar otros saberes y modelos educativos impide entender de manera integrada e histórica (cambiante) el contexto en que se desenvuelven los procesos de resistencia y de construcción de propuestas contrahegemónicas. Cuestiones que, como veíamos en el segundo capítulo, han sido identificadas y están presentes en los análisis, propuestas y estrategias de lucha de LVC.

En este sentido, también constatamos que la propuesta política de la agroecológica y la soberanía alimentaria de LVC trasciende el ámbito agrario y cuestiona e interpela al ámbito académico y epistémico de diferentes formas. Entre otras, cuestiona y plantea la necesidad de repensar los métodos de investigación y el modelo educativo hegemónico en los centros educativos públicos. En concordancia con ello, los procesos de formación desarrollados por organizaciones de LVC incorporan perspectivas y métodos de formación e investigación crítica y colaborativa entre diferentes sujetos y saberes (campesino, feminista, académico, popular etc.), poniendo en valor la diversidad epistémica existente en la sociedad. Por todo ello, afirmamos que para las organizaciones de LVC es muy importante construir espacios y procesos formativos (propios y oficiales), que a través de sus modelos formativos y metodologías pedagógicas posibiliten la deconstrucción de formas de rela-

ción subordinadoras y opresoras, para historiarlas y desnaturalizarlas, en los diferentes ámbitos de la vida y en el cotidiano del propio proceso formativo.

Apertura de debates epistemológicos, pedagógicos y de modelo educativo

De esta forma llegamos a otra de las preguntas que ha atravesado la elaboración de este libro: ¿qué debates abren las experiencias educativas campesinas en relación al modelo de formación universitario oficial?

Concluimos que las experiencias educativas campesinas analizadas en el proceso de investigación en el que se basa este libro plantean modelos formativos y propuestas pedagógicas, basadas en una concepción de educación, universidad y de producción de conocimiento contrahegemónico, que abren debates epistemológicos, pedagógicos y de modelo educativo.

En relación al debate pedagógico, concluimos que estas propuestas formativas, con sus aciertos y desaciertos, construyen modelos pedagógicos que son vivencialmente transformadores (transforman desde lo vivencial) porque trabajan de forma integral diferentes dimensiones educativas (intelectuales, relacionales, emocionales, artísticas, organizativas, comunicativas, etc.), combinando y poniendo en diálogo diferentes perspectivas para trabajar contenidos teóricos, prácticos, políticos, metodológicos, organizativos y de investigación vinculados a las necesidades y problemáticas del movimiento campesino en el territorio. Experiencias que, por todo ello, interpelan y confrontan el modelo educativo hegemónico (unidireccional, cartesiano, utilitarista, competitivo, meritocrático, basado en la transmisión de contenidos fragmentados, etc.) que impera en las universidades públicas, visibilizando que el sistema educativo oficial, bajo modelos educativos y metodologías pedagógicas bancarias y «normalizadoras», ofrece una formación fragmentada y fragmentadora que jerarquiza, descuida y parcela diferentes dimensiones educativas, y apuntala la reproducción de las lógicas hegemónicas existente.

En cualquier caso, esta confrontación o disputa es muy desigual, y tal y como se desprende de la experiencia educativa del MST y de la experiencia de la ENFF, las dificultades y límites para confrontar las lógicas hegemónicas de la institucionalidad educativa oficial a nivel pedagógico son estructurales. Y, en consecuencia, son muy difíciles de revertir.

En relación a la apertura de debates epistemológicos, afirmamos que las experiencias analizadas plantean un enfoque epistemológico o modo de construcción de conocimiento crítico que confronta el modelo académico positivista. Y, por tanto, menos jerárquico y endogámico, y más colaborativo; reconociendo la diversidad epistémica y buscando la construcción conjunta de conocimiento con agentes sociales, evitando tratarlos como objetos de estudio y reconociéndolos como sujetos epistémicos y pedagógicos, distanciándose así de las lógicas de colaboración academicistas basadas en la transferencia de conocimiento.

En este sentido, afirmamos que las experiencias educativas campesinas analizadas en la investigación de la que surge este libro son osadas y creativas. No disputan territorios académicos para reproducir el modelo y las lógicas académicas hegemónicas, sino para ocupar los espacios académicos desde otras lógicas, demostrando desde la práctica que es posible invertir la lógica organizativa, pedagógica y epistemológica de los cursos de posgrado tradicionales que se desarrollan en la mayoría de universidades públicas, donde se considera que la universidad es el centro de producción de conocimiento legítimo y hay que buscar formas de «transferirlo a la sociedad»; que consideran a los agentes sociales como «colaboradores» que avalan o dan un «toque popular» a las formaciones e investigaciones, o que les tratan como objetos de análisis en las investigaciones que se desarrollan, y en el mejor de los casos reciben una devolución de resultados.

Estas experiencias nos permiten afirmar que es posible construir procesos de formación e investigación que se basan en el encuentro, la complementariedad y la colaboración horizontal entre diferentes sujetos epistémicos y pedagógicos (académicos y sociales-populares), donde la lógica que se busca construir en ese trabajo conjunto es dialéctica. Es decir, trata de juntar capacidades y saberes para generar una síntesis que coloque el proceso formativo en otro nivel en términos de tema y forma (método). Obviamente, este diálogo y esta construcción conjunta no están exentos de tensiones, al confrontar diferentes lógicas y puntos de vista sobre los temas abordados y la forma de abordarlos. Pero afirmamos que precisamente ahí reside otra de las riquezas metodológicas y epistemológicas de este tipo de experiencias, en la necesaria y continua búsqueda de convergencias, puntos de encuentro

y complementariedades entre los diferentes saberes y capacidades que este tipo de procesos de formación pone en diálogo.

Por otro lado, cada vez se hace más evidente que existe un proceso global de colonización corporativa del conocimiento y de los espacios educativos públicos. La universidad y el ámbito de los saberes, al igual que otros ámbitos de la vida, se está mercantilizando y corporativizando cada vez más. Afirmamos que esto se evidencia al menos en tres sentidos: las empresas privadas cada vez tienen más presencia en la gestión de servicios universitarios, la propia universidad reproduce la cultura y lógicas corporativas y tecnocráticas en su forma de funcionamiento, y responde cada vez más a las necesidades y demandas de investigación y formación del mercado capitalista y del poder corporativo, dejando de lado, incluso en muchos casos abandonando, su función social y crítica; e ignorando la posibilidad del diálogo y la colaboración para construir conocimiento para la transformación y emancipación social.

Por todo ello, con este libro también queríamos plantear y abrir el debate de la función de la educación superior y la universidad pública, y cómo está avanzando la territorialización del capital en el ámbito académico y epistémico a través de las colaboraciones público-privadas. Un ejemplo de ello es el modelo vasco de formación dual, un modelo formativo público-privado (universitario-corporativo) consorciado con empresas para formar el perfil de profesionales que necesitan las empresas vascas. Es decir, el diseño de un plan formativo individualizado ajustado a los requerimientos y competencias para responder a las necesidades formativas de las corporaciones vascas desde los centros educativos públicos (nivel técnico y superior). Este es tan solo un ejemplo que nos sirve para ilustrar las posibilidades de avance que tienen iniciativas alineadas con los intereses y lógicas hegemónicas para transformar los territorios educativos y académicos, contando por ello con todos los apoyos económicos e institucionales necesarios. Mientras tanto, las experiencias que plantean innovaciones educativas y experimentan nuevos modelos formativos basados en colaboraciones entre universidades y agentes sociales (organizados en movimientos y organizaciones de diferentes tipos) encuentran muchas dificultades y trabas para obtener respaldo institucional y académico, oficializarse, financiarse, y son cuestionadas, invisibilizadas, marginalizadas de diferentes formas.

En el marco de este trabajo y aprendiendo de LVC, entendemos que el proceso de disputa y transformación de los territorios académicos y epistémicos es un desafío continuo y global que hay que afrontar en cada contexto, teniendo en cuenta las particularidades, oportunidades y posibilidades específicas. En cualquier caso concluimos que, a pesar de sus límites y desafíos, existen muchos procesos y experiencias educativas en marcha, y todas ellas son pequeñas contribuciones al proceso colectivo de ocupar el latifundio de la ciencia labrando las tierras de la academia, para construir saber y prácticas educativas emancipadoras.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, S. E. (2009). Repensando la dimensión política y cultural desde los movimientos sociales: algunas aproximaciones teóricas. En: R. HOETMER (coord.). *Repensar la política desde América Latina. Cultura, Estado y movimientos sociales*. Programa Democracia y Transformación Global (PDTG). Lima: Universidad de San Marcos.
- ARROYO, M. G. (2012). Pedagogía del oprimido. En: R. S. Caldart et al. (orgs.) *Diccionario de la Educación del Campo*. San Pablo/Río de Janeiro: Expresión Popular, pp. 553-560.
- BATISTA, A. F. (2014). Conciencia y territorialización contrahegémica un análisis de las políticas de formación de La Vía Campesina-América del Sur. San Pablo: Cultura Académica.
- BARBOSA, P. L y ROSSET, P. M. (2017). Educación del campo y pedagogía campesina agroecológica en América Latina: aportes de La Vía Campesina y de la CLOC. *Revista Educación sociedad*. Campinas, vol. 38, nº 140, pp 705-724. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00705.pdf>
- BOGO, A. (2000). El MST y la Cultura. Cuaderno de formación nº 34. MST. San Pablo.

- BOGO, A. (2012) Mística. En: R. S. Caldart et al. (orgs.) *Diccionario de la Educación del Campo*. San Pablo/Río de Janeiro: Expresión Popular, pp. 473-479.
- BONASSA, J. (2011). Caminos y descaminos en la construcción de una praxis cultural emancipadora. Un registro crítico del desarrollo del Colectivo Nacional de Cultura del MST de Brasil (1996-2006). Tesis de Maestría.
- BORRAS, S. M. (2004). La Vía Campesina: un movimiento en movimiento. Ámsterdam: TNI. Disponible en: <http://r1.ufrj.br/geac/portal/wp-content/uploads/2012/11/BORRAS-La-Via-Campesina-espanhol.pdf>
- CALDART, R. S. (2004). *Pedagogía del Movimiento Sin Tierra*. San Pablo: Expresión Popular.
- CALDART, R. S. (2010). El MST y la escuela: concepción de educación y matriz formativa. En R. S. Caldart (org.), *Caminos para la transformación de la escuela: Reflexiones desde prácticas de la licenciatura en educación del campo*. San Pablo: Expresión Popular.
- CALDART, R. S. (2012a). Educación del Campo. En R. S. Caldart et al. (orgs.), *Diccionario de la Educación del Campo*. San Pablo/Río de Janeiro: Expresión Popular, pp 257-265.
- CALDART, R. S. (2012b). Pedagogía del Movimiento. En R. S. Caldart et al. (orgs.), *Diccionario de la Educación del Campo*. San Pablo/Río de Janeiro: Expresión Popular, pp 546-553.
- CALDART, R. S. et al. (2013). *Escuela en Movimiento en el Instituto de Educación Josué de Castro*. San Pablo: Expresión Popular.
- CALDART, R. S. (2017). Prefacio. En M. Molina et al. (orgs.), *Análisis de prácticas contrahegemónicas en la formación de los profesionales de las Ciencias Agrarias. Reflexiones sobre el Programa Residencia Agraria*, vol. II. Brasilia: UnB, pp. 7-15.
- CAMINI, I. (2009). *Escuela Itinerante: en la frontera de una nueva escuela*. San Pablo: Expresión Popular.
- CECEÑA, A. E. (2016a). Capitalismo depredador y empresas transnacionales [Observatorio de las Multinacionales en América Latina-OMAL]. Ponencia presentada en Donostia, 24 de noviembre de 2015 [video]. Disponible en <http://omal.info/spip.php?article7427>
- CECEÑA, A. E. (2016b). La territorialidad de las corporaciones. En A. Ceceña, y R. Ornelas, *Las corporaciones y la economía-mundo*. Ciudad de México:

- Siglo XXI, pp. 108-133.
- CECEÑA, A. E. (2017). Los territorios de la guerra, las guerras del territorio. En *Los territorios son el centro estratégico de la competencia mundial y las relaciones de poder*. Revista América Latina en Movimiento. n° 527, sept. Número especial coedición entre ALAI y OLAG, pp. 1-4. Disponible en <https://www.alainet.org/es/revistas/527>
- DALMAGRO, S. (2010). La escuela en el contexto de las luchas del Movimiento. Tesis de Doctorado. Universidad Federal de Santa Catarina-UFSC. Disponible en <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94587>
- DAZA, M.; HOETMER, R. y VARGAS, V. (eds.) (2012). Crisis y movimientos sociales en Nuestra América: cuerpos, territorios e imaginarios en disputa. Programa Democracia y Transformación Global, Coordinadora Interuniversitaria de Investigación sobre Movimientos Sociales y Cambios Político-Culturales. Lima: PDTG.
- DESMARAIS, A. A. (2007). *La Vía Campesina. Globalization and the Power of Peasants*. Black Point: Fernwood Publishers.
- ENFF (2012a) [Movimiento Sin Tierra] (13 de abril de 2012) ENFF una escuela en construcción [video]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=mUbdQYhu8r4&t=801s>
- ENFF (2016) [Movimiento Sin Tierra] (29 de enero de 2016). ENFF en la batalla de ideas [video]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ycotsNxotgg>
- FERNANDES, F. (1995). *La contestación necesaria*. San Pablo: Ática.
- FERNANDES, F. (1989). *El desafío educacional*. San Pablo: Cortez.
- FERNANDES, B. M. (2008). Cuestión agraria: conflictividad y desarrollo territorial. En A. M. Buainain (ed.), *Lucha por la Tierra, cuestión agraria y gestión de conflictos en Brasil*. Campinas: Editora de la Unicamp, pp. 173-224.
- FERNANDES, B. M. (2013). Territorios: teoría y disputas por el desarrollo rural. *Novedades en población* n° 17, Cedem, pp. 116-133. Disponible en <http://www.cedem.uh.cu/sites/default/files/116-133.pdf>
- FERNÁNDEZ, G. (2016). *Alternativas al poder corporativo. 20 propuestas para una agenda de transición en disputa con las empresas transnacionales*. Barcelona: Icaria.
- FREIRE, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREITAS, L. C. (2012). Escuela Única del Trabajo. En: R. S. Caldart et al.

- (orgs.), *Diccionario de la Educación del Campo*. San Pablo/Río de Janeiro: Expresión Popula, pp. 337- 341.
- GARDOTTI, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México D. F.: Siglo XXI.
- GRUPO ETC (2015). Campo jurásico: Syngenta, Dupont, Monsanto. La guerra de los dinosaurios del agronegocio. Cuaderno nº 115. Disponible en http://www.etcgroup.org/sites/www.etcgroup.org/files/files/etc_breakbad_esp_v5-final_may11-2016.pdf
- GRUPO ETC (2016). Fusión Monsanto–Bayer: una de siete. Megafusiones y dominio de datos amenazan semillas y seguridad alimentaria. Comunicado de prensa, 15 de septiembre. Disponible en <http://www.etcgroup.org/es/content/megafusiones-y-dominio-de-datos-amenazan-semillas-y-seguridad-alimentaria>
- HARVEY, D. (2005). El «nuevo» imperialismo: acumulación por desposesión. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- HERRERO, Y. (2015). Apuntes introductorios sobre el Ecofeminismo. Boletín de recursos de información nº43 Junio. Centro de Documentación HEGO. Disponible en <http://boletin.hego.efaber.net/mail/37/12552#-TemaCentral>
- INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LA REFORMA AGRARIA, ITERRA (2004). Método Pedagógico. Cuadernos del ITERRA, año IV, nº 09. Documento Interno.
- INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LA REFORMA AGRARIA, ITERRA (2005). Dossier MST y Escuela. Documentos y Estudios 1990-2001. Cuaderno de educación nº 13. Edición especial.
- JORDAN, G. y WEEDON, C. (1995). *Cultural Politics. Class, Gender, Race and the Postmodern World*. Oxford: Blackwell.
- KOROL, C. (2007). La formación política en los movimientos populares latinoamericanos. OSAL, año VIII, 22. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/EMS22Korol.pdf>
- KOROL, C. (2010). La educación popular en la batalla contra las muchas colonizaciones. En C. Korol (comp.), *Resistencias populares a la recolonización del continente*. Buenos Aires. América Libre. Disponible en:<http://>

- libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/537/1/Resistencias%20populares%20a%20la%20recolonizaci%C3%B3n%20del%20continente.pdf
- LVC (2008). Declaración de Maputo. v Conferencia Internacional de la Vía Campesina. Maputo (Mozambique), 19-22 de octubre. Disponible en <https://viacampesina.org/es/declaracion-maputo-v-conferencia-internacional-de-la-vcampesina/>
- LVC (2009). Documentos políticos de La Vía Campesina. Disponible en <https://viacampesina.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2010/03/COMBINED-SP-5-FINAL-min.pdf>
- LVC (2013a). De Maputo a Yakarta: 5 años de agroecología en La Vía Campesina. Disponible en <https://viacampesina.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2013/07/De-Maputo-a-Yakarta-ES-web.pdf>
- LVC (2013b). El llamado de Yakarta. Llamamiento de la VI Conferencia Internacional de La Vía Campesina. Yakarta (Indonesia) 9-13 de junio. Disponible en <https://viacampesina.org/es/llamamiento-de-yakarta/>
- LVC (2015). Agroecología campesina por la soberanía alimentaria y la madre tierra. Experiencias de LVC. Cuaderno de Formación nº 7. Abril. Disponible en <https://viacampesina.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2015/11/CUADERNO%207%20LVC%20ESPANOL.compressed.pdf>
- LVC (2016). Declaración de Marabá. Conferencia Internacional de Reforma agraria de La Vía Campesina ¿Quiénes somos? Luchadoras y luchadores por los territorios. Marabá-Brasil. Disponible en <https://viacampesina.org/es/conferencia-internacional-de-la-reforma-agraria-declaracion-de-maraba/>
- LVC (2017a). Las Luchas de La Vía Campesina. Por la reforma agraria, la defensa de la vida, la tierra y los territorios. Junio 2017. La Vía Campesina. Disponible en <https://viacampesina.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2017/10/Publication-of-Agrarian-Reform-ES.compressed.pdf>
- LVC (2017b). Declaración de Euskal Herria. «Alimentamos nuestros pueblos y construimos movimiento para cambiar el mundo». VII Conferencia Internacional de La Vía Campesina. Euskal Herria-País Vasco, 16 al 24 de julio. Disponible en <https://viacampesina.org/es/vii-conferencia-internacional-la-via-campesina-declaracion-euskal-herria/>
- LVC (2017c). Dossier de prensa. VII Conferencia Internacional de La Vía Cam-

- pesina. Euskal Herria-País Vasco, 16 al 24 de julio. Disponible en http://www.eh-derio-lvc-2017.ehnebizkaia.eus/wp-content/uploads/2017/05/VIIth-Conf-Press-Kit_ES_12May.pdf
- MACHÍN B, S. et al. (2010). Revolución agroecológica: el movimiento de campesino a campesino de la ANAP en Cuba. Cuando el campesino ve, hace fe. La Habana: ANAP y La Vía Campesina. Disponible en https://www.socla.co/wp-content/uploads/2014/Campesino_Campesino_Cuba.pdf?iv=175
- MARTÍNEZ-TORRES, M. E y ROSSET, P. M (2010). La Vía Campesina: The Birth and Evolution of a Transnational Social Movement, *Journal of Peasant Studies*, vol. 37, nº 1, pp. 149-175.
- MOLINA, M. (2009). Residencia Agraria: concepciones y estrategias. En M. Molina et al. (orgs.), *Educación del campo y formación profesional: la experiencia del programa Residencia Agraria*. Brasilia: MDA, pp. 17-28.
- MOLINA, M. y JESUS, S. M. (2010). Contribuciones del Pronera a la Educación del Campo en Brasil. Reflexiones a partir de la triada: campo-política pública-educación. En C. Santos et al. (orgs.), *Memoria e historia del Pronera*. Brasilia: MDA/Inca.
- MOLINA, M. et al. (orgs.) (2014). *Prácticas contrahegemónicas en la formación de los profesionales de las Ciencias Agrarias: reflexiones sobre Agroecología y Educación del campo en los cursos del PRONERA*. Brasilia: MDA.
- MOLINA, M. et al. (orgs.) (2017): *Análisis de prácticas contrahegemónicas en la formación de los profesionales de las Ciencias Agrarias: Reflexiones sobre el Programa Residencia Agraria. vol. II*. Brasilia: UnB.
- MST (1992). Cómo hacer la escuela que queremos. Cuaderno de Educación nº 1. Porto Alegre.
- MST (1996). Principios de la Educación en el MST. Cuaderno de Educación nº8. Porto Alegre.
- MST (1998): Mística: una necesidad en trabajo popular y organizativo. Cuaderno de Formación nº 27. San Pablo.
- MST (1999). Lo que queremos con las escuelas de los asentamientos. Cuaderno de Formación nº 18. San Pablo.
- MST (2004). Educación en el MST. Balance 20 años. Boletín de Educación nº 9. San Pablo. Disponible en biblioteca digital de la cuestión agraria brasileña. <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>

- MST (2014a) Programa Agrario del MST. VI Congreso Nacional del MST. Sao Paulo. MST. Disponible en: <http://www.alainet.org/es/active/70899>
- MST (2014b) Revista Sin Terra. Especial Educación. De la Educación Infantil a la Universidad.
- MST (2015) [Movimiento Sin Tierra] (15 de enero). ¿Quién Somos? MST [video] (Consultado el 15 de marzo de 2017). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=kvKhNUkxfYk>
- MST (2017) Elementos para analizar la coyuntura política brasileña. Mimeo.
- PASSOS, N. (2010). Escuela que lleva nombre del maestro pide ayuda. Disponible en: http://www.aduneb.com.br/noticias.php?news_not_pk=1105
- PEREIRA, S. (2014). ENFF, un resultado de las experiencias históricas de la clase trabajadora. Periódico de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, 30 años. n° 326, Diciembre.
- PÉREZ OROZCO, A. (2014) Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Madrid: Traficantes de sueños. Disponible en: https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map40_subversion_feminista.pdf
- PÉREZ OROZCO, A. (2017) Aprendizajes de las resistencias feministas latinoamericanas a los tratados de comercio e inversión. Del no al ALCA al cuestionamiento del capitalismo patriarcal. OMAL-Paz con Dignidad. Disponible en <http://omal.info/spip.php?article8342>
- PIZETTA, A. (2007) La formación política en el MST: un proceso en construcción. OSAL. Buenos Aires: CLACSO, n° 22. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/EMS22Pizetta.pdf>
- PIZETTA, A. (2014): La formación política e ideológica: una necesidad en los procesos de organización y lucha. *ALAI, Revista América Latina en Movimiento*, n° 499. Disponible en: <http://www.alainet.org/de/node/165260>
- PIZETTA, A. J. (2009). La construcción de la Escuela Nacional Florestan Fernandes. Documento interno.
- RAUBER, I. (2006). *Movimientos Sociales y representación política*. La Paz: FBMD.
- RIBEIRO, M. (2008). Pedagogía de Alternancia en la educación rural del campo: proyectos en disputa. *Revista Educación e Investigación*, vol. 34, n° 1, pp. 27-45
- ROSSET, P. M (2009). La guerra por la tierra y el territorio en CIDECI UNI-

- TIERRA (ed.). *Primer Coloquio Internacional In Memoriam Andrés Aubry: planeta tierra: movimientos antisistémicos*. San Cristóbal de las Casas: Cideci-Unitierra, pp. 159-175. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/304747397_La_Guerra_por_la_Tierra_y_el_Territorio
- ROSSET, P. M (2015). Epistemes rurales y la formación agroecológica en La Vía Campesina. *Revista Ciencia & Tecnología social*, vol. 2, n° 1, pp. 8-16. Disponible en: http://www.landaction.org/IMG/pdf/rosset-epistemes_rurales.pdf
- ROSSET, P. M. (2017a). La Reforma Agraria, la Tierra y el Territorio: evolución del pensamiento de LVC. En *El futuro de la alimentación y la agricultura en el siglo xxx: debates sobre quién, cómo y con qué implicaciones sociales, económicas y ecológicas alimentará el mundo*. Coloquio Internacional Elikadura 21. Vitoria-Gasteiz, 24-26 abril de 2017. Disponible en: <http://elikadura21.eus/wp-content/uploads/2017/04/3-Rosset.pdf>
- ROSSET, P. M. (2017b). La territorialización de la agroecología en la disputa de proyectos, y los desafíos para la escuelas del campo. En D. Soares et al. (orgs.), *La Agroecología en la Educación Básica: cuestiones propositivas de contenido y metodología*. San Pablo: Otras Expresiones, pp. 83-92.
- ROSSET, P. M y MARTÍNEZ-TORRES, M. E. (2013). La Vía Campesina y Agroecología. En *El Libro abierto de la Vía Campesina: celebrando 20 años de luchas y esperanza*. Disponible en: <https://viacampesina.org/es/el-libro-abierto-de-la-via-campesina-celebrando-20-anos-de-luchas-y-esperanza/>
- SOUZA, M. A. (2006). *Educación del campo: propuestas y prácticas pedagógicas del MST*. Petrópolis: Voces.
- STÉDILE, J. P. y FERNANDES, B. M. (2012). Brava Gente: la trayectoria del MST y la lucha por la tierra en Brasil. San Pablo: Expresión popular y Fundación Perseu Abramo.
- STRONZAKE, J. (2013). Movimientos sociales, formación política y agroecológica. *Revista América Latina en Movimiento*, n° 487. Disponible en <https://www.alainet.org/sites/default/files/alai487w.pdf>
- VALDÉS, G. (2009). *Posneoliberalismo y movimientos antisistémicos*. La Habana: Editorial de ciencias sociales. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/137216715/Valde-s-Gilberto-2009-Ame-rica-Latina-Posneoliberalismo-y-movimientos-antisistemicos>
- VAN DER PLOEG, J. D. (2010). *Nuevos campesinos: campesinos e imperios ali-*

- mentarios*. Barcelona: Icaria.
- VAN DER PLOEG, J. D (2016). *El campesinado y el arte de la agricultura*. Barcelona: Icaria.
- VIEIRA, F. B. (2011). *De los Proletarios Unidos a la globalización de la esperanza: un estudio sobre el internacionalismo y La Vía Campesina*. San Pablo: Alameda.

Esta primera edición de *Pedagogías políticas para disputar territorios. La experiencia educativa del MST* se terminó de componer y maquetar en agosto de 2020, y se publicó en formato digital durante el verano de la pandemia.



Penula scriptoris requiescat fesa laboris.
Explicit iste liber sit scriptor crimine liber.
Pax sit scribenti vita salusque legenti.
Finito libro reddatur cena magistro.

Uno de los desafíos de nuestro tiempo, para poder desarrollar experiencias emancipadoras y transformadoras, es la formación política. Atrevemos a ensayar nuevas formas de conocer(nos), organizar(nos) y activar nuestras subjetividades políticas de manera colectiva. Este libro te invita a conocer los procesos de formación impulsados por organizaciones de La Vía Campesina, profundizando en la experiencia educativa del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil.

Su modelo formativo y su propuesta pedagógica y política resultan interesantes por varios motivos. Entre ellos, la apertura de debates y las innovaciones que aportan este tipo de experiencias en relación al modelo formativo hegemónico en las universidades públicas. Existen muchas experiencias educativas de matriz popular y campesina en marcha. Todas ellas son pequeñas contribuciones al proceso colectivo de ocupar el latifundio de la ciencia labrando las tierras de la academia, para construir saber y prácticas educativas emancipadoras. ¡Este libro te brinda la oportunidad de conocer algunas de ellas!

betiko