



INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ECONOMÍA, POLÍTICA Y SOCIEDAD
(ILAESP)

**CIENCIA POLÍTICA Y SOCIOLOGÍA,
SOCIEDAD, ESTADO Y POLÍTICA EN
AMERICA LATINA**

Educación infantil en el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ALEJANDRA OTERO ESPINA

Foz do Iguaçu

2014



INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ECONOMÍA, POLÍTICA Y SOCIEDAD
(ILAESP)

**CIENCIA POLÍTICA Y SOCIOLOGÍA,
SOCIEDAD, ESTADO Y POLÍTICA EN
AMERICA LATINA**

Educación infantil en el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ALEJANDRA OTERO ESPINA

Alejandra Otero Espina
Trabajo de Conclusión de Curso
presentado al Instituto
Latinoamericano de Economía,
Política y Sociedad, como requisito
parcial a la obtención del título de
Licenciada en el curso de Ciencia
Política y Sociología, Estado y
Sociedad en América Latina.

Orientador: Profesor Doctor Fernando
Gabriel Romero

Foz do Iguaçu

2014

ALEJANDRA OTERO ESPINA

Educación infantil en el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Trabajo de Conclusión de Curso
presentado al Instituto
Latinoamericano de Economía,
Política y Sociedad, como
requisito parcial a la obtención
del título de Licenciada en el
curso de Ciencia Política y
Sociología, Sociedad, Estado y
Política en América Latina.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Fernando Romero

UNILA

Prof. Dr. Flavio Gaitán

UNILA

Foz do Iguaçu, 9 de diciembre de 2014

Dedico este trabajo a las compañeras y compañeros del MST, que sin su gran ayuda y solidaridad este texto hubiera sido imposible.

También se lo dedico a Ana, Gonzalo, Manuel y Tomás que son mis raíces en momentos de tempestad.

*Éste es un triunfo, madre, pero sin triunfo,
nos duele hasta los huesos el latifundio.
Ésta es la tierra, padre, que vos pisabas,
todavía mi canto no la rescata.
Y cuándo será el día, pregunto cuándo
que por la tierra estéril vengan sembrando
todos los campesinos desalojados.
¡Hay que dar vuelta el viento como la taba,
el que no cambia todo, no cambia nada!
(Alfredo Zitarrosa, Triunfo Agrario)*

OTERO ESPINA, Alejandra. **Educación Infantil en el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2014. Trabajo de conclusión de curso de la carrera Ciencia Política y Sociología, Sociedad, Estado y Política en América Latina. Universidad Federal de Integración Latinoamericana, Foz do Iguacu, 2014.

Resumen

Este trabajo está orientado a un abordaje de la educación infantil en el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tomando en cuenta las principales corrientes pedagógicas que sustentan la pedagogía del movimiento. Por lo tanto se realiza un análisis sobre la teoría de educación popular de Paulo Freire y la educación soviética de Moisey Pistrak y Viktor Shulgin, detectando las contradicciones y semejanzas que tienen dichas teorías.

Además de este estudio se verificó la razón de por qué se diferencia de la escuela tradicional impartida por el Estado. Por tanto, el trabajo se centra en una indagación teórico pedagógico que se contrasta en el propio campo de investigación y con los relatos de los propios actores del movimiento social. En este sentido, como eje transversal a la problemática se pone en discusión el problema de la tierra y la perspectiva de lucha por la reforma agraria.

Específicamente, el objetivo general de este estudio es analizar las teorías pedagógica del cual el MST se sustenta, observando los puntos de confluencia, complementariedad y contradicción que presentan tanto con otras teorías como en la propia práctica educativa.

Palabras claves: Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Educación infantil, Educación popular, Educación soviética

Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar a educação infantil no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para tanto leva-se em consideração as principais correntes pedagógicas que sustentam a pedagogia desse movimento social. Neste sentido, a investigação é fundamentada nas teorias de educação popular de Paulo Freire e da educação soviética de Moisy Pistrak e Victor Shulgin, detectando as contradições e similaridades que possuem essas correntes teóricas.

A partir dessa pesquisa podemos verificar aspectos de como a educação popular se diferencia da escola tradicional formulada a partir do estado. Este trabalho se insere em uma indagação teórica e pedagógica a partir da experiência e das memórias dos atores do movimento social.

Nesse sentido, partimos de um eixo transversal em torno dos problemas agrários, e a perspectiva de luta pela reforma agrária.

De maneira específica, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar as teorias pedagógicas das quais o MST se fundamenta, observando os pontos de confluência, complementariedade e contradição que são apresentados quanto a outras teorias na prática educativa formal.

Palavras claves: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Educação infantil, Educação popular, Educação soviética.

Lista de abreviaturas y siglas

AIE	Aparatos Ideológicos del Estado
AP	Acción Pedagógica
AuP	Autoridad Pedagógica
CONTAG	Confederación Nacional de los Trabajadores en la Agricultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
SE	Sistema de Enseñanza
SECADI	Secretaria de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión
TP	Trabajo Pedagógico

Sumario

Introducción.....	1
-------------------	---

Capítulo 1

1- Cuestión agraria y educación en el MST: un estado del arte.....	6
1.a- La propuesta de Reforma Agraria del MST.....	6
1.b- La metamorfosis de la educación del MST.....	8
1.c- La educación del campo como política pública.....	11
1.d- A modo de cierre del capítulo.....	13

Capítulo 2

2- Elementos teórico-conceptuales para un análisis de las principales corrientes pedagógicas al interior del MST.....	14
2.a- La mirada Crítico-Reproductivista.....	14
2.b- El MST en perspectiva.....	21
2.c- Dos corrientes pedagógicas: Tradicional y Nueva.....	21
2.d- La Escuela Tradicional como antesala de la Escuela Nueva.....	22
2.e- La Escuela Nueva bajo la mirada de Paulo Freire.....	26
2.f- Las bases educativas de la Escuela Soviética.....	30

Capítulo 3

3- Pedagogía de la tierra.....	34
3.a- Las raíces pedagógicas del movimiento.....	34
3.b- Escuela y trabajo productivo.....	36
3.c- Educación y praxis en el movimiento.....	38
3.d- La auto-organización en la escuela.....	40
3.e- Rol del educador.....	41
3.f- Jaque a la educación del movimiento.....	42
A modo de conclusión.....	46

Introducción

Este trabajo examina la educación del Movimento Sem Terra; dicho análisis centra la atención en las teorías pedagógicas que se utilizan y su relación con los intereses políticos del Movimiento.

Para este fin, en un primer momento, se problematiza la Escuela Nueva, estudiando sus raíces y el por qué se propone ser “nueva”. Particularmente, se hace un estudio exhaustivo de la bibliografía de Paulo Freire, ya que el movimiento basa su pedagogía en una praxis de educación emancipadora.

Por otro lado, en una segunda instancia, se examina la llamada “Educación Soviética” vinculada a las teorizaciones de Moisey Pistrak y Viktor Shulgin, las cuales aparecen relacionadas a las justificaciones de intervención pedagógica del movimiento. Dicha perspectiva corresponde a un abordaje que considera la educación en conjunción con el trabajo, esto corresponde a una visión emancipadora del ser humano, propia del legado marxista.

La educación del MST intenta entrelazar la formación humana entre la pedagogía y el cultivo de valores, entre educación y humanización. Este tipo de educación alternativa a los preceptos de la educación hegemónica, reflexiona constantemente por la formación humana en relación con la dinámica de una lucha social contemporánea: la lucha por la reforma agraria en Brasil.

Para la educación del MST, los seres humanos se asumen colectivamente a la condición de sujeto de su propio destino, social y humano. Esto significa que educar a los sin tierra es educar para la lucha colectiva por su propia humanidad.

La educación de los Sem Terra se incluye en una dimensión importante del sujeto, exigiendo que sea un proceso educativo enriquecedor cuando se sabe que no comienza ni termina en él mismo.

La palabra Sem Terra significa la condición individual, de la trabajadora y trabajador del campo que no posee tierra ni trabajo, este vocabulario sem-terra indica una designación social para la condición de ausencia de propiedad o de posesión de tierra para el trabajo, proyectando una identidad colectiva. El nombre se transformó en nombre propio. (CALDART, 2004, p. 19)

Los educadores y educadoras del MST colocan a la figura de Paulo Freire como el símbolo de la identidad de la acción educativa. Sus análisis sobre la opresión, la consciencia oprimida son factores de los cuales Freire trata de constituir una consciencia de la liberación.

Paulo Freire trata, mediante la pedagogía, el esfuerzo totalizador de la “praxis” humana, esta interiorización se constituye como “práctica de libertad”. La práctica de la libertad sólo se expresa mediante la pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse como sujeto de su propio destino histórico. (FREIRE, 1984, p.9)

En esta lucha y estrategia por disolver los oprimidos y los opresores se genera en el aula una perspectiva de horizontalidad entre el alumno y el coordinador. Esta situación tiene como función la de propiciar condiciones favorables a la dinámica del grupo, reduciendo al mínimo su intervención directa en el curso del diálogo.

En la medida en que el sujeto se percibe testigo de su historia, su conciencia se hace reflexivamente más responsable de esa historia. El método de Paulo Freire es colocar al alfabetizando en condiciones de poder reexistenciar críticamente las palabras de su mundo para que en la debida oportunidad pueda saber y poder decir su palabra. Al hacerse consciente de su palabra el sujeto asume conscientemente su esencialidad, la condición humana. (FREIRE, 1984, p.21)

El método de concientización de Paulo Freire rehace críticamente el proceso dialéctico de la historización. Como método pedagógico no pretende ser un método de enseñanza sino que debe ser un método de aprendizaje; el sujeto no crea la posibilidad de ser libre sino aprende a hacerla efectiva y a ejercerla. Tal pedagogía se impone a pensar y vivir la educación como práctica de la libertad. (FREIRE, 1984, p.21)

Otra corriente de la cual la pedagogía del MST trata de mantener como base de sus fundamentos es la Educación Soviética, esta escuela toma como ejes fundamentales el saber luchar y saber construir. En este sentido la educación no es apenas un discurso, es un proceso de transformación social en el cual comienza por la pedagogía. (CALDART, 2004, p.320)

La escuela de trabajo de Pistrak es la escuela de la clase trabajadora vista como sujeto social de la revolución; la educación juega un rol importante ya que es uno de los elementos para el cambio histórico. En las escuelas, los niños y niñas deben producir materiales útiles para la colectividad, es a través de estas actividades productivas que se busca desenvolver un estudio de la realidad actual, mientras van aprendiendo estas habilidades se van a insertar a la sociedad.

Por lo tanto, esta investigación estudia la educación del Movimiento Sem Terra, abordando la pedagogía emancipadora de Paulo Freire en contraposición a la educación soviética. Estas dos corrientes son opuestas en sí mismas: Freire intenta mediante la educación generar en el sujeto un espíritu crítico, tanto al capitalismo como a lo instaurado desde un afuera y no la propia construcción del ser social; mientras que la educación soviética busca la autorganización de los niños en la escuela y con esto la autodisciplina, otorgada por el trabajo intelectual y manual.

Objetivos

El objetivo general del trabajo es examinar la educación primaria de niñas y niños en el

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) mediante distintas perspectivas pedagógicas – específicamente sus dos principales corrientes: la “Escuela Nueva” y la “Educación Soviética”-, a fin de caracterizar y evaluar críticamente la formación de los sujetos dentro del movimiento.

Como objetivos específicos nos propusimos:

- Analizar las teorías pedagógicas del cual el MST se sustenta, observando los puntos de confluencia, complementariedad y contradicción que presentan tanto a nivel teórico como en la propia práctica educativa.
- Describir y explicar de qué forma la disciplina es exteriorizada en el movimiento y cómo la educación refuerza o no un orden interno y/o praxis educativa del MST

Hipótesis principal

La hipótesis principal de esta investigación se asienta en un relevamiento bibliográfico realizado sobre la temática de la educación primaria y sus principales vertientes teórico-pedagógicas del MST, así como publicaciones pertenecientes al área de educación de dicho movimiento.

En nuestra hipótesis sostenemos que la educación primaria del MST -influenciada por dos corrientes (Escuela Nueva y Educación Soviética) que confluyen en la definición de sus principales lineamientos- presenta aspectos tanto complementarios como contradictorios en cuanto a sus pretensiones de prácticas emancipadoras y diferenciada de la pedagogía tradicional, y sus condicionamientos en torno a la disciplina del individuo y el cumplimiento de los objetivos del movimiento.

Estrategia metodológica

La estrategia metodológica consistió, en una primera instancia, en hacer una revisión de la producción bibliográfica vinculada al tema en cuestión, análisis de documentos, este análisis consistió en poner como discusión las distintas teorías pedagógicas del cual la educación del movimiento se nutre, principalmente la Escuela Nueva y la Educación Soviética.

Luego se realizó dos tipos de observaciones, la participante y la distante. La observación participante se hizo para obtener conocimiento acerca del campo y sus sujetos. La observación consistió en estar dentro del salón de aula, de esta forma se analizó la práctica educativa en el medio, sin intervención para que los sujetos actúen de la forma más cotidiana posible. (HERNANDEZ; FERNANDEZ; BAPTISTA, 1997, p.348)

Además, la observación participante fue de utilidad para contrarrestar la teoría con la propia práctica educativa. Las entrevistas que se realizaron como última etapa revelaron lo no observable,

es decir lo implícito y lo que reflexionan los propios sujetos sobre su educación (HERNANDEZ; FERNANDEZ; BAPTISTA, 1997, p.354)

Las salidas de campo fueron en los asentamientos de Promissao, Dandara y Luis Beltrame, del Estado de Sao Paulo, de los cuales se ingresó a un centro escolar en la institución “Cantinho do Ceu”. Además, se realizaron entrevistas en un encuentro de educadores del MST de Paraná, en la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) en la ciudad de Foz do Iguaçu.

Las limitaciones que surgieron durante el trabajo fueron los pocos recursos y la escasez de tiempo para viajar a otros asentamientos en Brasil. Por tanto, la única escuela visitada fue la institución estadual “Cantinho do Ceu” en Promissao. Hubiera sido fructífero visitar una escuela propia del movimiento.

Estructura del trabajo

La estructura del trabajo está compuesta por tres capítulos.

El primero analiza el estado del arte, se redacta un acercamiento al surgimiento de una educación alternativa con las bases de la reforma agraria. De este modo, se identifica, brevemente, la trayectoria social del movimiento con respecto a la toma de posición sobre qué reforma agraria se quiere. Esto es de gran importancia para el conocimiento de qué formato educativo se quiere, ya que la pedagogía del MST tiene como problemática transversal el significado de la lucha.

El segundo capítulo se analizan las distintas posturas pedagógicas, dicho trabajo tendrá la óptica crítico-reproductivista analizada y la perspectiva sociológica empleada por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. Además, se tomó para el análisis educativo concepciones de Henry Giroux y para un análisis estructural de la situación del Sistema Educativo la perspectiva de Louis Althusser.

En este marco, se redactó el significado de la Escuela Tradicional para entender lo que es la Escuela Nueva, corriente pedagógica que tiene en Paulo Freire, uno de los autores de mayor relevancia.

Se intentó explicar también las bases pedagógicas de la Escuela Soviética impulsadas por Pistrak y Shulgin, desarrollando conceptos como auto-organización estudiantil y trabajo socialmente necesario, conceptos tomados actualmente por los pedagogos del MST.

En un tercer capítulo se realizó un análisis de los alcances y las limitaciones de la pedagogía del MST, como eje transversal se tomaron las entrevistas realizadas y en las observaciones en trabajo de campo.

Capítulo 1

Cuestión agraria y educación en el MST: un estado del arte

Para poder analizar la educación del movimiento social es necesaria la comprensión histórica por la cual el MST ha luchado a lo largo de su trayectoria. La Cartilla del Movimento Sem Terra lanzada el pasado mes de febrero destaca la importancia de la Reforma Agraria Popular. En este sentido, el texto redacta el proceso de desarrollo del capitalismo en el campo poniendo énfasis en tres momentos claves para el entendimiento del por qué una reforma agraria debe ser de índole popular, dichas etapas son la década de los ochenta, noventa y la actualidad.

En este capítulo nos proponemos hacer una revisión a la trayectoria social del movimiento con respecto a reforma agraria y su relación respecto a las transformaciones de la propuesta pedagógica del MST.

1.a- La propuesta de Reforma Agraria del MST

El movimiento surgió el año 1984 en el mes de enero, se constituyó como una nueva fase de desarrollo capitalista hegemónizada por el capital financiero y el transnacional. Con la redemocratización se levantó nuevamente la bandera de la reforma agraria, el Estado en esta instancia quería la reforma agraria de carácter burgués, esto significa democratizar la propiedad de la tierra como forma de reproducir el campesinado para integrarlos al mercado interno. En la Cartilla del MST se constata que:

Las empresas transnacionales que controlan la producción de agrotóxicos pasaron también a controlar la oferta de semillas tanto las híbridas como las genéticamente modificadas en los laboratorios. Estas semillas conocidas como transgénicos poseen genes que dejan a las plantas más vulnerables ante ciertas enfermedades y plagas exigiendo un uso obligatorio, y más intensivo de agrotóxicos. Estas semillas transgénicas son patentadas como propiedad privada permitiendo legalmente un cobro por “derecho de uso” a los agricultores: los llamados royalties (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST 2014)

En este sentido el lema del Primer Congreso Nacional del MST fue “Sin reforma agraria no hay democracia”, dicha manifestación significa la reivindicación a la reforma y el fuerte apoyo de retorno a la democracia.

Los antecedentes del movimiento son las Ligas Campesinas, la Unión de Libradores y Trabajadores Agrícolas de Brasil y el Movimiento de los Agricultores Sin Tierra que en 1961 empuñaron el lema “Reforma Agraria en la Ley o a la Fuerza”. Con la dictadura comenzó la

represión a los campesinos, por tanto sólo con un gobierno democrático es que el MST va a poder conformar diversas formas de lucha por la tierra. (MST, 2014, p. 24)

El plan económico que tuvo la dictadura en referencia a la ruralidad fue la llamada “Revolución Verde”¹, pero en los noventa se instaura con más fuerza con el uso intensivo de los insumos agroquímicos de origen industrial. El agronegocio se constituye como la transformación de la agricultura en lucro para la acumulación de la riqueza y de renta bajo el control del gran capital. Frente a esto el MST mantiene como lema en su segundo congreso “Ocupar, Resistir y Producir” promoviendo una ofensiva en la lucha por la tierra, resistiendo a las reformas económicas del gobierno de Fernando Henrique Cardoso. (MST, 2014, p. 26)

Hoy en día, lo que propone el movimiento es una reforma agraria popular, el lema del VI Congreso Nacional del Movimento Sem Terra fue “Luchar, Construir, Reforma Agraria Popular” y mantiene como uno de los ejes principales la alianza con la clase trabajadora urbana y con otros movimientos sociales de carácter popular. (MST, 2014, p. 5)

Las reivindicaciones actuales del movimiento son la democratización de la tierra, eliminación del latifundio, garantizar la función social de la tierra, conservar, multiplicar y socializar las semillas criollas, utilización de técnicas agroecológicas, aboliendo el uso de agrotóxicos y semillas transgénicas, demarcación y respeto de todas las áreas de los pueblos indígenas y de las comunidades quilombolas y pescadores tradicionales. Esta reforma agraria popular se la asemeja con otras reformas realizadas por Cuba y Vietnam, estos países tienen un carácter socialista en su economía y sociedad, por tanto la propuesta del MST es pasar de la sociedad capitalista a la socialista. Diferenciado del caso de reforma agraria nacionalista impulsada por Cárdenas (1939-1946) en México, o en Perú por Velasco Alvarado (1968-1975) o por la llamada reforma agraria burguesa impulsado por Kennedy con la finalidad de desarrollar un mercado interno e impedir que los campesinos se radicalizaran como había sucedido en la revolución cubana. Por tanto su propuesta actual del MST es una

(...) reforma agraria socialista, que tiene como base la socialización de las tierras, exige ejecución de políticas de un Estado socialista y será resultante de un largo proceso de politización organización y transformaciones culturales junto a los campesinos, o sea de una revolución social. (MST, 2014)

Es en este contexto es que se configura la educación con una propuesta específica de ser humano.

¹Se considera Revolución Verde como el proyecto capitalista instaurado en 1960 en el área rural, se incorpora el agronegocio modernizado con nuevas tecnologías, genera consecuencias sociales, económicas y ambientales

1.b- La metamorfosis de la educación del MST

En este sentido la autora Sandra Luciana Dalmagro escribe en “La escuela en el contexto de lucha del MST” cinco fases por las cuales la educación del movimiento sufrió una metamorfosis a lo largo del tiempo. (DALMAGRO, año 2010, p. 159)

El primer período es denominado como la constitución de la cuestión escolar, esta preocupación es atribuida a que en los campamentos del movimiento habían niños y niñas en edad escolar de las cuales necesitaban ser educados en el lugar, ya que el período de lucha era de larga duración. Aquí se puede ver que la lucha por la tierra envuelve a la familia como un todo, diferente a la militancia desarrollada en sindicatos y partidos, en este contexto la autora destaca también la pobreza vivida en el campo y como la lucha por el derecho a la tierra se torna el centro de las familias.

En un principio la escuela del MST es vista como un espacio neutro, sin intención de ser politizado, en donde los niños debían adquirir ciertos conocimientos formales. Esto se debe a que los objetivos iniciales del movimiento estaban centrados en la lucha por la tierra. En este período la necesidad de la escuela se presenta como el puntapié inicial para la alfabetización del campesinado.

Las primeras discusiones acerca del carácter educativo era sobre todo el trabajo y la organización colectiva en el cual denotaba la construcción de un proyecto alternativo de sociedad, el cual fortalecía la relación entre escuela y asentamiento. En este sentido se entiende que

Desenvolver uma proposta de educação que proporcione, às crianças, conhecimentos e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade (MST, 1991, p. 227).

El segundo período la autora lo caracteriza como el de “elaboración de materiales pedagógicos”. Esta etapa del movimiento se enmarca en los años noventa del siglo XX y, como se mencionó anteriormente, el lema era “Ocupar, Resistir y Producir”. En este período se intensifica el trabajo en la escuela ya que toma como función principal los futuros líderes y militantes del MST. Por tanto la formación de personas con conciencia y capacidad de acción se torna primordial.

Los documentos del movimiento insisten en que el profesor debe ser un militante del MST con formación permanente y la escuela debe de tener una conducción colectiva. En este sentido, un documento sostiene:

(...) se a escola conseguir proporcionar aos alunos uma experiência real de trabalho produtivo socialmente dividido, ela estará alterando ou educando a verdadeira

El tercer período la autora lo llama “de la escuela a la educación del MST”. Esto significa que la educación dentro del MST se torna explícita en su contribución con la lucha de clases, se repiensen los contenidos y se crean métodos contra hegemónicos a los tradicionales. En este sentido, la escuela no es apenas un lugar de enseñanza y aprendizaje, sino que se planean estrategias pedagógicas para el proceso de formación humana en relación con la lucha de clases.

El cuarto período la autora lo llama como “masificación y crisis en la escuela”. Dicho momento es característico por la relación que el MST estableció con el gobierno de Luiz Inacio Lula da Silva en 2004 y la articulación con las universidades que se dedican a la Educación del Campo. Esto significo el crecimiento cuantitativo de escuelas en los asentamientos.

“Em 2004 o MST possuía em suas áreas mais de 1800 escolas, 160 mil crianças estudando, 5 mil educadores. Na educação infantil tinha-se em torno de 500 educadores e na EJA² mais de 30 mil estudantes” (DALMAGRO, 2010, p. 189)

En este período se ampliaron los cursos a educadores del MST con apoyo de Universidades, buscando proporcionar en sus militantes una mayor capacidad de lectura crítica de la realidad.

El momento actual, la autora lo denomina como “Tentativa de retorno de la escuela al asentamiento”. Este período se relaciona con el segundo mandato de Lula, durante el cual no se avanzó en la lucha por el territorio como en años anteriores. De todos modos, se vio fortalecida la organización interna con una masificación de los campamentos y la multiplicación de los militantes. La formación política y técnica de base fue de gran importancia ya que los nuevos militantes mantienen un carácter más urbano. (DALMAGRO, 2010, p. 193)

Es necesario destacar también las corrientes pedagógicas por las cuales se nutre la educación del movimiento. Si bien los paradigmas de base siempre fueron la Educación Popular relacionada a Paulo Freire y la Educación Soviética con su propuesta de trabajo colectivo, las dos concepciones se fueron intercalando con el tiempo una a otra como lineamiento hegemónico.

El MST toma la propuesta de trabajo para la escuela, la cual surge como tal en la Unión Soviética impulsada por pedagogos como Pistrk o Shulgin. Con base en estos preceptos Dalmagro entiende que:

(...) a escola não é lugar onde o trabalho deve estar presente de uma maneira qualquer. Muitas vezes as experiências concretas de trabalho estão na escola, mas não refletimos sobre elas, fica o mero fazer. Não podemos esquecer que a escola tem uma função específica, e essa função está em relação com a teoria, com a abstração, portanto é lugar para problematizar, generalizar, comparar. É com base nessa função que a relação com o trabalho e sua presença na escola devem ser tomadas (DALMAGRO, 2010, p. 197)

² Educação de Jovens, Adultos e Idosos

En este sentido, la autora Dalmagro describe en su texto que en un principio hubo cierta resistencia por parte de los educadores a la experiencia rusa ya que para el contexto rural era distante. De esta manera, en 1990, se toma como principal fundamento en la educación a Paulo Freire. Probablemente el mayor argumento para tal orientación, en esta etapa, era que la educación del movimiento tenía el deber de alfabetizar al campesinado que estaba en lucha.

Dalmagro cuenta que, analizando los documentos que van desde 1991 a 1996, observa que hay pasajes basadas en la Pedagogía Socialista y otros en la Educación Popular. La primera destaca a la escuela como volcada a la transformación radical de la sociedad con base en la organización colectiva y la escuela como lugar de trabajo. En cuanto a la Educación Popular tiene como principio de que el aprendizaje debe partir de la práctica y de la experiencia fruto de los saberes del campo.

Es necesario destacar que la autora no realiza una crítica a los preceptos de los paradigmas pedagógicos, sino que los toma como compatibles uno con otro. Sin embargo, nuestra investigación considera que son contradictorios entre sí porque mantiene en su raíz distintas visiones del ser humano que se quiere construir, referente a su emancipación.

“Parece, porém, não ter havido um aprofundamento das bases teórico-filosóficas que sustentam a Educação Popular e a Pedagogia Socialista, acabando-se por tomar como iguais perspectivas educacionais com bases teóricas distintas” (DALMAGRO, 2010, p.209)

Por otro lado, la autora Roseli Salette Caldart establece que existe una Pedagogía del Movimiento, es decir, propia del MST. La misma constituye un sujeto pedagógico para los objetivos del movimiento, es la dinámica interna del MST la que construye la identidad de los niños. De alguna manera, la autora traspasa las paredes de la escuela para poder entender la pedagogía en actuación con la lucha por la tierra.

“Trate-se de pensar no movimento social como princípio educativo, ou seja, como base da concepção de educação construída através da experiência humana de ser do MST, ou de fazer-se um nome próprio: Sem Terra” (CALDART, 2004, p. 317)

La autora se refiere a que el movimiento como tal crea su propia forma educativa, siendo que el vocabulario sem-terra crea una concepción de ver y estar en el mundo, indicando una designación social de estar sin, la ausencia de tierra proyecta entonces una identidad colectiva. Si bien es interesante la propuesta del movimiento como sujeto educativo, es necesario entender que hay una falta de discusión por parte de la autora acerca de las concepciones teórico-pedagógicas de las cuales el movimiento se nutre.

Es entendible que las prácticas pedagógicas que desarrolla el movimiento sean caracterizadas por su propio carácter de lucha y diferenciadas del proyecto educativo tradicional, hay que

comprender que el sujeto como tal es hijo de la propia historia y por ende su conciencia social tiene un legado del cual no puede rechazar. En este sentido, la educación del movimiento tiene un carácter histórico, del cual lo hace ser complejo y rico a la vez.

1.c- La educación del campo como política pública

En un sentido más macro de la cuestión, hay autores que describen la situación de la educación del campo como política pública. La autora Eliene Novaes Rocha analiza la contraposición del proyecto neoliberal que ayuda a reproducir la exclusión social y como una alternativa distinta a este ayuda a la construcción de un proyecto nuevo de sociedad, que parte de la clase trabajadora. Aquí se pone en juego, como política pública, la disputa de un modelo educativo frente a otro y, por tanto, la proyección de sociedades distintas.

En 2002 fueron aprobadas las Directrices Operacionales para Educación Básica en las Escuelas de Campo, lo cual representó una nueva articulación entre los Movimientos del Campo con el Estado. Esto impactó en la creación del Grupo Permanente de la Educación de Campo en el Ministerio de Educación.

En agosto de 2004 se realizó la II Conferencia Nacional de Educación de Campo lo cual fue de importancia ya que por primera vez se dio la entrada de la Confederación Nacional de los Trabajadores en la Agricultura (CONTAG). En el mismo año, en el ámbito del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) fue creada la Secretaria de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI) junto con la estructura Coordinación Nacional de Educación de Campo, con el principal compromiso de aglutinar las reivindicaciones de los movimientos sociales del campo.

Frente a esta apertura institucional por parte del gobierno de Lula a la educación del campo, la autora destaca la construcción de un sujeto colectivo del cual esta educación ayuda a establecer. “A história da educação para os povos do campo é marcada pelas ausências de políticas efetivas que considerassem os povos do campo como sujeitos de direito” (ROCHA, 2013, p. 212)

En este sentido, la autora insiste que, además de la creación de un sujeto colectivo, se mantiene una concepción diferenciada de educación, ya que lo educativo es hecho por sujetos y no para sujetos, a partir de su entorno social y en referencia con la lucha de las organizaciones. Por tanto, este tipo de educación va a ser diferenciada ya que se centra en la lucha por la tierra, lo cual exige pensar los sujetos en diversas dimensiones. Por tanto, las prácticas educativas desarrolladas por los movimientos sociales se establecen por la resultante de un modo de vida diferenciado, cuestionando el capitalismo como forma de organización de las relaciones sociales.

La autora destaca dos puntos sobre las prácticas educativas de los individuos del campo con respecto a las políticas públicas. El primer punto es la constitución de espacios dentro de la sociedad civil, como las Conferencias Nacionales de Educación de Campo realizadas en 1998 y 2004. La dimensión que trae este hecho es de gran importancia ya que son marcos fundamentales para colocar la educación del campo en la agenda política. El segundo aporte que destaca la autora es la contribución que tiene el MST con respecto a una nueva perspectiva educativa, reafirmando además la importancia de convertirse en política pública.

El autor Pedro Olivo Filho destaca la importancia de establecer la educación del MST como una política pública, en este sentido hay que analizar de que forma el Estado puede colaborar con este tipo de educación alternativa, siendo que las instituciones burocráticas por estar entrelazadas a un tipo de sistema económico y social no se las puede considerar como neutras. Pedro Olivo incentiva a que la educación del MST debe estar enmarcada como una política pública, comenta que

Por fim, o MST, hoje, por meio da invansável e rotineira luta pela escola de qualidade, com docentes do movimento e localizada no acampamento ou assentamento, depende somente do incentivo do governo. Já que a proposta da Escola Itinerante em acampamento é uma realidade e vem ao encontro das necessidades desse grupo além de proporcionar excelentes e benéficas mudanças a sociedade interna e externa ao meio, principalmente nas frentes de trabalho, nas marchas reivindicatórias. Por isso, necessário se faz as políticas públicas educacionais neste sentido, para a legalização das propostas político-pedagógicas da Escola Itinerante (FILHO, 2009, p.110).

1.d- A modo de cierre del capítulo

Hasta aquí se ha analizado el momento histórico por el cual el MST está pasando con la lucha por la tierra, siendo de relevancia entenderlo para poder explicar que mecanismos pedagógicos están transcurriendo en la actualidad como movimiento. Frente a esto hay que tener en cuenta que los autores citados no ponen en discusión la filosofía del accionar educativo. Tanto la Educación Soviética como la Educación Popular son mostradas como convergentes sin muchas explicaciones del caso, o bien se destaca la existencia de una pedagogía del movimiento sin desarrollar con profundidad la filosofía de su educación.

Capítulo 2

Elementos teórico-conceptuales para un análisis de las principales corrientes pedagógicas al interior del MST

“El examen no es más que un bautismo burocrático del saber, el reconocimiento oficial de la transubstanciación del saber profano en saber sagrado”
(Karl Marx Kritik des Hegelschen Staatsrechts)

El autor brasileño Dermeval Saviani analiza en su texto *“Escuela y Democracia”* distintas corrientes teóricas de las cuales pretenden explicar la problemática de la marginalización en el sistema escolar. Resulta fundamental dicho análisis ya que pretende interiorizar las concepciones ideológicas de las corrientes pedagógicas Escuela Tradicional, Escuela Nueva y Teoría Crítica-Reproductivista. Esta última será central ya que es el foco del cual se estudiará la praxis educativa del Movimiento Sem Terra. Siguiendo este tipo de abordaje, en este capítulo nos proponemos examinar los elementos que sirven para encuadrar y sustentar teórica y conceptualmente el estudio.

2.a- La mirada crítico- reproductivista

Como corriente sociológica que logra explicar y conceptualizar el sistema educativo es la denominada teoría crítico-reproductivista, de la cual tiene como principales teóricos a Bourdieu y Passeron (expresando las falencias de la educación) y Althusser (con su análisis estructural de las instituciones en el sistema capitalista).

En el libro de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron *“La reproducción. Teoría del sistema de enseñanza”*, la escuela -aparato ideológico en manos de la burguesía- ayuda a la perpetuación de las clases sociales, estos teóricos relacionan el concepto de reproducción social y escuela.

Los autores han redefinido los conceptos de cultura, clase y dominación, presentes en la sociedad capitalista, para posteriormente vincularlos con la escuela y el conocimiento.

Consideran que las escuelas son instituciones relativamente autónomas que se encuentran influenciadas por instituciones políticas y económicas de gran poderío. Ellos tienen una concepción de la educación influenciada por el marxismo, que toman a esta institución como un ámbito más de reproducción de la sociedad. Sin embargo la teoría crítica de estos autores componen una diferenciación con la teoría marxista ya que los aparta debido a su concepto de violencia simbólica, esto significa que su estudio no está estructurado a partir de las bases materiales de la sociedad, sino que centran su investigación en otros centros de poder, en este caso la escuela. Sobre esta temática

Bourdieu y Passeron destacan:

(...) Marx, interesado en descubrir bajo las ideologías de la legitimidad las relaciones de violencia que las fundamentan, tiende a minimizar, en su análisis de los efectos de la ideología dominante, la eficacia real del esfuerzo simbólico de las relaciones de fuerza que origina el reconocimiento por los dominados de la legitimidad de la dominación (...) (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 45)

La teoría de estos autores es axiomática debido a que en ella aparecen axiomas que se despliegan deductivamente, cada uno de estos ilustra la forma en que el sistema capitalista toma a la escuela como un instrumento de reproducción del sistema.

Según la concepción de Bourdieu, entre los grupos y clases sociales existen fuerzas materiales que generan una dominación de índole económica, considera que se produce una reproducción de esa violencia material, la cual se presenta bajo la modalidad de violencia simbólica, esta es una reproducción de tipo cultural. La violencia simbólica se constituye a través del poder de la clase dominante, con la finalidad de llevar a cabo sus intereses económicos e ideológicos. Por esta razón la escuela ha sido considerada como una fuerza social y política, la cual se sirve de su aparente neutralidad para desempeñar un papel de decisiva importancia para la reproducción de la desigualdad social. Para ello es imprescindible protegerse tras su autonomía relativa, autonomía que da lugar al cumplimiento de demandas exteriores con el pretexto de independencia y neutralidad.

Bourdieu y Passeron (1979, p.53) redactan acerca de la legitimidad de esta violencia simbólica "(...) no hay instancias para legitimar las instancias de legitimidad, porque las reivindicaciones de legitimidad hallan su fuerza relativa, en último término, en la fuerza de los grupos o clases de las que expresan, directa o mediatamente, los intereses materiales y simbólicos"

El poder dentro del aula se impone mediante una relación de comunicación, la cual es ejercida simbólicamente a través de la acción pedagógica. Esta arbitrariedad se impone en dos ámbitos estrechamente relacionados como lo son el cultural y el social, razón por la cual se la denomina "doble arbitrariedad de la acción pedagógica". Dicha característica le permite ocultar su arbitrariedad primordial, es decir, la dominación. "Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural" (BOURDIEU, PASSERON, 1979, p. 45).

La relación que se establece mediante la comunicación pedagógica encubre la fuerza del poder, la cual constituye los intereses materiales y simbólicos de la clase dominante. Esta acción pedagógica no se encuentra sujeta únicamente a dicha relación de comunicación ya que se debe a ésta que el sistema educativo desempeñe su función social de conservación e ideológica de legitimación.

Según estos autores, la falta de adaptación de las clases subordinadas en la escuela se explica

porque su capital cultural no es el adecuado al que exige el sistema escolar, por lo tanto no se generará el habitus³ esperado. Esta teoría edifica un tipo de sociedad y un determinado sujeto, los individuos a través de la educación construyen una subjetividad determinada.

En el axioma 0 Bourdieu y Passeron sostienen sobre la violencia simbólica:

Todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza (BOURDIEU; PASSERON, 1979. p 44)

Esto significa que el capital cultural burgués se impone en el campo del sistema educativo, bajo el orden de la clase dominante, este capital está relacionado con el económico y el social siendo los tres hegemónicos en su reproducción de todas las clases sociales. En este sentido, la percepción del mundo social significa un acto de construcción en el cual se manifiesta a través de la práctica. Por tanto, es una imposición violenta a nivel simbólico, ya que se establece en los individuos como algo duradero a nivel ideológico.

Lo importante es observar como la visión de mundo social se reproduce, y a su vez contribuye a la permanencia de las relaciones sociales, el espacio tiende a funcionar simbólicamente como lugares que mantienen estilos de vida.

El capital simbólico se manifiesta a través de las relaciones de fuerza que tienden a reproducir las relaciones de violencia simbólica, para Bourdieu y Passeron (1979, p. 146) el Estado es el “detentor de monopolio de la violencia simbólica legítima” Por lo tanto, los que ocupan posiciones de poder en el espacio social serán los que dominen la producción simbólica de ese campo, en el caso de la escuela la ideología dominante es la burguesa, siendo esta la clase triunfante en el sistema educativo.

Será la acción pedagógica (AP) desarrollada en el axioma 1, la que imparta la violencia simbólica a través del poder del docente y la comunicación que este ejerza sobre el alumnado es que se va a expresar la arbitrariedad cultural del sistema.

Bourdieu y Passeron destacan en el axioma 2 (1979, p. 52) “(...) la AP implica necesariamente como condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica (AuP) y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla”

Lo que tratan de comunicar los autores con este axioma es que la AP implica el ejercicio de la violencia simbólica, que se da a través de prácticas que se pueden explicitar como ideológicas, en

³Habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, P. **O Poder Simbólico**. Bertrand Brasil, 1972)

este sentido la AuP se manifiesta bajo el derecho de la imposición legítima reforzando el poder arbitrario.

En este sentido, la práctica primordial de la violencia simbólica por parte de la AuP es la relación de comunicación, el reconocimiento de la legitimidad del emisor condiciona al receptor y por tanto a la realización de la acción transformadora en cuanto información que se transforma en formación.

Lo que está en juego es el monopolio de la legitimidad de la cultura, que en el caso del sistema educativo actual la cultura hegemónica es la burguesa, de esta forma existe la imposición de los valores e ideologías propias de la clase dominante. Para dicha legitimidad existen determinadas instancias e instituciones que ayudan a la perpetuación de la cultura dominante, Bourdieu y Passeron redactan:

Toda instancia (agente o institución) que ejerce una AP sólo dispone de la AuP en calidad de mandataria de los grupos o clases cuya arbitrariedad cultural impone según un modo de imposición definido por esta arbitrariedad, o sea, en calidad de detentora por delegación del derecho de violencia simbólico (Bourdieu; Passeron, 1979, p.63)

Por lo tanto, la violencia simbólica que logra imponer el desconocimiento de que se trata de un tipo de violencia supone una delegación de autoridad. Los autores destacan que la utilidad máxima de la violencia se ejerce a través de la monopolización de la AP, es decir, tanto en las sanciones del mercado de trabajo como las sanciones del mercado cultural, se da el reconocimiento implícito de la cultura dominante por parte de las clases subordinadas. De este modo, unificando el consenso de las distintas AP por parte de la burguesía en un mismo mercado, se reafirma y se confirma la cultura hegemónica en el ámbito de lo simbólico. Este tipo de reflexión nos ayuda a repensar la constitución económica y cultural del sistema capitalista, es decir en dominados y dominantes y como este se sigue reproduciendo.

El axioma 3, Bourdieu y Passeron redactan la problematización del trabajo pedagógico,

(...) la AP implica el trabajo pedagógico (TP) como trabajo de inculcación de una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada (BOURDIEU; PASSERON, 1979, p. 72)

El TP se mide a partir del grado de inculcación que este realiza sobre el individuo, en este sentido se podrá analizar si el habitus es “duradero” es decir reproductor de determinadas prácticas sociales conforme a los principios de la arbitrariedad cultural que se quiera. Por lo tanto el TP brinda a la clase dominante el ejercicio de la violencia simbólica, esto significa que no existe en esta

instancia la coerción física y la arbitrariedad cultural se interioriza mediante el habitus.

En este sentido, los autores destacan que la AP primaria se realiza en un TP productor de un habitus primario, característico de una clase del cual este habitus primario va a ser el origen ulterior de otro habitus. El TP secundario actúa en un sentido acultural cuando el sujeto mantiene un habitus primario distinto al que imparte el TP secundario, es decir, la clase proletaria va a tener un habitus primario diferenciado al habitus que ejerce el TP secundario en el sistema educativo burgués, ya que las condiciones materiales de existencia en cada clase son diferentes.

El axioma 4 redactada por Bourdieu y Passeron resalta la importancia del sistema de enseñanza como institución para la reproducción de las clases o grupos, los autores dicen sobre el axioma 4:

Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autoreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social) (BOURDIEU; PASSERON, 1979, p. 95)

Para que el SE reproduzca un habitus conforme a la arbitrariedad cultural dominante, el TP secundario debe estar institucionalizado ya que para la reproducción debe de tener un cuerpo permanente de agentes capaces de llevar dicha tarea. En este sentido todo SE engendra un discurso que tiende a explicar y sistematizar los principios del habitus que obedecen a las exigencias de la institucionalización del aprendizaje.

Es de esta forma que la AuP avala en sus prácticas en pro de la reproducción, ya que cumple con los decretos morales que mantiene el SE como reproductor del ejercicio de la violencia simbólica.

En este sentido el autor Louis Althusser destaca en su teoría la importancia de los aparatos ideológicos del Estado (AIE), toma la concepción marxista del Estado en la cual es el aparato de la clase dominante. Para el autor, es la escuela donde se aprenden las técnicas y conocimientos para la reproducción de la producción del modo social capitalista. Este teórico francés sostuvo:

“Designamos con el nombre de aparatos ideológicos de Estado cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas” (ALTHUSSER, 1970, p. 11)

Estos AIE son el escolar, religioso, familiar, jurídico, político (sistema de partidos), sindical, cultural, dichas instituciones enseñan ciertas habilidades bajo las cuales se asegura el sometimiento de la ideología dominante “(...) la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo se asegura en y bajo las formas de sometimiento ideológico, con lo que reconocemos la presencia eficaz de una nueva realidad: la ideología” (ALTHUSSER, 1970, p. 5)

Analizando tales hechos se puede decir que la manutención de poder de una clase dentro del aparato del Estado sólo puede perdurar en la medida que perdura su hegemonía en los AIE, en la actual sociedad el aparato ideológico por excelencia es el escolar, reemplazando en cierta medida a la Iglesia-Familia considerada como central en la reproducción de la sociedad renacentista.

Althusser destaca la importancia de la escuela como una de las principales instituciones ideológicas que aseguran la reproducción de las condiciones materiales de la producción. Por tanto el sistema escolar descrito anteriormente por Bourdieu y Passeron ayuda a la perpetuación de las clases sociales a través de la cultura hegemónica y la violencia simbólica.

El autor Henry Giroux redacta en su libro *“Teoría y resistencia en educación”*, la resistencia como un valor para estudiar la escuela inmersa en la sociedad, se toma en esta instancia como un marco de referencia en el cual las clases subordinadas se imponen de una cierta manera en el sistema educativo.

La noción de resistencia alude a la intervención humana en determinados espacios de lucha política resignificando el espacio social e instaurando en el proceso dialéctico de poder una cultura alternativa a la hegemónica, es decir su expresión es para este autor la propia cultura de las clases subalternas. Por lo tanto la resistencia como tal debe mantener ciertas características “(...) la resistencia debe tener una función reveladora que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social” (GIROUX, 1990, p. 40)

Si bien hay actos diversos de resistencia, el autor trata de destacar que para que sea un verdadero acto contra hegemónico debe revelar visiblemente su potencial radical, en el grado que contenga las posibilidades de estimular la lucha política colectiva alrededor de poder y determinación social.

Es de esta forma que hay que reformular la concepción de Bourdieu y Passeron, en el sentido de que las categorías ideología, cultura y hegemonía están en constante lucha dentro del sistema educativo, siendo que la clase subalterna en dicho contexto presenta una cultura emancipadora.

Henry Giroux también destaca la importancia de los educadores como sujetos críticos, esto significa que el autor le da un determinado significado, la de sujeto como agente transformador dado a través de prácticas pedagógicas emancipadoras. La institución escolar por su naturaleza

histórica no tiene manifestaciones de neutralidad, sino que por el contrario la escuela define y enmarca situaciones en las cuales los individuos viven, se definen y resisten, creando sus propias subjetividades e identidades. Frente a esta perspectiva el autor manifiesta que los actores sociales dentro de la institución escolar son agentes de cambio, visión que se interpone al paradigma del cual anula a los sujetos que están inmersos en la cotidianeidad de la institución. Por tanto se tiene una mirada pasiva con respecto a los actores dentro de la institución “Esta visión acrítica de los estudiantes, en especial de los pertenecientes a grupos subordinados, queda reflejada en la negativa del discurso de relevancia a examinar críticamente como, de esa manera, se ofrecen y legitiman formas de experiencia que encarnan la lógica de la dominación” (GIROUX, 1990, p. 143)

En este sentido el autor explica que la cultura es un campo de lucha, del cual los estudiantes no son meros receptores ante la dominación sino que mantienen como característica formas de resistencia a la cultura hegemónica, en un campo de multiculturalidad se puede analizar la forma en que actúa la lógica cultural con las relaciones asimétricas de poder.

2.b- El MST en perspectiva

La escuela para Giroux es el lugar de lucha que gira en torno a la producción cultural, la cual encarnan representaciones y prácticas decisivas para el cambio, dicha concepción nos será útil para valorizar la educación del MST. Las ideas de Bourdieu y Passeron nos dan el foco para analizar qué tipo de escuela y por ende de educación reproduce el sistema dominante, siendo como lo establece Althusser un aparato ideológico del Estado.

Giroux mantiene la perspectiva de que a pesar de tal connotación reproductivista inserta en la educación capitalista, hay que recordar que el sistema mantiene determinadas fisuras en su reproducción de las cuales se representan con la cultura alternativa, es decir la de resistencia.

En este sentido creemos que es indispensable para nuestro análisis de la educación en el MST la visión de estos autores, ya que Althusser nos hace comprender que el Estado es el aparato de la burguesía y que mediante los AIE como la escuela se mantienen las lógicas de dominación. Pertinentes son los aportes de Bourdieu y Passeron para entender el sistema educativo tradicional desde su funcionamiento interno, en cambio Giroux abre una nueva perspectiva educativa la cual puede llegar a mantener un significado de resistencia dado por la cultura, y en el caso del MST la cultura campesina.

2.c- Dos corrientes pedagógicas: Tradicional y Nueva

La corriente de la Pedagogía Tradicional se funda en la Revolución Francesa. Una vez madurada la sociología como ciencia autónoma, esta corriente encontró en Emile Durkheim a uno

de sus más destacados ideólogos. La educación debe ser el derecho de todos y el deber del Estado. Ya que en ese momento se trataba de consolidar una sociedad democrática con los preceptos del nuevo orden burgués, sólo de esta forma los ciudadanos como individuos libres e ilustrados podían escapar a la ignorancia la cual se identificaba como la causa de la marginalidad. La definición de educación que realiza Durkheim es:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que esta especialmente destinado (DURKHEIM, 2006, p. 7)

Este tipo de educación simboliza la preparación del niño para la vida social. De alguna manera, las generaciones adultas preparan a los sujetos para un modelo y estilo de vida social.

Por el contrario, la Escuela Nueva surge como contraposición a la Escuela Tradicional, ya que pone énfasis en que el marginado no es el ignorante, sino que es el rechazado; en este sentido se aprende a aprender. La fisionomía de la escuela cambiaría su aspecto disciplinado adoptando un clima alegre del cual los niños aprenden con la maestra, es decir, una herramienta pedagógica y no un principio de autoridad.

El autor uruguayo Julio Castro destaca que:

El niño es el ser actuante; el maestro, el observador. El niño es el que da, con la interpretación de sus actos, intereses, tendencias, manifestaciones, el sentido íntimo del proceso educativo. El maestro, quien hace la estilización, por decirlo así, de ese proceso y busca los medios de enriquecerlo y alentarlo (CASTRO, 1941, p.103).

Este principio educativo simboliza al niño como el centro y fruto de la educación, siendo que la escuela tradicional promueve que el niño sea un agente pasivo, ya que el maestro representa la principal figura de la escuela.

2.d- La Escuela Tradicional como antesala de la Escuela Nueva

A continuación se van a desarrollar las principales ideas de Emile Durkheim con respecto a la educación infantil, esto es de gran importancia ya que a partir de este paradigma se va a tratar de entender el significado de la llamada “Escuela Nueva”, corriente que surge en contraposición de la Escuela Tradicional.

Saviani categoriza el paradigma educativo tradicional como teoría no crítica, esto significa

que la educación es una herramienta para superar la desigualdad social viendo a la sociedad como armoniosa en el cual la marginalidad es un fenómeno accidental. La escuela cumple la función de homogeneizar la complejidad social existente.

Se entiende que es el Estado el que se debe encargar de este como derecho de todos, siendo el que establezca el currículo de estudio en función de un bien general.

La escuela tradicional surge como paradigma en el Estado Francés luego de la Revolución, siendo una de las herramientas de superación del Antiguo Régimen, educación en manos de la República. Durkheim como principal ideólogo insiste que la sociedad democrática solo se va a conformar mediante la barrera de vencer la ignorancia.

La formación de los niños en la escuela tradicional será de gran importancia para la creación de la nación, en este sentido Durkheim destaca que

(...) en nuestras escuelas públicas es donde se forma la mayoría de nuestros niños; ellas son y deben ser las guardianas por excelencia de nuestro tipo nacional; hágase lo que se haga; ellas son como el engranaje regulador de la educación general, pues, sobre todo, vamos a ocuparnos aquí y, por consiguiente, de la educación moral tal y como ella es y debe ser entendida y practicada (DURKHEIM, 1997.p 12)

En este sentido, el autor se refiere a la educación moral como algo puramente racional, siendo que la República tiene un carácter laico. Por tanto, el ideal de educación es concebido como la preparación intelectual, moral y civil de los niños a un estado superior de su naturaleza. Durkheim destaca que esta moral racional va a sustituir a las nociones religiosas.

La visión que mantiene la escuela tradicional es puramente positivista ya que emplea la concepción etapista de superación del individuo como tal. Será el educador el que lleve a las nuevas generaciones al camino de la superación individual, es decir a la etapa racional.

Durkheim desarrolla en su libro "*La educación moral*" tres elementos que definen la moralidad como tal, el primero lo llama como el espíritu de la disciplina. Dicho espíritu corresponde a una cierta conformación del cual se desenvuelve en dos períodos, la educación primera transcurre en la familia y la educación secundaria corresponde a la institución escolar.

Si bien el autor habla sobre la importancia de la familia su estudio se centra principalmente en la escuela pública, ya que es el mecanismo regulador de la educación nacional siendo de gran importancia para la moral del niño.

Para que el proceso educativo sea eficaz la acción debe mantener la idea de un sólo objetivo y no el simple hecho de suscitar en los niños tal o cual virtud, el autor establece este tipo de concepción ya que para él existen reglas preestablecidas que son moralmente comunes a todos.

El autor define moral como "(...) sistema de reglas de acción que predetermina la conducta. Dicen cómo se debe actuar en los casos dados, y actuar bien es obedecer bien" (DURKHEIM, 1997,

p. 34).

Entonces el papel de la moral es determinar la conducta que se establece a partir del derecho y la costumbre, son reglas definidas que se construyen, viven y funcionan de forma concreta. Por tanto, la afinidad en la práctica genera un hábito colectivo.

La moral, dice Durkheim (1997), esta interiorizada en los individuos ya que se apoya en algo que no es netamente nuestra voluntad, existe una obediencia consentida ya que nos inclinamos y obedecemos bajo preceptos de los cuales muchas veces no nos atraen.

“Por autoridad debe entenderse el ascendiente que ejerce sobre nosotros todo poder moral que reconocemos superior a nosotros (...) hay en la autoridad que nos la dicta un no se sabe qué, que nos la impone” (DURKHEIM, 1997, p. 40).

Por lo tanto, la moral está íntimamente ligada a un sistema de mandatos siendo fundamental la disciplina de los individuos para el accionar de la escuela. Para que esta sea eficiente es necesario que el individuo se repliegue a ella. Durkheim habla que el sujeto debe ser capaz de sentir la superioridad de las fuerzas morales.

Gracias a la disciplina dice Durkheim (1997, p.56) “(...) podemos enseñar a los niños a moderar sus deseos, a reprimir sus apetitos de todas clases, a limitar y por ende, a definir los objetos de su actividad y esta limitación es condición para la felicidad y la salud moral”

El segundo elemento de la moralidad Durkheim lo llama como la adhesión a los grupos sociales, esto significa que los fines morales deben tener por objeto y estar destinada a una sociedad en su conjunto, es decir a un interés colectivo.

Lo que intenta decir el autor es que la moral colectiva sobrepasa a la moral individual, siendo que para él, el ser humano vive en grupos diversos siendo el Estado uno de los mayores grupos por el cual el humano se asocia. Los fines verdaderamente morales son aquellos que son los verdaderamente colectivos, ya que para el autor la adhesión al grupo implica lazos solidarios que conforman la sociedad humana. Durkheim redacta que:

La sociedad es la que, al formarnos moralmente, ha colocado en nosotros esos sentimientos que nos dictan tan imperativamente nuestra conducta, o que reacciona con esa energía cuando nos negamos a cumplir sus mandatos. Nuestra conducta moral es su obra y lo expresa; cuando nuestra conciencia habla, es la sociedad la que habla por nosotros (DURKHEIM, 1997, p 105)

El tercer elemento que Durkheim pone en cuestión es “la autonomía de la voluntad”, en este sentido el principio educativo es de gran importancia ya que al niño se le tratará de enseñar el bien y el deber en el sistema educativo.

Es de relevancia destacar esto ya que para el autor la enseñanza es de gran importancia para

instaurar la moral social al niño. Durkheim comenta que en cada sociedad se va a tratar de establecer un ideal de individuo, y este ideal se relaciona al tipo de ciudadano que se quiere crear. Es necesario suscitar en el niño aspectos físicos y mentales de los cuales pertenezcan a un tipo de sociedad determinada, por tanto para que sobreviva un tipo social debe tener en sus miembros cierta homogeneidad del cual la educación se torna la herramienta esencial para este fin.

Como se expresó en el capítulo anterior, la educación es ejercida por generaciones adultas sobre las que no han alcanzado un grado de madurez, la tarea será suscitar estados físicos, morales e intelectuales que lo preparen para vivir con sus pares. Por tanto la libertad es considerada como:

(...) es fruto de la autoridad bien entendida. Efectivamente, ser libre no consiste en hacer todo lo que a uno se le antoja; ser libre es ser dueño de sí mismo, es saber actuar razonadamente y cumplir con su deber. Y es, precisamente, a dotar al niño de ese dominio sobre sí mismo que la autoridad del educador debe tender. La autoridad del maestro es tan sólo una faceta de la autoridad del deber y de la razón (DURKHEIM, 1997, p. 19)

Si bien Durkheim escribe bajo los efectos de la Revolución Francesa con el auge de las ideas positivistas, concepción que va a tomar forma bajo la idea de la República laica, es necesario destacar que dicha visión sobre el sistema educativo aún persiste. El Estado laico es el que garantiza y otorga el derecho educativo a los niños como futuros ciudadanos, en este sentido la escuela tradicional hoy en día se la puede visualizar como reproductora ya que mantiene preceptos morales de un tipo ideal de sociedad.

Podemos entender que la Revolución Francesa como tal trajo aparejado un modelo económico y social del cual aún perdura, las raíces del actual sistema capitalista se fundan en este período. La educación como tal, sus preceptos de autoridad, moral y disciplina aún persisten.

Bajo la mirada crítico-reproductivista se puede destacar que estos preceptos del cual aún perduran en la educación son las ideas de una moral burguesa del cual ejerce como herramienta del actual sistema. En este sentido los niños que no tienen como educación primera la moral burguesa tienden a la repetición o abandono, ya que no se amoldan a los preceptos hegemónicos de la escuela.

El Estado actual ejerce bajo sus instituciones la violencia simbólica, del cual la escuela se mantiene como principal heredera, será la Autoridad Pedagógica como tal la que refleje dicha violencia mediante la relación de comunicación.

Pero el ejercicio de la violencia se da a través de la disciplina impuesta y la autoridad el cual el Trabajo Pedagógico será el formato metodológico para instaurar el habitus.

En este sentido, la educación del MST huye al tipo de educación tradicional y es por esto mismo que toma preceptos de la Escuela Nueva, del cual mantiene como característica principal

una educación emancipadora.

2.e- La Escuela Nueva bajo la mirada de Paulo Freire

La pedagogía del MST tiene sus raíces en la educación soviética y la educación popular de Paulo Freire, esto se debe a que en el proceso del cual se estableció el movimiento vieron como necesario la alfabetización de gran parte del campesinado. Por tanto, el método de Paulo Freire es referencial, ya que explica y lleva a la práctica la relación dialéctica entre opresor y oprimido, siendo que el oprimido debe identificarse como tal para su respectiva emancipación. (FREIRE. 1984, p. 10)

A Paulo Freire se lo considera dentro del paradigma pedagógico Escuela Nueva, las raíces de dicha corriente nacen con Rousseau y luego Pestalozzi pero toman fuerza en Europa y Estados Unidos en el siglo XX, como referentes se toman a John Dewey y Kerschensteiner. Por lo tanto la educación nueva se contrapone a la educación tradicional por el siguiente motivo:

La educación, o mejor dicho la instrucción escolar, tenía aún al final del siglo un carácter marcadamente intelectualista y memorista; se basaba sobre todo en el aprendizaje de los instrumentos culturales (lectura, escritura, cálculo) en recitación de algunos libros escolares y en la audición y repetición de las palabras del maestro. Se recomendaba, es cierto la enseñanza intuitiva (lecciones de cosas) y la clasificación de los alumnos (escuelas graduadas); pero en general predominaba la enseñanza verbalista y la disciplina rígida del maestro. En suma, la escuela de fines de siglo XIX era una escuela intelectualista, convencional y autoritaria, y en lo que afecta al alumno, pasiva (LUZURIAGA, 1927, p. 19)

Por tanto, la Escuela Tradicional toma al niño como una tabula rasa en el cual el maestro deposita los conocimientos, bajo la disciplina y la memoria, el alumno va a adquirir los saberes para ser un “buen” ciudadano. La Escuela Nueva tratara de romper con esta visión siendo el niño la principal fuente de conocimiento junto con sus pares en su entorno, y el maestro actuara como una simple herramienta pedagógica en esta relación de conocimiento.

Mediante el proceso de alfabetización, Paulo Freire pone énfasis en una educación de él oprimido en el cual opresor y oprimido en su relación dialéctica, los liberaría a ambos. La educación es para este autor una práctica de la libertad, ya que los oprimidos pueden instaurar su voz teniendo de esta forma el poder de la palabra. En este sentido, son los opresores quienes mantienen la violencia de la palabra instaurando en los oprimidos el sentimiento del ser menos.

Es necesario destacar que para esta labor pedagógica el oprimido no debe de temer a la libertad, acomodados y adaptados a la opresión los sujetos ofrecen ciertas resistencias ante dichas prácticas.

Por tanto la pedagogía del oprimido tiene dos fases importantes, la primera es que los oprimidos van a desenvolver su mundo y se van comprometiendo con la praxis para transformar la

realidad opresora, y el segundo es que una vez disuelta esta realidad, la pedagogía pasa a ser un proceso de permanente liberación. Freire redacta:

(...) para los opresores, en la hipocresía de su falsa “generosidad”, son siempre los oprimidos a los que, obviamente, jamás denominan como tales sino, conforme se sitúen, interna o externamente, denominan de “esa gente”, o de “salvajes”, o de “nativos” o de “subversivos”, son siempre los oprimidos los que desaman. Son siempre ellos los “violentos”, los “bárbaros” los “malvados”, los “feroces”, cuando reaccionan contra la violencia de los opresores (FREIRE, 1984, p.55)

En este sentido se puede establecer, bajo estos preceptos que el MST ha sido visto por los opresores como un grupo de “bárbaros” del cual la ocupación de tierra se visualiza como un acto de robo, siendo que consiste en la expropiación de la tierra para poder producir, y por ende para vivir, que se realiza contra los grandes latifundistas amparados siempre bajo los aparatos represivos del Estado. Este es uno de los motivos por los cuales se hace tan imprescindible una pedagogía del oprimido, ya que se convierte en arma esencial de los campesinos que pelean por su propia subsistencia y por el abandono a seguir siendo un mero objeto del opresor.

Para que el oprimido tenga su voz es necesario que se libere de la educación tradicional, o lo que Freire llama de educación bancaria, a esto se refiere que el agente discursivo lo mantiene el educador, el cual va a tratar de “llenar” de contenidos al educando.

Como se mencionó anteriormente, la educación bancaria incentivará a que el educador lleve a los niños a la memorización del contenido narrado esta percepción lleva a que aprendan el discurso de los educadores, en la perspectiva crítico-reproductivista esto es de suma importancia para reconocer de que manera el sistema educativo sigue los mecanismos de violencia simbólica los cuales ayudan a reproducir la desigualdad.

La posición del educador lleva a la rigidez negando en la educación el proceso de búsqueda de conocimiento. Frente a la dicotomía de la educación bancaria con la educación popular Freire establece:

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro (FREIRE, 1984, p. 77)

Freire destaca que para que haya una pedagogía de la liberación se debe superar la contradicción entre educando-educador, para llevar a cabo esta labor es necesario derribar la escuela tradicional y con ello las prácticas bancarias, esto se debe a que en dicha concepción educativa el humano es visualizado como un sujeto de adaptación, en este sentido el ser “adaptado” carece de

una conciencia crítica.

Esta adaptabilidad de los individuos corresponde a una forma de indoctrina, como diría Freire, ya que es la acomodación al mundo de la opresión. La liberación auténtica se manifiesta bajo la acción y reflexión de los individuos en el mundo para poder transformarlo. “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (FREIRE, 1984, p. 90).

Por tanto el papel del educador es el de problematizar y proporcionar condiciones para que los educandos lleguen al nivel del “logos” o sea del razonamiento libre, este tipo de educación guiada a la crítica de la realidad pretende ser de carácter reflexivo, diferente de la educación bancaria el cual funciona como una especie de anestésico.

“(…) esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador “bancario”, supera también la falsa conciencia del mundo” (FREIRE, 1984, p. 99).

En este sentido, lo que establece el autor es que los oprimidos deben recobrar su palabra porque es mediante el habla que se transforma el mundo y con esto su condición de subordinación, el papel de la educación será sumamente importante ya que el pedagogo realizará tal práctica con lo oprimidos y no para lo oprimidos con el mundo como mediador de tal acción.

El individuo al separarse del mundo lo objetiva, esto significa que toman conciencia de sí mismos y del entorno como tal en el cual viven una relación dialéctica entre su libertad y el propio condicionamiento que lo ata. Esta separación hace que los sujetos se tornen seres históricos y sociales, siendo que son capaces de transformar la realidad objetiva, por tanto la pedagogía del oprimido se inscribe en la elaboración de un programa que debe hacerlo dialógicamente con el pueblo. Por este motivo, Freire destaca la importancia de crear una educación que no provenga únicamente de un partido político o una clase social. En este sentido, el autor pone en tela de juicio determinadas prácticas que dicen ser libertarias siendo que sus líderes reproducen las mismas lógicas de los opresores. Así, sostiene:

“(…) temer a la libertad. Significa temer al propio pueblo o no confiar en él. Al desconfiar del pueblo, al temerlo ya no existe razón alguna para desarrollar una acción liberadora. En este caso, la revolución no es hecha para el pueblo por el liderazgo ni para el pueblo para el liderazgo” (FREIRE, 1984, p. 167).

En este sentido, el autor se refiere al líder revolucionario y como su figura puede tornarse un peligro, sucede cuando niega a las masas y su expresividad, siendo que estas tienen el verdadero poder de cambio.

Ocurre también un cierto peligro cuando los oprimidos son divididos por los opresores, en

este sentido el poder trata de debilitar y aislarlos teniendo como herramientas los aparatos burocráticos del poder estatal. Por tanto la tarea del liderazgo revolucionario es la de mantener la organización de los oprimidos, sólo de esta forma se podrá acceder a la emancipación.

A diferencia de la masa oprimida, la organización de los opresores se realiza de forma libre en cuanto praxis mantiene los mecanismos de poder para su perpetuación. Además de los mecanismos burocráticos del Estado, Freire establece que es la acción cultural como tal la que ejerce también la reproducción social; por tanto, el autor destaca que hay que desideologizar a las masas populares ya que estas traen consigo la concepción de vida de la cultura hegemónica. Es por esto que la unión de los oprimidos es necesaria, ya que la acción cultural debe ser un hecho de emancipación humana, acción que es la unidad misma de los oprimidos dada por la experiencia histórica y existencial de ellos como tales.

La acción cultural – consciente o inconscientemente – o está al servicio de la dominación o lo está al servicio de la liberación de los hombres. Ambas, dialécticamente antagónicas, se procesan, como lo afirmáramos, en la y sobre la estructura social, que se constituye en la dialecticidad permanencia – cambio (FREIRE, 1984, p.236)

Por tanto, la liberación de los individuos se presenta bajo la superación de la acción cultural dominante.

2.f- Las bases educativas de la Escuela Soviética

La Escuela Soviética surge como la necesidad imperiosa de crear bases pedagógicas para el surgimiento de un nuevo ser humano, pronto para iniciar el proceso revolucionario en Rusia después de 1917.

El 26 de octubre de 1917 es creado el Comisionado Nacional de Educación, cuya abreviatura era NarKomPros, con la finalidad de sustituir el viejo Ministerio de Educación zarista. NarKomPros establece la creación de escuelas nuevas que eran formadas colectivamente bajo la consigna de escuelas para el trabajo puesto en la Deliberación de escuela única de trabajo de 1918 (FREITAS, 2009, p. 13).

La principal base de esta pedagogía era la filosofía de Marx sobre la combinación del trabajo productivo con la enseñanza, la cual tenía como principio fundamental aumentar la producción social junto con el desarrollo intelectual humano. El trabajo “es la condición básica y fundamental de toda la vida humana. Y lo es en tal grado que hasta cierto punto debemos decir que el trabajo ha creado al propio hombre” (Engels apud Palacios, p. 15).

En este sentido Marx y Engels proponen la polivalencia que es el desarrollo completo o total del individuo a través de la educación y el trabajo, esto hace que explote las capacidades y facultades con satisfacción dentro del proceso fabril. La escuela tradicional por el contrario representa únicamente el trabajo intelectual, lo cual estos autores lo consideran como burgués siendo contraria a la pedagogía del trabajo.

“En la sociedad socialista el trabajo y la educación van unidos para asegurar una formación técnica multilateral y un fundamento práctico de la instrucción científica” (Engels apud Palacios, p. 23).

Uno de los autores que toma la pedagogía del MST, son las concepciones educativas de Shulgin. Para este se debe tener principal cuidado con qué tipo de niño se trata en el momento de educar, identificando su identidad de clase ya que los niños contienen marcas de prácticas sociales, siendo que son parte de su propia actualidad. Inserto en su propio medio los niños establecen, mediados por la escuela, sus prácticas para lograr la construcción de la lucha social.

El autor también reivindica la autogestión de la escuela por parte de los niños, siendo que se concede el derecho de los niños para ser parte de la organización de su vida. “Formar los luchadores por lo ideales de la clase trabajadora, constructores de la sociedad comunista, tales son los objetivos de la escuela” (Shulgin apud Freitas, p.30). Esta situación se entiende ya que, para poder establecer un tipo de sociedad así, es necesario trabajar, construir y vivir colectivamente desde la niñez.

Este autor marxista establece que el trabajo socialmente útil es la conexión entre teoría y práctica, el cual la escuela cumple un rol fundamental como herramienta para el conocimiento de la realidad, por ende lo escolar está volcado al medio social.

Igualmente es necesario destacar que para Shulgin se va a dar un proceso de desaparición de la escuela. Es decir, en el comienzo de la revolución va a ser una herramienta para el cambio estructural del ser humano; pero, paulatinamente, cuando se avance a una sociedad sin Estado, la educación va a tender a su desaparición ya que dicha institución tiene, en un principio, el eje fundamental de la ligación con la fábrica. Por tanto, la escuela va a perder cada vez más su autonomía y especificidad.

El papel de profesor será el de un militante social activo, ya que deberá desenvolver en la educación de masas los intereses de la clase trabajadora, el cual corresponde a la toma de consciencia. Por tanto, la escuela es “el arma ideológica de la revolución” (PISTRAK, 2000, p. 30).

El trabajo colectivo sólo se adquiere cuando el maestro tiene la capacidad para analizar los nuevos problemas como organizador junto con una aptitud para criar formas eficaces para la auto-organización de los niños.

Pistrak destaca la importancia del trabajo agrícola, y es la escuela la que constituye la

vanguardia para dicho proyecto debido a que es el centro cultural para los niños y niñas, por tanto se debe cambiar la funcionalidad de la escuela trayendo las necesidades de la economía a la vida campesina. La idea principal del autor es que la escuela mantenga el trabajo agrícola con la finalidad de mantener la alianza entre campo y ciudad.

En cuanto al trabajo de la fábrica el autor destaca que “(...) la escuela no estudiará apenas la fábrica; consideramos que el trabajo principal de la escuela es tornar comprensible al alumno todos nosotros y todos los hilos que se ligan a la fábrica” (PISTRAK, 2000, p. 79).

Esto significa que la escuela está al servicio del trabajo productivo, en este caso particular de la fábrica, los niños van a adquirir determinados conocimientos para tales fines concentrando en ellos el interés por el trabajo en la fábrica. La perspectiva de libertad se concentra aquí en la medida que los niños tengan la posibilidad de estudiar el lugar de la fábrica que a ellos les parezca

“Será indispensable el más íntimo contacto entre escuela y la economía, si queremos tener hombres que comprendan claramente los principios de nuestra obra constructiva, participando activamente en su elaboración y asumiéndola como cosa suya” (PISTRAK, 2000, p. 83). La escuela es asumida como la preparación del material humano en la fábrica.

En principio, el niño debe comenzar con las obligaciones del trabajo más simple, siendo que con el paso del tiempo se va a ir adaptando a los hábitos técnicos hasta llegar al trabajo social de la escuela. En este sentido la idea de la escuela soviética es que el pasaje del niño a la fábrica no sea un momento brusco, sino que se dé gradualmente con el paso del tiempo. Este trabajo en la escuela es considerado como trabajo de orden social ya que es uno de los más importantes trabajos colectivos.

El papel de la enseñanza es en la escuela “(...) la suma de conocimientos o de hábitos y el grado de técnica adaptados a una determinada edad, que conducen directa y plenamente a la comprensión marxista de la vida moderna. El único objetivo de la enseñanza es atender este resultado” (PISTRAK, 2000, p. 117).

Los programas educativos elaborados para este tipo de educación provienen de las directrices del Partido Comunista, siendo que los programas deben ser formulados en armonía con la autonomía de cada escuela, por lo tanto los objetivos de las disciplinas se acoplan con los objetivos de cada escuela.

El trabajo colectivo se refleja cuando en el aula los niños son divididos en subgrupos, cada uno de estos realiza un determinado trabajo teniendo conciencia de la parte de trabajo común para luego unificar el de todos los subgrupos, garantizando la revisión en colectivo de dicho material final. La clase será entonces una unidad. La auto-organización de los niños se da en dos planos, la primera es para la ayuda al maestro en las tareas de la escuela y la segunda corresponde a las tareas

y preocupaciones propias de los niños, en este sentido la organización de los niños representan diversas edades ya que existen diferentes preocupaciones. La asamblea general corresponde a la expresión más alta del colectivo infantil, ya que educan y desenvuelven el sentimiento de lo colectivo. “(...) la construcción de cualquier tipo de escuela soviética contemporánea es irrealizable sin la participación de la Juventud Comunista” (PISTRAK, 2000, p. 221) Es a través del Partido Comunista que se establecen los locales educativos de NarKomPross, siendo que la célula se forma en las escuelas para dinamizar el trabajo productivo. La célula es “el núcleo de los mejores adolescentes” (PISTRAK, 2000, p. 223).

Dicha perspectiva va en contra de lo que propone Freire acerca de la educación como práctica de la libertad, siendo la educación soviética parece reproducir los elementos de la escuela bancaria considerando a unos mejores que otros y manteniendo la lógica de los oprimidos y opresores.

Capítulo 3

Pedagogía de la Tierra

“Educador y educando son compañeros que trabajan juntos, aprendiendo y enseñándose mutuamente: no hay profesor que todo lo saben, ni alumnos que deben recibir pasivamente los conocimientos”
Marta Harnecker

Para este trabajo de conclusión de curso se realizaron salidas de campo, las cuales consistieron en visualizar la actividad pedagógica que se lleva a cabo en el movimiento. Las entrevistas se hicieron en un encuentro de educadores del MST de Paraná, en UNIOESTE en la ciudad de Foz do Iguaçu; además se realizaron otras en el Estado de São Paulo específicamente en los asentamientos de Promissão y Dandara. Para un mayor relevamiento de datos se hizo una visita al asentamiento Luis Beltrame, es necesario destacar que en ninguno de los asentamientos mencionados existe una escuela constituida como la escuela del MST con sus respectivas concepciones educativas.

A través de la observación participante dentro de la escuela municipal “Cantinho do Ceu” se pudo analizar que las prácticas educativas están inmersas en la teoría tradicional, lo cual puede llegar a ser una de las formas de reproducción social ya que los niños del MST asentados en Promissão van a dicha institución educativa.

Esto sucede debido a que las maestras que dirigen el recinto provienen del área urbana y mantienen una concepción tradicional de cómo deben ser las ideas pedagógicas del MST, distinto es el caso de los maestros entrevistados de Paraná. En estos últimos, si bien no se pudo ir al campo a corroborar in situ las prácticas pedagógicas vinculadas a su discurso, se puede ver que el posicionamiento con respecto a la educación es distinto.

3.a- Las raíces pedagógicas del movimiento

Como analizamos anteriormente, las bases pedagógicas que mantiene la educación del MST son la escuela soviética y la educación popular de Paulo Freire. Se ha preguntado a los entrevistados cuales son las raíces pedagógicas de la educación del MST y se refieren principalmente a la educación soviética poniendo énfasis en el trabajo productivo como eje fundamental.

“Tenemos como fuente histórica el materialismo histórico dialéctico y la pedagogía socialista que tiene toda la experiencia de la Revolución Rusa, entonces estudiamos algunos teóricos Rusos Pistrak, Makarenko, Shulgin (...) entonces estamos desarrollando experiencias en las escuelas

itinerantes basándose en la pedagogía socialista que tiene un vínculo entre escuela y trabajo, auto-organización de los estudiantes, escuela y equipo” (Entrevista oral a coordinadora pedagógica escolar del MST, 2014)

Es de suma importancia entender que el énfasis se impone en la educación soviética y que estos como tal tienen una visión diferenciada de la libertad a la que tenía Paulo Freire, la emancipación para los soviéticos deviene de un grado de cumplimiento y disciplina para con el partido, en este caso con el movimiento. Mientras que la pedagogía de Freire destaca que la libertad del sujeto se forja con la capacidad de raciocinio crítico, es decir, salir del estado de opresión para poder realizar un análisis de la realidad que asegure su verdadera libertad.

Roseli Caldart sostiene que la pedagogía del movimiento es una pedagogía única, en el sentido de que no se puede encasillar y categorizar como un modelo único y bien definido. Algunas de las entrevistas realizadas vislumbran esta afirmación ya que consideran a la pedagogía del MST como la pedagogía del movimiento. En este sentido lo llaman Pedagogía de la Tierra, cuyo nombre es una construcción de años y equivale a la enseñanza infantil en el campo

“La pedagogía de la lucha social que integra las matrices de la lucha por la tierra, de la lucha en sí, que es la lucha por la historia, por la memoria, la historia de una construcción de una sociedad que es fundamentada donde el modo central de formación humana sería la esencia” (Información recibida por acompañante de escuelas itinerantes del MST, año 2014)

En este contexto Paulo Freire es el comienzo de esta educación del campo, ya que en un principio es el inspirador para la alfabetización de los campesinos, es decir, el aprendizaje de lectura y escritura con el aprendizaje de la conciencia política de fondo, lograr salir del estado de oprimido para fomentar una conciencia crítica.

Como Pedagogía de la Tierra no sólo se toma a Freire sino que hay una construcción con la participación de varias corrientes pedagógicas, “(...) la educación del campo es pensada, inspirada en varias teorías, es brasileña, soviética, cubana, entonces ¿que intentamos buscar? Estudiar varias experiencias para poder desenvolverlo en el campo brasileño. Entonces todo eso tiene una influencia, una práctica que es de base y ejecuta en estas matrices pedagógica que nosotros llamamos. Que son inspiradoras en Paulo Freire que Paulo Freire se inspiro en varias experiencias en América Latina (...) No se utiliza a Paulo Freire totalmente” (Información recibida por Profesora de Pedagogía de la Tierra, Educación de jóvenes y adultos, año 2014)

Igualmente hay que destacar que de los asentamientos observados cada uno tiene una organización distinta, es decir la matriz general de lucha y práctica como movimiento es la misma, sólo que cada uno se diferencia por su propia complejidad y momento temporal en el que está. Esto lleva a que cada asentamiento tenga un grado de organización mayor o menos con respecto a la

escuela, en el caso de los asentamientos Dandara, Luis Beltrame y Promissão no tienen una escuela constituida, siendo que los niños del MST deben ir a la escuela del Estado.

Este tema es complejo ya que los niños reciben una educación tradicional, lo cual genera una reproducción no sólo cultural sino que también introducen en las nuevas generaciones las relaciones de producción propias del sistema capitalista. En este sentido los niños del MST reciben una educación bancaria contrarias a las prácticas pedagógicas que desea el movimiento social.

Bajo la observación participante se puede analizar que no sólo hay una contradicción con respecto a los preceptos de la pedagogía del movimiento en sí, sino que también hay una contradicción en cuanto al discurso y la práctica, siendo que el deseo del movimiento es que los niños reciban una educación diferenciada pero por sus condiciones reales reciben una educación netamente tradicional.

3.b- Escuela y trabajo productivo

Es central reconocer que el MST trata de establecer una conexión entre la escuela con el trabajo socialmente productivo; este punto es clave para entender de qué manera toman las bases pedagógicas de la educación soviética.

Debemos entender que el trabajo como concepción marxista está alejada a la idea de trabajo concebida en el capitalismo, en este sentido la educación del MST intenta realizar una conexión entre trabajo en el campo y trabajo intelectual, logrando diferenciarse con la escuela tradicional que solo busca el proceso de la intelectualidad alejado del trabajo.

Es necesario destacar que el autor Paulo Freire toma la escuela y el trabajo productivo como una forma de práctica diferenciada de la educación soviética, ya que dentro del paradigma Escuela Nueva se concibe al trabajo como una práctica para el aprendizaje siendo esta una herramienta para incorporar determinados conocimientos intelectuales. Igualmente las entrevistas reflejan que los pedagogos del MST ponen mayor énfasis en la educación soviética orientando una concepción de educación más economicista, ya que el trabajo y la producción se tornan centrales.

Es importante destacar que la educación del MST toma este elemento como algo adaptable a su contexto, es decir, los soviéticos mantenían la idea de educación en conexión con trabajo ya que la institución escuela debía funcionar como la preparación primera a lo que va a ser el trabajo dentro de la fábrica, en cierto sentido la pedagogía del MST trata de formar al niño para el trabajo socialmente productivo en la tierra, brindando conocimientos para dicha labor.

“El principio educativo siempre estuvo presente (...) en la construcción de ese sujeto que se identifica, que se comprende en una perspectiva de clase, de clase trabajadora, de trabajo como producción humana (...) perspectiva Marxista, el siempre estuvo muy presente. (...) el trabajo en la

escuela es mas reciente, porque generalmente acontecía en los espacios de tiempo pedagógico, como en el vínculo de conocimientos y contenido es mas reciente, es la aproximación del estudio de Shulgin con el trabajo socialmente necesario donde demandaría a la escuela en la salida de la escuela, construir conocimiento por la relación práctica con acciones de trabajo (...) entonces es todavía un aprendizaje, nosotros venimos hace cuatro años con ese proceso (...)” (Información recibida por acompañante de las escuelas Itinerantes, año 2014).

Entendemos importante destacar que la entrevista refleja la función que tiene el trabajo como tal, este es concebido como una herramienta para la conformación del individuo preparado para ciertos aspectos, pero sobretodo da lugar a que el trabajo conforma la identidad de la clase social.

Por tanto se trata de incorporar en el niño la diferencia de trabajo asalariado con socialmente productivo, dado el contexto de lucha en el cual los niños del MST se crían se entiende que es importante esta diferenciación ya que produce en ellos una determinada cultura que no es propia del sistema capitalista.

“No es simplemente conectar la escuela con el trabajo, sino que es hacer una crítica al trabajo” (Información recibida por colaborador del movimiento, año 2014).

3.c- Educación y praxis en el movimiento

El rol fundamental del movimiento social es la democratización de la tierra y con ello debe eliminar el latifundio, esto debe garantizar una función social de la tierra, conjugándolo bajo el lema del Sexto Congreso Nacional “Luchar, Construir, Reforma Agraria Popular”, la educación cumple un rol fundamental ya que constituye una de las herramientas para el proceso de cambio.

En este sentido se trata de establecer en los niños el acto de la lucha, pero sobretodo el entendimiento del derecho a la tierra. Bajo este ideal se van a forjar la construcción colectiva, el trabajo en conjunto, la auto-organización y los principios y valores del movimiento.

Sin embargo, se puede analizar que no todo pasa por la institución escolar ya que ciertos aspectos de lucha los niños la vivencia en sus casas, frente a esta perspectiva y tomando aspectos de Henry Giroux, este tipo de vivencias son actos de resistencia ya que lo impartido dentro y fuera de aula escapa al paradigma hegemónico.

Se puede decir que los oprimidos resignifican el espacio social tomando y apoderándose de elementos como la escuela cuya matriz ideológica es por excelencia la reproducción del sistema capitalista.

“(…) una de la matriz que orienta toda la concepción educativa del movimiento que es la dimensión de la lucha, por lo tanto es muy fuerte en el movimiento la idea de que la escuela no es la

única que enseña, la escuela tiene sus especificidades pero hay más instituciones funcionando, hay más prácticas educativas y estas prácticas educativas incluyen también la propia lucha, y lo que más hay en el movimiento es la propia lucha y por eso ahí está la conexión fuerte entre las conquistas que hay que pelear y el propio desarrollo del aprendizaje que es la vivencia de ocupaciones, la vivencia de la constitución de los asentamientos que van produciendo”(Información recibida por colaborador del movimiento, año 2014).

Si se vislumbra la ligación de los educadores soviéticos con los educadores del MST, se puede ver que el proceso educativo de los niños está dentro y fuera de aula siendo que los primeros destacan la importancia de la fábrica, mientras que los pedagogos del MST comparten la importancia de la lucha por la tierra y el trabajo en ella. Como destaca Shulgin, la desaparición de la escuela como tal se puede llegar a manifestar en un futuro lejano ya que la institución educativa y la práctica de lucha están entrelazadas.

“Tenemos que formar, luchadores y constructores, luchadores porque tenemos que hacer transformaciones sociales muy grandes, y al mismo tiempo porque al producir estas transformaciones sociales tenemos que producir de nuevo, entonces la juventud tiene que como decía Krupskaya en una mano se asegura el fusil en la otra el martillo, hay que construir y luchar”(Información recibida por colaborador del movimiento, año 2014).

Entonces se preparan a los niños para ser luchadores sociales, para el desafío de la construcción de una sociedad mejor. El tema es que tipo de niño se quiere criar aquí, este es uno de los puntos centrales de la contradicción entre la pedagogía de Paulo Freire con la educación soviética, ya que el primer autor desea en los individuos un verdadero conocimiento de sí como ser oprimido creando mediante el proceso educativo la autopercepción para llegar a la emancipación. Es de esta forma que el espíritu crítico crea una verdadera libertad, en el cual dicha concepción de libertad proviene, no sólo de las bases materiales, sino que desde el interior del ser humano. Para Freire reconocerse y conocer a los otros en un entorno específico es el comienzo de una práctica de la libertad.

A diferencia de Freire, tanto Pistrak como Shulgin destacan la importancia del trabajo socialmente productivo, en este sentido el niño es preparado para la producción económica de carácter socialista, teniendo a la escuela como la educación primera hacia la experiencia de la fábrica. En este sentido vemos que los pedagogos del MST están tomando el concepto de libertad de los soviéticos, preparando al niño para un determinado espíritu crítico del cual no proviene de ellos mismos, como es en el caso de la pedagogía de Freire, sino que en cierta medida les es impuesto como un bien desde el exterior. Los soviéticos destacan la importancia del partido en sí,

en el caso del MST se puede analizar que es el movimiento en sí el que instaura que concepto de libertad se quiere desarrollar.

Es necesario destacar también la condición de resistencia proviene desde el propio contexto social ya que es una idea que está incorporada en su familia, en el cotidiano por la propia sobrevivencia en el capitalismo.

“Luchadores, que ya son porque están juntos con la familia acampar, ya son luchadores y constructores para una nueva sociedad, más crítico que ayude a organizar una sociedad que no existe hoy” (Información recibida por Coordinadora pedagógica de la escuela, año 2014).

A diferencia de la escuela tradicional, la educación del MST trata de establecer diversas dimensiones de aprendizaje siendo que lo que se trata de formar es, como Marx llamaba, un desarrollo polivalente en el individuo, siendo que el aprendizaje se da en diversas áreas de conocimiento.

“En varias dimensiones, artística, cultural, política, cognitiva de aprensión de los conocimientos entonces es buscado en los conceptos de Marx, que es educación hombre lateral que es formación integral del ser humano, que nuestras escuelas capitalistas no dan cuenta de esto, dan cuenta de lo cognitivo, de algunos aspectos de la vida y nuestra escuela tiene ese papel, claro que es un desafío (...) dar cuenta de las varias dimensiones” (Información recibida por educador del MST, año 2014)

3.d- La auto-organización en la escuela

El concepto de la auto-organización de los niños en la escuela surge a partir de los teóricos soviéticos, sobre todo por Shulgin en el cual pensaba en esa organización infantil como una forma de preparación para el futuro adulto.

La idea que se tiene en la educación del MST sobre esta temática es la de preparar a los niños a la militancia, que constituye la realidad social del movimiento, en este sentido los niños se auto-organizan en núcleos de base herencia que reciben también del propio asentamiento. Es importante reconocer estos cambios que el MST desea hacer con respecto a la educación ya que el niño toma una parte activa de su futuro y por tanto de la lucha por la tierra, constituyendo como un actor social y no como un mero sujeto de una realidad inmodificable.

Por tanto, se incentiva al grupo de niños a tener un sentido de pertenencia hacia la escuela del movimiento y se aprende a trabajar en colectivo, esta idea va en contraposición al paradigma de la escuela tradicional en el cual mediante la meritocracia se incita a los niños a una determinada competencia del cual la propia autoridad pedagógica instaura dentro del aula.

En cuanto a la educación del movimiento una de las entrevistas explica la forma en que los niños se organizan: “La escuela tiene varios tiempos educativos, tiene tiempo aula que es un tiempo

que se queda en sala de aula para aprender los contenidos, tiene el tiempo formación que son dos veces por semana depende de la escuela que es donde se hace la mística de mañana temprano(...) hay tiempo lectura, tiempo trabajo que el tiempo trabajo entra en la auto-organización de los estudiantes que son divididos en varios grupos de trabajo, por ejemplo el núcleo sectorial de memoria y comunicación que ayuda a organizar murales divulgar informaciones que son trabajadas en la disciplinas está el grupo de finanzas (...) que envuelve varias cuestiones financieras de la escuela (...) Todo es organizado en un plan de estudio que es trabajado ya desde hace cuatro años (...) no es solo el trabajo es conectar el trabajo con la educación” (Información recibida por Coordinadora pedagógica de la escuela, año 2014).

La conformación de los niños por núcleos origina que el trabajo sea un proceso dinámico, sin que el poder de decisión pase por unos pocos, los estudiantes se organizan a partir de las demandas propias en el que se discute en forma de asamblea para luego ser aprobadas para ser ejecutado y trabajado en vínculo con las disciplinas.

La Asamblea, instancia máxima de gestión, que debe reunir a alumnos, educadores y a la comunidad una o dos veces al año, para elegir o ratificar a los miembros del Consejo Escolar y elegir a su dirección; aprobar el proyecto político-pedagógico de la escuela, el currículum y el reglamento interno (HARNECKER, 2002, p. 118)

Esto demuestra una nueva forma de hacer escuela ya que rompe con el paradigma de ser un aparato de reproductor social, siendo que los dirigentes de esta escuela no provienen de las clases burguesas, como se manifiesta en la escuela tradicional, sino que el poder lo tienen los niños sin tierra, el valor reside entonces en la cultura alternativa a la hegemónica.

3.e- Rol del educador

El papel que tiene el docente es de suma importancia ya que dependiendo del posicionamiento de éste dentro de aula se va a reconocer la existencia o no de la reproducción cultural y social. Como hemos redactado anteriormente, la escuela como tal no mantiene elementos neutros ya que puede ser una herramienta utilizada por las clases opresoras o como una forma de resistencia a determinadas prácticas reproductoras.

Específicamente, el maestro del MST constituye una herramienta pedagógica para el aprendizaje del niño. En este sentido, el educador cumple la función de formador político en conjunto con la construcción de conocimiento. Estas ideas tratan de ser fieles al paradigma de la Escuela Nueva, tomando específicamente a Paulo Freire.

Las escuelas del MST no pueden tener un profesor cualquiera. Su rol debe ser acompañar a los niños en el trabajo, ayudarlo a organizarse, guiarlos. No debe adoptar

todas las decisiones, sino impulsar a los alumnos a hacerlo. Además, el docente debe participar de la vida del asentamiento. La sola preparación técnica no basta, se requiere también de formación política (HARNECKER, 2002, p. 116)

También se toman las ideas de Shulgin, en el cual el trabajo socialmente necesario constituye uno de los ejes fundamentales de la educación del MST, esto hace que el educador esté “obligado” a salir de las dimensiones del espacio dentro de aula para combinarlas con el entorno rural.

“Una gran mayoría de educadores vienen del espacio urbanizado entonces no hay tanto ese vínculo (...) cuando es del espacio del asentamiento me parece que se consigue ejercitar esa dinámica de mestre, de educador en la perspectiva Freireana del educador para educando, el educador tiene un papel de proporcionar un diálogo, un mediador, interventor, a partir del conocimiento que es traído de la realidad concreta (...) problematizar el diálogo con el núcleo y con los conceptos científicos en vínculo con la realidad” (Acompañante de la escuela Itinerante, año 2014)

Lo que puede ser una limitante para la educación del MST, y a su respectivo proyecto pedagógico, es que no todos los profesores son militantes. Esto se debe a que la mayoría de los militantes no tienen formación docente por tanto los profesores provienen de la ciudad con una educación magisterial tradicional contraria a los valores educativos que propone el MST.

De alrededor de 6 mil educadores que existen en los asentamientos, más de 3 mil de ellos no tienen formación específica para el trabajo que desempeñan; hay personas en el rol de profesores que sólo han alcanzado la educación primaria. El desafío mayor es ampliar el trabajo de formación de profesores de calidad y también en cantidad ya que el todavía reducido número de personas que actúa en el área de educación del Movimiento termina dificultando el trabajo de organización de este sector (HARNECKER, 2002, p. 127)

3.f- Jaque a la educación del movimiento

Como se redactó anteriormente, se realizó en el trabajo de campo una visita al asentamiento de Promissão en São Paulo. Dicho asentamiento no tiene escuela por tanto los niños deben concurrir a la escuela municipal “Cantinho do Ceu”. Esta institución mantiene características propias de la educación tradicional de la cual se intentan impartir determinada moral, entrando en contradicción con los valores que intenta impartir el movimiento.

“Tratando del asentamiento no tiene (...) buscamos introducir esos debates, esas prácticas en el espacio por ejemplo lo que llamamos de actividades pedagógicas reunimos a los profesores y ellos debaten, discuten sobre la dinámica de la escuela (...) pero eso de forma muy tímida todavía, porque no hay un colectivo, no hay un colectivo de educación que pueda lanzar ese debate y

garantizar esas acciones, una persona sola no consigue (...) no hay diferencia con las escuelas urbanas, lo que se diferencia es el local y los profesores comentan también, porque la mayoría de los profesores, la mayoría no, prácticamente todos los profesores son de la ciudad, se trasladan para acá para dar aula y dice que el público es diferenciado, por cuenta de la práctica misma del campo y muchos quieren dar aula aquí porque se identifican más (...) la cuestión pedagógica es el mismo procedimiento que se adopta en la ciudad (...) el asentamiento tiene 630 familias asentadas divididas en agrovilas (...) la escuela esta dislocado hay una separación, la escuela es escuela y las comunidades son comunidades nada muy organizado (...)” (Información recibida por Profesora de Pedagogía de la Tierra, Educación de jóvenes y adultos, año 2014).

Bajo una mirada crítica-reproductivista se puede analizar este hecho como una de las máximas expresiones de la violencia simbólica, los niños del asentamiento necesitan una educación diferenciada siendo que mantienen una matriz cultural distinta a la tradicional. Como destacan Bourdieu y Passeron la escuela tradicional es el instrumento por excelencia para la perpetuación de la ideología dominante, en este sentido la educación cumple la función de perpetuar determinados valores que no se adecúan a las necesidades de los niños del MST.

Por lo tanto, no sólo hay una violencia de tipo material por parte de las clases dominantes con respecto al latifundio, sino que también hay un ejercicio violento dentro de las aulas que se da a través de la acción de comunicación de la autoridad pedagógica, se da entonces una determinada percepción sobre el mundo social.

El sistema de enseñanza como aparato reproductor de la ideología capitalista concede el habitus que ayuda a la institucionalización del aprendizaje, en este sentido el habitus de los niños del MST no condice con el habitus de la escuela tradicional.

Como tal, la escuela tradicional crea sus propios elementos para perpetuar la dominación, el banco fijo es la herramienta por la cual pedagogos de la Escuela Nueva, como Paulo Freire rechazan. Hay un ejercicio de dominación no sólo en las mentes sino que también en los cuerpos, esto va en contraposición a todos los preceptos que mantiene el MST con respecto al tipo de pedagogía que quiere llevar adelante. El autor uruguayo Julio Castro resalta este ejercicio de la dominación a través de la quietud y el individualismo de los alumnos:

“(…) una de las características de la escuela tradicional fue su cerrado individualismo; ni trabajos en grupo, ni realizaciones que no surgieron del esfuerzo propio y personal. Esto tuvo a su vez, consecuencia, el ideal del aislamiento. El niño además de estar callado y quieto, debía estar solo” (CASTRO, 1941, p. 40)

Se descarta en la escuela tradicional el trabajo socialmente productivo y se sustituye por la competencia académica.

Además de las formas de desigualdad dentro de la escuela el Estado ayuda a la perpetuación de la violencia simbólica, cortando en cierta medida determinados derechos que tienen los campesinos. En el caso de São Paulo la autora Marta Harnecker destaca lo siguiente:

(...) el gobierno de Sao Paulo aplicó la política de desactivar las escuelas secundarias existentes en las comunidades rurales de la región, que no eran pocas, y habilitó el servicio de vehículos para transportar a los estudiantes hacia las escuelas urbanas, con el argumento de reducir los costos de la enseñanza rural, de que en las ciudades la educación es de mejor calidad y que con esta acción los campesinos tendrían la oportunidad de acceder a ella. Pero obviamente, esta política está en contra de la propuesta educativa del MST que parte de la premisa de que si las personas son agricultoras, deberían desarrollar sus conocimientos prácticos en el campo, desde pequeñas porque es la mejor forma de aprender: viendo las plantas nacer y crecer, viendo los animales, la producción, el trabajo de sus padres. El Movimiento estima que esta formación ligada a la vida es fundamental en la formación cultural de los campesinos (HARNECKER, 2002, p. 128)

Podemos observar que hay una lucha continua dentro de la institución escolar, ya que el Estado mediante su aparato coercitivo no deja entrever el dominio de una cultura alternativa a la dominante, por esta razón es que despliega todas las formas institucionales, y si fuese necesario las represivas, para frenar cualquier tipo de manifestación contraria a los intereses del capital.

Con respecto a la educación política dentro del asentamiento de Promissão una de las entrevistadas dijo al respecto que esa tarea la lleva adelante la Iglesia que está adentro del asentamiento.

“(...) está la Iglesia Católica y la Iglesia Evangélica entonces cada uno tiene su grupo (...) dentro del asentamiento y ahí desarrollan actividades (...) tenemos la suerte que esta desarrollado la CPT (Comisión Pastoral de la Tierra) en ese proceso él es mas progresistas y CEB (Comunidad Eclesiástica de Base), entonces hay personas que participan de ese espacio, es el padre, el padre de la comunidad el hace parte del la CPT entonces él en la misas consigue traer algunos aspectos políticos, por ejemplo en la lectura de la misa ahí introduce algunos asuntos, hay gente que le gusta y gente que no le gusta (...) el padre acaba cumpliendo un papel de formador durante las misas (...)” (Información recibida por Profesora de Pedagogía de la Tierra, Educación de jóvenes y adultos, año 2014).

Se puede afirmar que la Comisión Pastoral de la Tierra como tal es otro campo de lucha, o como diría Giroux, otra forma de resistencia ya que los actores resignifican el lugar y lo hacen propio a la concepción contra-hegemónica. En este caso la Iglesia no parece actuar como un aparato ideológico ya que atiende a la clase opresora.

A modo de conclusión

El Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra surge en enero de 1984 como una necesidad de los trabajadores rurales de enfrentar el latifundio, sobrevivir y salir de la pobreza. Pero las raíces del movimiento surgen años antes, sólo toman visibilidad con la salida de la dictadura.

Como fuerza social se establece a partir de militantes de izquierda que trataban de ayudar a los campesinos en la dictadura y del sindicato, estos se acoplaban a la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT).

El dirigente João Pedro Stedile resalta la importancia de la iglesia ya que cumple un rol fundamental para la autoconciencia de los trabajadores rurales “No esperen por Dios. Dios va a garantizar la tierra para ustedes en el cielo, pero aquí, donde ustedes viven, sólo habrá tierra si ustedes la conquistan y luchan por ella” (STEDILE apud GUEVARA, 2009)

Es en los años 90 con la lucha a la Revolución Verde que aparece el proceso de alfabetización dentro del movimiento, dicho proceso es tomado de la educación de Paulo Freire en el cual las bases no son sólo leer y escribir sino que también se concibe a este tipo de educación como emancipadora, en el cual se crea una conciencia crítica a partir del autorreconocimiento del sujeto como oprimido.

En este contexto de los años 90 es que se origina un auge de los Movimientos Sociales de Resistencia en Latinoamérica, ejemplos como el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional en México o las luchas sociales surgidas en Bolivia por los recursos naturales. Se da entonces un ciclo de luchas y de contestación a la política institucional, todos ellos en contra de las políticas neoliberales. Por tanto, el MST ha sido a lo largo de la historia un movimiento contestatario a los intereses del capital.

No se esperaba menos con las raíces de su educación, paradigmas pedagógicos como la enseñanza popular y la escuela soviética son ejemplos contrarios a la educación tradicional impartida por la escuela del Estado.

Como hipótesis de este trabajo se estableció la contradicción entre los dos paradigmas educativos que sustentan las bases de la escuela del MST, en materia bibliográfica esto se cumple ya que la educación soviética establece como raíz fundamental el trabajo socialmente productivo en el cual la libertad del niño es ejercida a partir del lugar que tenga dentro de la fábrica. Este tipo de escuela surgen durante la Revolución Rusa luego de la caída del poder de los zares, en este contexto histórico es entendible el porque de tal educación disciplinar ya que en ese momento se debía aumentar las fuerzas productivas y derribar los preceptos educativos inculcados por el régimen zarista.

Contrariamente Paulo Freire escribe en un contexto histórico distinto, ya que predomina la

concepción de un individuo crítico con respecto a los sistemas de opresión, en este sentido destaca la idea de la educación bancaria como algo nocivo ya que ayuda a reproducir las ideas de un determinado sector de la sociedad.

La educación del MST surge en esta contradicción, aún así es necesario destacar que dicha educación no toma completamente los elementos de Freire y de los educadores soviéticos, sino que apenas toman elementos. En la práctica los pedagogos recuerdan a Freire como el ideólogo del principio de alfabetización y toman algunos conceptos de la educación soviética como la auto-organización de los niños, el trabajo socialmente productivo o el formato disciplinar.

Como se vio anteriormente, algunos autores destacan la idea de una pedagogía del movimiento esto significa que si bien mantienen ciertas raíces de las teorías pedagógicas conocidas, la educación del movimiento como tal tiene sus características particulares que son incomparables con cualquier teoría, esto se debe al contexto de lucha por el cual el movimiento campesino ha tenido que enfrentar durante años.

Otro factor a destacar es que las escuelas del MST no están homogeneizadas en todos los estados, como vimos las prácticas que se establecen en el estado de Paraná tiene un acercamiento mayor a las raíces pedagógicas que propone el movimiento, por el contrario el estado de Sao Paulo aún no ha llegado al nivel de discusión que se tiene en Paraná.

Observamos que los niños de tres asentamientos de São Paulo concurren a la escuela estadual, en el cual mantiene como eje fundamental la pedagogía tradicional, es de relevancia tener en cuenta estos factores ya que los niños del MST reciben, lo que en palabras de Freire sería una educación bancaria, en el cual es la herramienta fundamental para la perpetuación de la desigualdad social. El Estado y el movimiento siguen en constante lucha y como eje fundamental la escuela es un campo más de este resultado, siendo que el movimiento propone un cambio estructural en pro de un sistema socialista y el Estado con su carácter burgués mantiene y reproduce mediante los mecanismos de poder la defensa del capital.

Es interesante la hipótesis que lanza el autor Plinio Arruada Sampaio (2005) el cual destaca “(...) en el caso de las reformas agrarias radicales, el capitalismo tiene mecanismos de recuperación que operan en el sentido de anular los cambios en los niveles de vida del campesinado por ellos provocados”

Fuentes bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. Ideología y aparatos ideológicos de Estado, Freud y Lacan. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Disponible en www.philosophis.cl

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. 8ª edición. Brasil: Betrand Brasil

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. La Reproducción. 3ª edición. España: Editorial Laia, 1996

BOURDIEU, Pierre. Passeron, Jean- Claude. Los herederos. 2ª edición. México: Siglo XXI, 2009

CALDART, Roseli. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 1ª edición. Brasil: Expressao Popular, 2004, 429 p.

CARTILLA MST. Brasil: Programa Agrario del MST, 2013

CASTRO, Julio. El banco fijo y la mesa colectiva. 4ª edición. Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura, 2007, 158 p.

DALMAGRO, Sandra. A escola em contexto de lutas do MST. Universidad Federal de Santa Catarina, Florianopolis, 2010

DURKHEIM, Emile. La educación moral. 2ª edición. Argentina: Editorial Losada, 1997, 316 p.

FILHO, Lourenço. Introducción al estudio de la Escuela Nueva. Argentina: editorial Kapelusz, 1964, 294 p.

FILHO, Pedro. Políticas públicas de educação do campo: o caso do MST. Pontificia Universidad Católica do Paraná, Curitiba, 2009

FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. 31ª ediciones. España: Siglo Veintiuno Editores, 1984. 243 p.

GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Argentina: Ediciones Paidós, 1990

GIROUX, Henry. Teoría y resistencia en educación. 1ª edición. México: Siglo XXI, 1992

GUEVARA, Aleida. MST, Simiente de la vida y la esperanza. Primera edición. México: Editorial Ocean Sur, 2009. 186 p.

HARNERCKER, Marta. Sin Tierra construyendo un movimiento social. España: Siglo XXI, 2002

HERNANDEZ, Roberto; FERNANDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. Metodología de la Investigación. Colombia, 1997

LUZURIAGA, Lorenzo. La Educación Nueva. Tercera edición. Buenos Aires: Editorial Losada, 1949. 204 p.

PALACIOS, Jesus. La crítica radical. 2ª edición. México: Siglo XXI

PISTRAK, Moisey. Fundamentos da Escola do Trabalho. 1ª edición. Brasil: Expressao Popular, 2000, 224 p.

PISTRAK, Moisey. A escola comuna. 1ª edición. Brasil: Expressao Popular, 2009, 472 p.

PORTO-GONÇALVES, Carlos. A nova questao agrária e a reinvenção do campesinato: o caso do MST. Argentina: Observatorio Social de América Latina, 2005

ROCHA, Eliane. Das políticas educativas as políticas públicas. Universidad de Brasilia, Brasilia, 2013

SAMPAIO, Plinio. La Reforma Agraria en América Latina: una revolución frustrada. Argentina: Observatorio Social de América Latina, 2005

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 1ª edición. Brasil: Cortez, 1983

Fuentes orales

SILVA, Aline. Acompañante de la escuela Itinerante, año 2014

DE SOUZA, Carlos. Educador del MST, año 2014

SANTOS, Rossane. Coordinadora pedagógica escolar del MST, 2014

DA SILVA, Lidiane Aparecida. Profesora de Pedagogía de la Tierra, Educación de jóvenes y adultos, año 2014

DE FREITAS, Luiz Carlos. Colaborador del movimiento social, año 2014