

ISBN 978-950-33-1656-6

Compilación de
SOFÍA AMBROGI
ELISA CRAGNOLINO

Experiencias formativas en territorios rurales en transformación

Experiencias formativas en territorios rurales en transformación

Compilación de

Sofía Ambroggi
Elisa Cragolino

Colecciones
del CIFFyH 

Experiencias formativas en territorios rurales en transformación / Eva Mara Petitti ... [et al.]; compilación de Sofia Ambrogi; Elisa Cragolino. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1656-6

1. Comunidades Rurales. 2. Educación Rural. I. Petitti, Eva Mara. II. Ambrogi, Sofia, comp. III. Cragolino, Elisa, comp.

CDD 307.1412

Publicado por

Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



**Aproximaciones al proceso de escolarización
desde proyectos educativos alternativos
en los inicios de dos movimientos sociales:
*el caso del Movimiento de Trabajadores Sin Tierra (MST)
y el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC)***

Conceição Coutinho Melo*

Guillermina Carreño**

Hernán Flores‡

Este capítulo tiene como objetivo indagar sobre los procesos de escolarización en las propuestas formativas de dos movimientos sociales: el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST) y el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC). La elección de ambas experiencias se relaciona con ciertos encuentros o cruces en sus trayectorias iniciales y que nos revela potentes historias, que, a pesar de conformadas inicialmente de forma distintas en cada país, hay ciertos puntos que les aproximan porque están inscriptos en territorios rurales atravesados por transformaciones estructurales regionales. Será presentado a lo largo del trabajo, cómo estas transformaciones pueden generar de manera particulares, reacciones locales a los avances del capital y su entramado con el Estado, dando forma a resistencias que se cristalizan en organizaciones sociales. En este sentido, numerosas investigaciones de grado, posgrado y proyectos de extensión realizan sus trabajos en Argentina y Brasil desde el Proyecto de Investigación titulado *Experiencias formativas en territorios rurales en transformación: estudios en casos en regiones seleccionadas de Argentina y el Voluntariado Universitario La escuela campesina como derecho*.

* Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” (CIFYH). Núcleo de Estudios, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA - UNESP). Doctoranda en Estudios Sociales Agrarios (CEA - UNC)

** CIT Rafaela (UNRaf - CONICET) y Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” (CIFYH-UNC).

‡ AEI - Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico Profesional. Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” (CIFYH-UNC)

A su vez, este equipo comparte una historia de articulación con ambos movimientos a través de los trabajos de extensión e investigación, en este sentido el lector podrá reconstruir a lo largo de este e-book, aunque sea de manera parcial, algunas temáticas salientes problematizadas a raíz de dicha articulación. A partir de una preocupación colectiva por la comprensión de los diversos modos en que se configuran las experiencias formativas de sujetos históricos concretos en los espacios rurales, proponemos una reconstrucción en términos históricos desde distintos trabajos para abordar esta propuesta.

Partimos de la premisa que el MST y el MCC son movimientos sociales que disputan la hegemonía educativa. Retomamos el concepto de hegemonía de Gramsci (1999) como una categoría política y filosófica que une la dirección y la dominación de una clase social, imponiendo de distintas formas su concepción del mundo. La relación entre hegemonía y educación se traduce en la utilización de dispositivos de transmisión ideológica a los individuos, en contrapunto, la contra-hegemonía educativa forma sus propios intelectuales. En la hegemonía educativa, por lo tanto, está incorporada la ideología de la clase dominante en las políticas educativas. Partimos del presupuesto que los movimientos disputan esta hegemonía a través de proyectos formativos alternativos, proponiendo una reivindicación de saberes, conocimientos, determinada por la vida campesina y para su reproducción en los territorios. Nos posicionamos desde una perspectiva que aborda a las políticas educativas *en sentido amplio*, que supone el reconocimiento de otro espacio público de construcción de políticas (Achilli, 1998). Esta mirada reflexiva nos permite hacer lugar a las experiencias formativas divergentes por parte de los movimientos sociales aquí analizados, es decir, las interacciones, conflictividades y contradicciones que emergen en los procesos sociopolíticos. En este sentido, realizamos una distinción con lo que llamamos políticas educativas estatales que son instauradas desde diversos estamentos burocráticos.

Comprendemos que MST y MCC son organizaciones de diferentes escalas, instancias de organización y a su vez magnitud, sin embargo, ambas surgen a partir de problemáticas concretas en regiones que sufren transformaciones estructurales de agro y que dieron origen a formas de resistencias singulares por parte de las familias del campo. Las mismas adoptan caminos diferentes a la hora de construir sus políticas educativas en relación con sus frentes de luchas más amplios. A partir del análisis,

observamos que el MCC construye experiencias formativas alternativas a través de la Educación Popular para la construcción de poder popular, con empoderamiento individual y colectivo de sus miembros. El MST en el marco de reclamos por reforma agraria demanda al Estado una escuela formal en donde la organización escolar y el currículum acompañe las formas organizativas y de vida del campesinado. Esta divergencia inicial entendemos que puede explicar algunas diferencias en torno a la política educativa y sus disputas con la educación hegemónica y que van más allá de las diferencias de alcance y magnitud de los movimientos estudiados.

En el primer apartado explicitamos el contexto sociopolítico de la década de los ochenta para explicar el surgimiento del MST y sus primeras demandas al Estado en lo educativo que culminaron en la creación del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA). Posteriormente describimos el contexto de los noventa para analizar el surgimiento de MCC en el marco del avance de la frontera agropecuaria sobre territorios campesinos y en un tercer apartado buscamos relacionar las políticas educativas de cada uno de los movimientos con su estrategia de lucha más amplia.

Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST): la década del ochenta en Brasil, el surgimiento de la organización y los inicios de las propuestas formativas¹

El proceso de construcción del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra se remonta al período comprendido entre 1979 a 1984. Según Stédile y Mançano Fernandes (2005) surgió “en esencia [...] como un movimiento campesino que tenía como bandera tres demandas prioritarias: tierra, reforma agraria y cambios generales en la sociedad” (p. 31). Desde el año 1984, fecha de su creación en carácter formal y nacional, este movimiento campesino de masas viene buscando nuevas tácticas para recrear estrategias en la lucha por la recuperación de tierras y la Reforma Agraria.

En el gobierno de João Goulart de 1963 estaba pauta la propuesta de reforma como respuesta a las demandas de las Ligas Campesinas surgidas en el Noreste de Brasil, pero se vio interrumpida por la dictadura militar

¹ A lo largo de este subtítulo expondremos algunas palabras en portugués, debido a que consideramos pertinente esta estrategia a los fines de complejizar el proceso analítico del presente capítulo.

(1964-1985). Posteriormente al golpe militar, las Ligas Campesinas, la Unión de los Labradores y Trabajadores Agrícolas de Brasil (ULTAB) y el Movimiento de los Agricultores Sin Tierra (MASTER) fundado en el Río Grande del Sur (RS), fueron fuertemente reprimidos inaugurando una larga ausencia de ocupaciones de tierra hasta el año 1979 que se suscitó un conflicto de tierras debido a la ausencia de una resolución eficiente por parte del Estado en torno a la Reforma Agraria. A partir de este momento, se retoman las ocupaciones en los territorios propiciando la génesis del MST.

En la primera década del militarismo en Brasil se experimentó el “milagro brasileño” con la consecuente modernización agrícola a través de las formaciones de los Complejos Agroindustriales (CAI) en relación dependiente con la industria y la agricultura con incentivos gubernamentales (Graziano da Silva, 1996). De esta manera, el capital industrial pasó a comandar la economía del país con un carácter excluyente con respecto a regiones geográficas como de agricultores menos capitalizados. El gobierno brasileño ofrecía préstamos a través del Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR) que privilegiaban los *commodities* de dos grandes regiones del país: el Sur y el Sureste recibieron cerca del 78% del crédito disponible a todo país. A finales de la década del setenta ambas áreas alcanzaron niveles ascendentes de mecanización en la agricultura, pero con consecuencias profundas de desigualdades y éxodo rural, siendo cada vez más urgente la realización de cambios en la estructura agraria. A pesar de la creación del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA) en 1972, frente a la expectativa de realización de reforma agraria que pudiera contener el avance de la modernización en la agricultura, o sea, el avance del capital en el agro, lo que se realizó fue una alternativa de colonización en tierras públicas, sin alterar la estructura agraria latifundista (Mendonça y Stedile, 2006).

Llegado el fin del “milagro brasileño”, el país comienza a enfrentar un decrecimiento económico con endeudamiento externo y llega al desgaste del gobierno militar. Entonces, desde finales de la década del setenta hasta la década del ochenta, se reanudó la apertura política, la re-democratización y la discusión de una nueva Constitución Federal². En este clima de

² La discusión de la Constitución Federal fue un largo proceso con representantes de la sociedad civil y solamente fue aprobada en 1988 y sigue en vigor hasta la actualidad.

redemocratización del país, en algunos estados³ los movimientos campesinos pudieron articular sus demandas con apoyos puntuales de gobiernos locales y sociedad civil.

Como expresamos antes, existió una larga ausencia de ocupaciones de tierra desde 1964 hasta 1979 frente a la violenta represión dictatorial y el período de conformación del MST abarca los años 1979 y 1984. En esta época, la industrialización de la agricultura alcanzó su auge principalmente en sur y sudeste de Brasil. También ocurrieron algunas concesiones de tierras a empresas de manera irregular, como ocurrió en el caso de la hacienda Macali en el municipio Ronda Alta (RS). Se trató de tierra pública arrendada a la empresa Madereira Carazinhense para la producción de maíz y trigo. Cuanto se tomó conocimiento de este delito, se encontró una salida en los Sin Tierras⁴ para resolver un gran problema de disputas en los territorios de RS.

En contraposición, en 1978 se tornó un problema público la expulsión de más de mil familias de colonos que vivían en un territorio que después pasó a ser la Reserva Indígena Kaingang de Nonoai (RS). Tras constantes conflictos desde la creación del Estatuto del Indio de 1973 que prohíbe la permanencia de vivienda en tierras indígenas, el gobierno del RS preocupado por esta situación que circulaba en los medios de comunicación traslada 750 familias al Parque de Exposiciones de Esteio (RS) de forma provisoria y bajo vigilancia militar, hasta lograr definir locaciones definitivas para ellas. Luego, el gobierno consiguió llevar 550 familias hacia un proyecto de colonización en el estado de Mato Grosso del Sur (MS) y 130 fueron emplazadas en un asentamiento de reforma agraria en Bagé (RS). Las restantes familias montaron un acampamento⁵ cerca de la tierra indígena de la cual fueron expulsados, pues no deseaban salir del estado o irse a municipios tan lejos de sus trayectorias de vida. Entonces, la irre-

³ En Brasil es llamado estado -con minúscula- a lo que en Argentina equivale a provincia.

⁴ Está escrito con mayúscula porque este término surge como categoría empírica utilizada tanto para los acampados como asentados organizados en la lucha por la reforma agraria. Además, más allá de una categoría construida socio-históricamente, Sin Tierra caracteriza un modo de actuar y pensar, constituye una identidad social (Coutinho Melo, 2007).

⁵ Utilizamos las palabras "acampamento" y también "assentamento" porque son categorías empíricas ya consolidadas en Brasil. En cuanto que el Acampamento es un espacio de lucha y resistencia para presionar los gobiernos a realizar la Reforma Agraria, también son tiempos de transición en dicha lucha, resultante de las ocupaciones, el Assentamento rural hace parte del proyecto reforma agraria, constituyéndose como una nueva unidad productiva en el marco territorial, donde emerge una nueva categoría de sujetos sociales: el assentado/la assentada (Salette Caldart et. al., 2012).

gularidad que se presentaba en la hacienda Macali fue determinante para que los sin tierra decidieron ocupar el área. En la madrugada del día 7 de septiembre de 1979, víspera de un feriado que encontró a los medios de comunicación y los militares con preparativos para el día en el que se conmemora la Independencia del Brasil, 110 familias ocupan la hacienda Macali, y el 25 de septiembre más 70 familias ocupan la hacienda Brihante, ambas en el municipio de Ronda Alta (RS) (Mançano Fernandes, 1999; Pasquetti, 2007). Este fue un punto de partida para la rearticulación de ocupaciones de tierra por los movimientos campesinos en Brasil. Esas dos ocupaciones significaron al conjunto de campesinos del país la posibilidad de nuevamente realizar tomas de tierra, aún estando bajo el gobierno militar. Vale aclarar que las ocupaciones se dan en glebas estatales y la lucha inicialmente fue por tierras para la supervivencia de las familias desplazadas en el conflicto en la reserva indígena. Es decir, la semilla del MST no se gesta en contra el avance del capital en el agro, pero si por una defensa de la propia condición de ser campesino, vivir y trabajar en la tierra y retornarla su territorio. Meses después de estas primeras ocupaciones 150 familias ocupan la hacienda Annoni, en el municipio de Sarandi (RS) pero son duramente reprimidas y desalojadas. De esta lucha nace en 1981 el histórico acampamento de Encruzilhada Natalino (RS) con la participación de 600 familias sin tierra. En respuesta el gobierno constituyó un asentamiento provisorio en Ronda Alta (RS) en 1982, reemplazando estas familias.

Estos hitos de lucha por tierra y la discusión nacional por la defensa de realización de reforma agraria fueron imprescindibles para expandir la lucha en otros estados del país en inicio de los 80, expandiendo también el sentido de las ocupaciones, buscando cambios en la estructura agraria, enfrentando al Estado y a los latifundios. Tomando como referencia e inspiración las experiencias del MASTER en RS, otros movimientos campesinos fueron recreados en los estados, cuando deciden realizar el 1º Encuentro Nacional de los Trabajadores Rurales Sin Tierra en el periodo de 20 al 22 de enero de 1984 en Cascavel(PR). Este encuentro tuvo la presencia de cerca de 92 campesinos, representantes de 12 estados. Hay que resaltar que las dos mayores delegaciones fueron de Río Grande del Sur y Paraná con 26 y 24 personas respectivamente. En dicho encuentro se firma la creación del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra – MST, con carácter nacional, de masa, campesino y con 4 objetivos

generales de lucha: reforma agraria; sociedad justa sin capitalismo; integración de las categorías de los sin tierra – Trabajadores rurales, aparceros, arrendatarios, pequeños propietarios, etc. y tierra para quien en ella trabaja y vive.

La lucha por la Reforma Agraria es vista por el MST hoy, no solamente como una lucha económica por la pose de la tierra, pero como una lucha social más amplia que visa conquistar la hegemonía (dirección política) para un nuevo proyecto de desarrollo social que tenga por sujeto principal la clase trabajadora organizada, en el campo y en la ciudad (Kolling y Salete Caldart, 2017:15, traducción nuestra)

En el documento final del referido encuentro nacional ya se percibe la preocupación con lo educativo en por lo menos 3 puntos: primero cuando apunta que después de la conquista, hay que buscar formas de permanecer en la tierra y que necesita organizar el asentamiento con base en otro sistema de producción y de educación; según cuando apunta que uno de los errores de los acapamientos/asentamientos es la falta de estudio sobre los derechos y leyes -en especial sobre el Estatuto de la Tierra de 1964, aún en vigor hasta la actualidad- y por último, cuando elenca la necesidad de buscar junto a la Central única de los Trabajadores (CUT) y la CPT la realización de palestras, cursos, formación política y elaboración de materiales de divulgación. Para el MST, la educación siempre fue una importante herramienta en la lucha de clases, justamente porque es un vehículo fundamental de la ideología. Pero históricamente la educación ha quedado a servicio del proyecto de las clases dominantes (Kolling y Salete Caldart, 2017). En estas disputas hegemónicas se gestionan políticas públicas, las cuales no son construidas o gestionadas por el Estado estricto, más bien poseen una perspectiva plural en su constitución. Inscrito en esta idea que retoma al pensamiento gramsciano, las construcciones de experiencias pedagógicas contra-hegemónicas de los movimientos campesinos, apuntan procesos de apropiación, elaboración, creación, ejecución o rechazo a leyes y políticas educativas hegemónicas

al conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales-hegemónicos como desde los distintos sujetos implicados, ya sean docentes, cooperadores, padres o grupos étnicos los que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas (Achilli, 1998:2).

Del 29 a 31 de enero de 1985, en Curitiba (PR), el MST realiza su 1º Congreso Nacional y a partir de entonces, se inaugura en Brasil una nueva fase de lucha campesina por la tierra y territorios, donde la reforma agraria es la respuesta urgente que el MST exige del Estado, juntamente con los demás derechos políticos, ambientales, sociales. Es decir, una reforma agraria donde la tierra es el triunfo, pero no es la única demanda. Meses después del primer Congreso, el primer presidente civil post golpe de 64, electo indirectamente vía parlamento, José Sarney (1985-1990) presenta el Primer Plan Nacional de Reforma Agraria del Brasil (I PNRA).

Desde el momento de creación del MST surge la preocupación sobre qué hacer con los niños y niñas de los campamentos y primeros asentamientos creados. Según Benjamin y Salete Caldart (2000) casi al mismo tiempo que se empieza a luchar por la tierra, los y las Sin Tierra también pasan a luchar por escuelas, y, sobre todo, cultivar en sí mismo el valor del estudio y del derecho de luchar por acceso a ello. Salete Caldart (1997) apunta que una gran motivación para que la preocupación colectiva gane cuerpo fuera que en algunas escuelas de asentamiento los y las profesores desconsideraban la historia de lucha campesina y de las familias de los territorios de estas escuelas. Aún según la autora, muchas veces las prácticas pedagógicas de estos profesionales -que por supuesto las entendemos también como prácticas políticas- tenían un hondo ideológico contra la reforma agraria. La educación rural hegemónica bajo la premisa que la educación es neutral - con lo cual no estamos de acuerdo, todo al revés, la educación es política, sea la hegemónica, sea la contra-hegemónica- era voltada al desarraigo campesino, para la formación de mano de obra a las industrias, comercio, etc.

En julio de 1987, el MST realiza el *I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos*, en la ciudad de São Mateus, provincia de Espírito Santo. Entre los objetivos de este encuentro estaban la socialización de experiencias educativas desarrolladas por el movimiento en las provincias y también iniciar una sistematización de la propuesta pedagógica del MST, que más tarde va a ser denominada Pedagogía del Movimiento (Salete Caldart y Villas Bôas, 2017). En este momento se consolida el colectivo nacional de educación de este movimiento, que surgió con la mirada crítica que la lucha no debería ser solamente por escuelas, sino por cambios en la educación en general. En el relatorio síntesis del dicho encuentro los y las educadores cierran el documento diciendo que esperan de la direc-

ción del MST y todas sus instancias esfuerzo para priorizar la educación en los asentamientos, como medio de fortalecer la organización de los y las trabajadores y que este tema sea tan importante en la lucha, cuanto la conquista de la tierra (Kolling y Salete Caldart, 2017). En las primeras ocupaciones de tierra, antes mismo de la creación formal del MST, ya había la presencia de escuelas en los Acampamentos. Estas experiencias fueron las semillas de la conformación del Sector Nacional de Educación del MST en 1988.

La dificultad de acceso a la educación básica en el campo y las prácticas pedagógicas en las escuelas que no atendían a los anhelos campesinos, fueron denunciados por un período intenso de movilizaciones de los movimientos sociales. en los 90. Este período fue enmarcado también por violencia y asesinatos de campesinos. En agosto de 1995, 12 personas fueron brutalmente asesinadas en la provincia de Rondônia (RO), cuyo episodio se quedó conocido como “La Masacre de Corumbiara”. Meses después, el 17 de abril de 1996, 19 Sin Tierras fueron muertos en la Masacre de Eldorado de Carajás (provincia de Pará-PA). Estos hechos generaron duras críticas a la forma como los campesinos estaban siendo tratados. Frente a ello el gobierno del presidente Fernando Henrique Cardoso crea el Ministerio Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), nombrando a Raul Jungmann como ministro.

Un año después de la masacre de Eldorado, el MST organizó la histórica Marcha Nacional por Empleo y Justicia, donde se sumaron más de mil trabajadores Sin Tierra. La lucha por la reforma agraria y la educación rural desde mediados de la década de 1990 gira en torno a reclamos que van más allá de la tierra y la escolarización. Lo que se ha dictaminado, en otras palabras, es la búsqueda de justicia social, redistribución y reconocimiento de la gente del campo y de sus derechos. Como respuesta a las repercusiones negativas que esta marcha impuso a la imagen del gobierno, el ministro del MEPF, Raul Jungmann, convoca al Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas (CRUB) para, junto con el gobierno federal, pensar y proponer acciones para la Reforma Agraria.

Después de algunas reuniones entre el MEPF y la presidencia del CRUB, fue articulado el Primer Fórum de las Instituciones de Enseñanza Superior en Apoyo a la Reforma Agraria. La primera acción de este Fórum fue la realización del Censo Nacional de los Proyectos de Asentamiento de Reforma Agraria en Brasil, realizado por las universidades a partir de

un convenio con el INCRA. Este estudio cuantificó las familias asentadas hasta el 31 de octubre de 1996 (Castagna Molina, 2003) y observó que los índices de escolarización en los asentamientos eran extremadamente bajos (Dos Santos, Castagna Molina, Dos Santos Azevedo de Jesus, 2010). Luego, fue realizado el II Fórum de las Instituciones de Enseñanza Superior en Apoyo a la Reforma Agraria, con la decisión de proponer al gobierno federal la participación de las universidades en la asistencia técnica a los asentamientos, a través del Proyecto Lumiar, creado por el gobierno de Fernando Henrique Cardoso en 1997.

Para conmemorar los 10 años del Sector Nacional de educación del MST, fue organizado en julio de 1997 el Primer Encuentro Nacional de Educadores y Educadoras na Reforma Agrária (I ENERA), organizado por el MST, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), las Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), la Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). y la anfitriona del evento, la Universidad de Brasília (UnB). Este encuentro fue el gran marco inicial hacia la implementación de la educación planteada por el MST, o sea, una educación que valoriza el modo de vida campesina, una educación del campo, al contrario de la educación rural hegemónica que invisibiliza estos sujetos y niegan su cultura.

La fuerza política de la representatividad del Encuentro, reforzada por el apoyo que articuló, junto con las condiciones establecidas por el fuerte apoyo de la sociedad brasileña a la Reforma Agraria, fue determinante para una acción más ofensiva al Estado, en el campo de la educación. Una acción articulada entre el movimiento social y las universidades representadas en el III Foro de Instituciones de Educación Superior, orientó al gobierno federal ese año sobre la necesidad de crear un programa específico para atender las exigencias educativas en las áreas de Reforma Agraria (Dos Santos, 2012: 45-46).

En julio de 1998, em Luziânia (Goiás), estas organizaciones del I ENERA promovieron la Primera Conferencia Nacional por una Educación Básica del Campo. A partir de este encuentro se dio inicio a la Articulación Nacional por una Educación Básica del Campo. Anterior a la conferencia nacional, fueron realizados 20 encuentros provinciales que resultaron en la elaboración del documento final que traen los objetivos de esa articulación nacional de

movilizar a los pueblos del campo para conquistar/construir políticas públicas en el área de la educación y, principalmente, la educación básica [...]; contribuir a la reflexión político-pedagógica de la educación básica del campo, partiendo de las prácticas existentes y proyectando nuevas posibilidades (Arroyo y Mançano Fernandes, 1999: 51).

Por lo tanto, en la década de 1990, los movimientos sociales rurales acumulan prácticas y discusiones e inician un movimiento hacia una nueva forma de educar, surgiendo una articulación social en torno a una educación que valora la cultura campesina, autonomía y especificidades, es decir, una que no sea solo una transferencia de los contenidos de la ciudad al campo, sino que es una educación del campo, en el propio campo y hecha horizontalmente con los campesinos.

Frente a este movimiento por la Educación del Campo⁶, fue editada una ordenanza del Ministerio Extraordinário de la Política Fundiária nro. 10 de 16 de abril de 1998, la cual enmarca el inicio de la institucionalización de la Educación del Campo con la creación del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA). Así, el Estado asume una política pública hecha de bajo para arriba (Silva Rodrigues, 2020) a cargo del INCRA ejecutar juntamente con las universidades y los movimientos sociales.

El PRONERA tiene como objetivo garantizar el acceso a la escolarización para jóvenes y adultos que viven en Acampamentos y Assentamentos de Reforma Agraria en Brasil. Son ofrecidos cursos de enseñanza básica y media, cursos técnicos, cursos de graduación y posgraduación (especialización y maestría). Es realizado en conjunto con Instituciones educativas públicas (Universidades, Escuelas Técnicas Agrícolas, Institutos Tecnológicos, Secretarías de Educación de Gobiernos Provinciales y Municipales), movimientos sociales y sindicatos de trabajadores rurales. Cuando este programa completó 20 años, ya había realizado más de 500 cursos, en los cuales participaron cerca de 192.000 estudiantes, involucrando a más de 100 instituciones educativas estatales y de los movimientos sociales. (Coutinho Melo, 2018). Es decir, el PRONERA es el marco de apropiación

⁶ Para conocer los documentos desde 1998 hasta 2018 de esta articulación nacional, fue publicado recientemente un Dossier de la memoria histórica de la Educación del Campo, con prefacio de Miguel Arroyo, donde afirma que Traer esas historias-memorias de resistencias colectivas asumen un significado político radical en tiempos de golpe (se refiere al momento político brasileño en 2016) de afirmar esas memorias y a los movimientos involucrados (Dos Santos *et. al.* 2020).

ción de prácticas y experiencias formativas de base popular en disputa con espacios estatales para conformación de políticas públicas de Educación del Campo en Brasil.

Movimiento Campesino de Córdoba (MCC): la década de los noventa en Argentina, los orígenes del movimiento y las Escuelas Campesinas

La última dictadura militar en la Argentina instauró las bases para el arribo de políticas neoliberales en la década de 1990 (Cavarozzi, 1997). Con la vuelta de la democracia en 1983 y desde el Consenso de Washington (1989) fueron adoptadas políticas de estabilización económica (Pereira, J. M. M. 2018). Particularmente, en la década del noventa se consume el auge de las implementaciones de las políticas neoliberales recomendadas por el Banco Mundial (BM) y Fondo Monetario Internacional (FMI) a los países que accedieron a sus préstamos. En el área de educación, las sugerencias estimulaban la competencia entre escuelas, alumnos y maestros, tras la justificativa del discurso de cualidad e inclusión.

Concretamente, el cumplimiento de los principios del mencionado “consenso” a partir del año 1989 demandaba una serie de medidas tendientes a la privatización, la desregulación, la liberalización al mercado externo, la reducción de los aranceles y la adopción del plan de convertibilidad. Particularmente, en el ámbito agropecuario se tradujo en el cierre de varios organismos e instituciones que buscaban la regulación de productos agropecuarios⁷. Todas estas medidas fueron acompañadas por nuevos modos e instrumentos de producción, nuevas tecnologías incorporadas en los procesos productivos de cereales y oleaginosas, las cuales impactaron de manera sustancial en el Norte de la Provincia de Córdoba. En este sentido, muchas explotaciones dedicadas a la producción ganadera (en especial a la cría) comenzaron a dedicarse a la producción del monocultivo de soja debido al alza en los precios de los *commodities* (Suárez, 2010).

⁷ Se tradujeron en “la disolución de la Junta Nacional de Granos, la Junta Nacional de Carnes, la Corporación Argentina de Productores de Carnes, el Mercado Nacional de Hacienda de Liniers, la Dirección Nacional del Azúcar, el Mercado Consignatario Nacional de Yerba Mate, el Instituto Forestal Nacional y el Mercado de Concentración Pesquera, también se eliminaron los impuestos y tasas sobre las exportaciones y los aranceles a las importaciones de productos agropecuarios e insumos fueron reducidos” (Barsky y Gelman; 2009 en Espoturno, M. 2012).

En este contexto, reconocemos que los modos de territorialización del capital en la agricultura no son homogéneos. Por el contrario, adoptan nuevas maneras de colonizar los espacios para reproducir el modelo extractivista en su versión sojera (Giarraca y Teubal, 2008). La incursión del capital en el norte de Córdoba incorporó la implementación de la siembra directa, acompañada por la aplicación de grandes volúmenes de agrotóxicos y el uso de semillas de la soja transgénica. En este contexto de transformación de la estructura agraria a partir de la incursión de este modelo hegemónico de producción, las familias campesinas resisten el avance de la frontera agrícola. Muchos espacios de Norte de Córdoba históricamente marginados, y en donde predominaron las producciones en torno al monte chaqueño para el autoconsumo y la subsistencia (Espoturno, 2010) se ven acorralados por nuevos propietarios que ante este escenario reclaman la tenencia a las familias poseedoras por generaciones de estos territorios. En este marco, la organización en torno a la defensa del territorio de los agrotóxicos, los derechos de posesión de las familias campesinas y el sostenimiento de formas de producción respetuosas con el medio ambiente, comienza a gestar la semilla de las organizaciones campesinas de Córdoba.

El inicio de la organización se remonta al año 1999 con la conformación de la Asociación de Pequeños Productores del Noroeste de Córdoba (APENOC) en el departamento de Cruz del Eje. Se trató de la primera central conformada con la presencia de distintos grupos de actores que estuvieron vinculados a proyectos productivos promovidos por la Municipalidad de Serrezuela y el Programa Social Agropecuario (PSA) a nivel nacional (Decándido, 2010 y 2020). Actualmente, el movimiento es una organización de tercer grado constituido por seis centrales que nuclean nueve organizaciones zonales de segundo grado⁸ y agrupa más de 1500 familias campesinas en comunidades de base con la presencia de técnicos universitarios, tales como abogados, ingenieros agrónomos, trabajadores sociales, entre otros.

Históricamente las escuelas secundarias de la región se localizaron en ciudades o pueblos con mayor densidad demográfica, pero en 1997 se iniciaron los Ciclos Básicos Unificados Rurales (CBUR) que correspondieron al tercero de la Educación General Básica (EGB) establecidos por la

⁸ La Unión Campesina de Traslasierra (UCATRAS), Valle Buena Esperanza, la Organización de Campesinos Unidos del Norte de Córdoba (OCUNC), Unión Campesina del Norte (UCAN), Unión Campesina del Oeste Serrano (UCOS), y APENOC que incluye además la zona de Bajo Riego (Villa de Soto).

Ley de Educación Federal Nro. 24.195. Para el 2003 es complementado mediante los Ciclos de Especialización Rural (CER) correspondientes al último tramo de formación secundaria con obligatoriedad a partir de la Ley de Educación Nacional Nro. 20.206 (LEN). No obstante, a partir de la lucha por el territorio se forjaron una serie de reivindicaciones en torno al acceso a la educación cimentadas en la necesidad de construir escuelas alternativas a las oficiales, principalmente porque estas últimas no contemplan un trayecto pedagógico que recupere particularidades de la vida campesina.

Concretamente, las reivindicaciones educativas surgen a partir de la participación en organizaciones como el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) como en la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) nucleada a la Vía Campesina, que visibilizaron otras formas pedagógicas y contenidos que fueron gestados por organizaciones en Argentina, pero orientados por prácticas de otros movimientos consolidados como el MST de Brasil (Cragnolino, 2009 y 2015). Concretamente, se consideran relevantes los intercambios realizados con otras organizaciones que inscriben propuestas formativas en la Educación Popular, principalmente con la Escuela de Agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE).

Tres centrales del MCC para el año 2004 contaban con datos concretos sobre el gran porcentaje de niños, jóvenes y adultos campesinos que no accedían a la educación media como también los altos niveles de deserción. Además, a partir de este diagnóstico se pudo identificar la ausencia de acompañamiento a las familias desde las prácticas escolares (Mina y Flores, 2020). En el 2007 se comienzan a desplegar acciones para la creación de la Escuela Secundaria Campesina (ESC) la cual abordaría las demandas productivas, laborales, culturales y organizativas de las comunidades locales. Para su estructuración se trabajó con estrecha vinculación con la Universidad Nacional de Córdoba (Ambroggi, Carreño y Cragnolino, 2017) a través de acciones como: diálogos para acordar los requerimientos, características y dinanismos de la escuela, relevamientos estadísticos tendientes a advertir los desfases entre la oferta y demanda por educación, reconstrucción de antecedentes normativos y el estudio de alternativas pedagógicas existentes.

A pesar de obtener en primera instancia un “visto bueno” por parte del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, finalmente la pro-

puesta fue rechazada (Cragnolino, et. al. 2010). En este sentido, Cragnolino (2017) analiza las dificultades que encontró la vehiculización del proyecto que se vinculan con correlaciones de fuerzas existentes en el campo educativo, el campo económico y del poder. Sin embargo, la autora pone en evidencia cómo los intersticios históricos de la modalidad permitieron construir acuerdos con la Dirección de Jóvenes y Adultos para la apertura de tres Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos (CENMA) en el año 2009.

Si bien se trató de un gran avance en materia de derecho al acceso educativo, un número importante de jóvenes con menos de 18 años quedaron por fuera de esta posibilidad. Por ello, se gestionó la apertura del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral (PIT) en las localidades de La Cortadera (San Alberto) y El Quicho a fines del año 2011. El proyecto formativo se concretó con la creación de estas Escuelas Campesinas (EC).

Es importante mencionar que, en lo cotidiano las EC vivencian heterogéneas tensiones, las cuales se desprenden de implicancias que supone conjugar el proyecto alternativo con la gestión estatal, como los requerimientos administrativos. Puede advertirse en controversias entre los docentes orgánicos con aquellos administrativos o maestros que arriban por orden de mérito, la relación entre las familias y los estudiantes o en la misma comunidad (Cragnolino, 2017).

En términos de Vélez Funes (2014) se trató de un espacio ganado comunitariamente, siendo la educación una contribución para la lucha en la construcción de poder público y popular afianzado en la formación política de los jóvenes campesinos. Además, como se contempla la deserción que históricamente tuvo este nivel, se proponen cursados, estrategias pedagógicas y requerimientos más adaptables y sensibles a las posibilidades del alumnado. Recientemente, Vélez Funes (2020) expresa la bidimensionalidad imperante en los intercambios del proyecto educativo alternativo con el Estado. Más allá de encontrarse inmerso en marcos limitantes, la vehiculización del espíritu y principios propuestos en la propuesta inicial desde disputas por las políticas educativas e intercambios con otras organizaciones, posiciona al MCC como sujeto colectivo emergente en el campo de la educación rural cordobesa.

Organizaciones Sociales y Estado: entre la lucha reivindicativa y las propuestas pedagógicas

El propósito de las siguientes líneas es trazar una serie de reflexiones finales en torno a lo expuesto. No pretendemos presentar “conclusiones” en un sentido estricto, sino que incluiremos interrogantes que nos interpelan para poder abordarlos en otras futuras instancias.

Si bien las vinculaciones entre el Estado y los movimientos son multi-escalares, queremos remitir a los procesos fundacionales tanto del MST como de MCC para analizar la *relación distintiva* en cada caso con respecto a las propuestas formativas y su reconocimiento por parte del Estado.

Desde sus primeras instancias, el MST demandó al Estado una resolución del conflicto por las tierras incluyendo, entre otras cuestiones, demandas concretas por la educación. De este modo, el MST, por intermedio de disputas, diálogos y acciones concretas se logró delinear institucionalmente una política educativa que reconoce las especificidades de la Educación del Campo. En este sentido, desde el PRONERA se conformó una tríada entre los movimientos, las instituciones educativas y el Estado. Sin embargo, en la conformación del MCC se expresa una resistencia o estrategia de lucha frente al avance de la frontera agropecuaria y la introducción del capital sobre el territorio, no frente al Estado en primera instancia. El MCC no logró una aprobación oficial del proyecto de ESC circunscrita al ámbito estatal. Sin embargo, frente a la imposibilidad de concreción fueron constituidas un conjunto de estrategias tendientes a la recuperación de un derecho históricamente quebrantado de acceso a la educación. La Escuela Campesina no puede ser desligada del reconocimiento de las Modalidades Educativas introducidas por la Ley Nacional de Educación Nro. 26.206 (LEN) como también la Ley de Financiamiento Educativo Nro. 26.075. Es importante señalar que también se suscitaron una serie de articulaciones con organizaciones autónomas de la Universidad Nacional de Córdoba. Podría ser contemplado como un escenario que dinamiza la materialización de estas iniciativas, pero reconocemos que el MCC no modifica su posición en el campo político por las mencionadas coyunturas. Más bien, con la apertura de estos espacios en la arena conflictiva se genera la apropiación de políticas educativas estatales de un modo que acompañen las reivindicaciones sostenidas desde su surgimiento.

Partiendo de la premisa que sin tierra el campesinado no puede subsistir y por lo tanto no puede reproducirse en el espacio rural, las estrategias iniciales sobre lo educativo conformaron experiencias formativas que buscaban sobre todo reafirmar las formas de vida campesina en contrapunto a la educación hegemónica que en sus *currículas* y conformaciones escolares promovía el desarraigo, y por lo tanto, atenta contra defensa de los territorios. De este modo ambos movimientos, desde sus inicios, se encuentran atravesados por dos reclamos cruciales: la falta de escuelas en el ámbito rural y la ausencia del reconocimiento de la vida campesina entre los contenidos curriculares. Ahora bien, consideramos que ambas experiencias manifiestan los márgenes con los que cualquier política pública, programa social o educativo puede ser resignificado, apropiado o incluso rechazado por los “beneficiarios”. Esto implica reconocer la capacidad de acción, que aún en condiciones de subalternidad y dominación, conservan los agentes sociales rurales (Cragnolino, 2009).

Creemos que el proceso de escolarización del MST en sus prácticas formativas iniciales está centrado en la preocupación de la alfabetización de niños y niñas en los campamentos y asentamientos de forma autónoma. A partir del acúmulo de prácticas de formación política y escolarización, este movimiento en articulación con otros agentes sociales, disputan la hegemonía educativa frente al Estado, a través de propuestas educativas contra-hegemónicas y logra la constitución de un programa nacional (PRONERA) donde se constituye la principal política pública de Educación del Campo en Brasil. Por su parte el MCC, en sus inicios, construye su política educativa en torno a las necesidades que se le presenta la construcción política de base (horizontal), por lo tanto, se vinculan a la producción, a la problemática del agua, a la posesión de la tierra. Son instancias de formación, en la que participan adultos y donde la propuesta se construye desde Educación Popular. La Escuela Campesina en primera instancia recogía estas experiencias con la que se presentó inicialmente esta propuesta, sin embargo, en el marco de las negociaciones con el estado provincial para su oficialización se vio obligada a sufrir una serie de transformaciones en pos de su reconocimiento. Desde este punto de vista la Escuela Secundaria Campesina recoge algunas experiencias educativas propias del MCC y se apropia de otras prácticas propias de la escuela tradicional hegemónica.

Este trabajo no pretende ser una recopilación exhaustiva de las historias de las experiencias formativas de los movimientos citados, sino las primeras aproximaciones para que desde ahí puedan retomarse las discusiones en torno a la problemática propuesta.

Referencias bibliográficas

- Ambrogio, S., Carreño, G. y Cragolino, E. (2017). La escuela campesina como derecho: trayectorias y vínculos entre Universidad y Movimiento Campesino. En *XVI Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural*, Rosario.
- Arroyo, M. G. y Mançano Fernandes, B. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação por uma Educação Básica do Campo.
- Benjamin, C. y Salette Caldart, R. (2000). Projeto popular e escolas do campo. *Coleção por uma educação básica do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.
- Castagna Molina, M. (2003). *A Contribuição do Pronera na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável*. (Tesis de doctorado). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.
- Cavarozzi, M. (1997). Autoritarismo y democracia (1955-1996): La transición del Estado al mercado en la Argentina. Buenos Aires: Ariel.
- Coutinho Melo, C. (2018). Os 20 anos do programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a importância do tripé Movimentos Sociais - Instituições de Ensino - INCRA. En Guimarães Guedes, C. et. all. (2018). *Memória dos 20 anos da educação do Campo e do PRONERA* (pp.22-35), Brasília: UNB.
- Coutinho Melo, C. (2007). *A organização do Assentamento Nova Canaã sob os princípios organizativos do MST*. (Trabajo final de especialización



no publicada). Centro de Ciencias Agrarias, Facultad Economía Agrícola/Facultad Economía Doméstica, Universidade Federal do Ceará, Ceará.

Cragnoilino, E. (2017). Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas: luchas por la educación pública en Córdoba, Argentina. *Educação & Sociedade*, 38 (140), 671-688. En línea en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87353321009>. Consultado en junio de 2021.

Cragnoilino, E. (2015). Políticas públicas de educación en el campo: análisis de procesos de construcción y disputas de espacios educativos en Córdoba (Argentina). En *Educação em Perspectiva*, 6 (2), 199-226. En línea en: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6799>. Consultado en julio del 2021.

Cragnoilino, E.; Del Prato, M.; Brumat, M.; Caciorga, L.; Ominetti L. y Picconi, A. (2010). Desde la investigación a la extensión en la construcción colectiva de políticas públicas en educación rural. *E + E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 2 (2), 77-85. En línea en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/7890>. Consultado en junio 2021

Cragnoilino, E. (2009). Demandas y reivindicaciones educativas en familias campesinas. Trayectorias, disputas y tensiones en la construcción de escuelas alternativas. En M. Manzanal y G. Neiman (Comps.), *La agricultura familiar y el desarrollo rural en los países del Cono Sur: situación y perspectivas* (pp. 182-204). Buenos Aires: Editorial Ciccus.

Decándido, E. (2020). *Un abordaje sociológico de las relaciones políticas en el espacio rural (UCOS y APENOC, Movimiento Campesino de Córdoba)* (Tesis de doctorado sin publicar). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

Decándido, E. (2010). *Lo simbólico, lo político y lo social: su confluencia en las significaciones y valoraciones* (Tesis de licenciatura sin publicar).

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.

Dos Santos, C. A. (2012). *Educação do Campo e políticas públicas no Brasil. O protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura da educação do Campo na UNB*. Brasília: UnB.

Dos Santos, C. A.; Castagna Molina, M. Dos Santos Azevedo de Jesus, S.M. (2010). *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Dos Santos, C. A., et. al. (2020). *Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Giarracca, N. y Teubal, M. (2008). Del desarrollo agroindustrial a la expansión del “agronegocio”: el caso argentino. En B. Mançano Fernandes (Comp.). *Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agraria atual* (pp.139-164). San Pablo: Expressão Popular.

Gramsci, A. (1999). *Cadernos do Cárcere 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Graziano da Silva, J. F. (1996). *Nova dinâmica da agricultura brasileira*. Campinas: Instituto de Economia.

Kolling, E. J. y Salette Caldart, R. (2017) *Educação no MST - Memória documentos 1987-2015*. São Paulo: Edição MST.

Ley Nro. 26.206, Ley Nacional de Educación, de 14 de diciembre del 2016, del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, pp. 1-30.

Ley Nro. 24.195, Ley Federal de Educación, de 14 de abril de 1993, del Ministerio Nacional de Educación de la Nación Argentina, pp. 1-16.



Ley Nro. 26.075, Ley de Financiamiento Educativo, de 9 de enero de 2006, del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, pp. 1-7.

Mançano Fernandes, B. (1999). Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro. Formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979-1999) (Tesis de doctorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Stedile, J. P. y Mançano Fernandes, B (2005). *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Mina, R. y Flores, H. (2020). El problema del agua: un abordaje etnográfico en torno a los proyectos de futuro de los jóvenes en el Movimiento Campesino de Córdoba. En *MILLCAYAC VII* (1), pp. 305-322.

Pasquetti, L. A. (2007). Terra ocupada: identidades reconstruídas (1984-2004). (tesis de doctorado). Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília.

Pereira, J. M. M. (2018). Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. *Ciência & saúde coletiva*, 23, 2187-2196.

Silva Rodrigues, S da. (2020). *PRONERA: gestão participativa e diversidade de sujeitos da Educação do Campo*. Marília: Lutas Anticapital.

Salete Caldart, R. y Villas Boas, R. L. (2017). Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular.

Mendonça, S. R. y Stedile, J. P. (2006). *A questão agrária no Brasil: a classe dominante agrária - natureza e comportamento 1964-1990*. São Paulo: Expressão Popular.

- Salete Caldart, R., Pereira, I. B., Alentejano, P. y Frigotto, G. (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular.
- Salete Caldart, R. (1997). *Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes.
- Suárez, M. (2010). *Procesos de territorialización de la Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba (APENOC) en torno al régimen de tenencia y posesión de tierra en el noroeste de Córdoba: el proceso de ocupación de las Parcelas en El Paso Viejo* (Tesis de licenciatura publicada). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Vélez Funes, C. (2020). *La Escuela Campesina, expresión de la lucha política del Movimiento Campesino de Córdoba* (Tesis de doctorado no publicada). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Vélez Funes, C. (2014) La multiplicidad de actores en la construcción del espacio educativo de una escuela campesina. En *XI Congreso Argentino de Antropología Social*, Rosario.