

PRÁCTICAS POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS DEL MST Y DEL PROCESO
CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA: HACIA UNA MIRADA
COMPARATIVA

Aportes al pensamiento pedagógico crítico latinoamericano

DIANA NOCUA CARO
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EDUCACIÓN COMUNITARIA, INTERCULTURALIDAD Y
AMBIENTE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
26 DE AGOSTO DE 2014

PRÁCTICAS POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS DEL MST Y DEL PROCESO
CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA: HACIA UNA MIRADA
COMPARATIVA

Aportes al pensamiento pedagógico crítico latinoamericano

DIANA NOCUA CARO
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS DE EDUCACIÓN COMUNITARIA, INTERCULTURALIDAD Y
AMBIENTE

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN

ASESORA DE TESIS:
DIANA MILENA PEÑUELA CONTRERAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
BOGOTÁ
26 DE AGOSTO DE 2014

Este proceso de investigación surge a partir del interés individual y colectivo que conlleva el trabajo desarrollado durante algo más de 10 años de la mano con las organizaciones agrarias y campesinas de diferentes regiones del país y en particular, con procesos cuya dinámica social y política ha permitido un proceso constante de aprendizaje, construcción colectiva y comprensión sobre las necesidades más sentidas de uno de los sectores sociales más olvidados y excluidos del país: el sector campesino.

Pensar un país y una sociedad diferentes supone retos, expectativas y apuestas individuales y colectivas que con un constante esfuerzo posibilitan paso a paso, labrar los caminos de un sueño, una utopía que aunque lejana, cotidianamente trabajamos, para hacerla cercana. Poco a poco y desde las experiencias y acumulados del pregrado universitario, acercarse a la realidad del campo es conocer problemáticas, visiones, identidades y sueños que se vuelven compartidos, enseñan a vivir y dimensionar la educación como una práctica constante, vivida, que se reflexiona y reescribe a partir de prácticas políticas y pedagógicas que hacen parte y conforman los procesos organizativos de los que somos parte.

El compartir y conocer directamente las problemáticas sociales de comunidades como El Proceso Campesino y Popular de la Vega, en el departamento del Cauca y construir colectivamente posibles soluciones a partir de su fortalecimiento organizativo ha permitido avanzar en reflexiones individuales y colectivas: ¿Cómo pensarnos una educación para libertad en la que el hombre creado sea libre, escapando a sus creadores y trascendiendo al “Deber ser” que ha sido promovido por el educador? El problema es en extremo difícil de resolver, sobre todo si aludimos a los esquemas y modelos “de enseñanza” o “recetas educativas” que históricamente hemos construido para poder fabricar al ser humano que

debe ser “útil” o “funcional” a la sociedad. Aunado a ello, este tipo de modelos o “recetas pedagógicas” proponen una falsa libertad, basada en “autonomías” individuales y pasos homogéneos donde se rescate nuestra subjetividad y emotividad, pasos que todos debemos dar para poder ser eficientes y eficaces, dejando totalmente de lado a nuestros semejantes.

Frente a este estado de cosas, construimos una concepción de educación como transformación de la historia, que propende por una visión no lineal de la misma y permita al hombre ser consciente de su papel en la sociedad como sujeto que no puede ser moldeado tal y como quien lo educa o como un hombre “ideal”. Educar implica negarse a construir una relación de enseñanza – aprendizaje basada en la transmisión mecánica de saberes y conocimientos, promoviendo nuevas relaciones de intercambio en las que entran a jugar los saberes, las inquietudes y la disposición de quien enseña y quien aprende, quien es educado, que a su vez se posiciona y supera aquello que le viene dado, trascendiendo los límites de aquellos esquemas en los que se le pretende encerrar.

Esta reflexión ha sido posible gracias a ellos, los campesinos de La Vega y de diversas regiones del país, a Diana Peñuela Contreras, que con su ejemplo, paciencia y apoyo constante, permitió no desfallecer en el esfuerzo, a ellos, que con sus prácticas y experiencia han posibilitado que la vocación docente cobre un nuevo sentido, a ellos mi gratitud por su voz, su compartir y su experiencia.

Diana Priscila Nocua Caro

Agosto 26 de 2014

A Juan Manuel, luz del camino y piedra angular de mi vida, quien con su existencia vino a enseñarme lo que es realmente amar y vivir para soñar. A su padre por la paciencia y el empeño de construir un camino común donde la apuesta ha sido crear la vida y transformar los sueños en una realidad cotidiana.

Agradecimientos especiales a Oscar, Dianita, las mujeres, hombres y niños que integran el Proceso Campesino y Popular de la Vega en el departamento del Cauca y el Proceso de Unidad Popular del Suroccidente Colombiano, quienes han hecho posible aprender de su experiencia y su lucha cotidiana por un mundo mejor.

A Huber, ejemplo de vida y de lucha, de resistencia a pesar de las dificultades, la libertad de pensamiento nunca será limitada por los muros aunque pretendan encerrar la posibilidad de construir un país diferente. A él y los compañeros, hermanos y amigos del Movimiento Político y Social Marcha Patriótica, toda mi gratitud por sus enseñanzas y compromiso, por su voluntad y persistencia pese a que nuestro camino no es fácil. ¡Ladran Sancho, señal que estamos cabalgando!

RESUMEN ANALÍTICO RAE

1. Información General	
Tipo de documento	TESIS DE MAESTRÍA
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	PRÁCTICAS POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS DEL MST Y EL PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA: HACIA UNA MIRADA COMPARATIVA: <i>Aportes al pensamiento pedagógico crítico latinoamericano</i>
Autor(es)	NOCUA CARO, Diana Priscila
Director	Diana Milena Peñuela Contreras
Publicación	Bogotá, D.C. 2014, 203 p.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Palabras Claves	Lucha por la Tierra, Educación para el campo, Pedagogía de la Tierra, Pensamiento Pedagógico Crítico Latinoamericano, Movimientos Sociales Campesinos, Hacia una escuela de puertas abiertas

2. Descripción
<p>Trabajo de investigación cualitativa que a partir de un análisis crítico, busca dar cuenta, mediante una mirada comparada, de las condiciones de emergencia, organización y comprensión amplia de las propuestas políticas y pedagógicas del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra – MST y El Proceso Campesino y Popular de La Vega, las cuales están estrechamente ligadas a las luchas por la tierra que los trabajadores del campo han desarrollado tanto en Brasil como en Colombia, como parte de su de lucha contra la desigualdad social y la búsqueda y satisfacción de sus derechos fundamentales. El contexto donde se produce su posicionamiento y las particularidades organizativas que reviste cada una de ellas, han motivado tomarlas como referente para este proceso investigativo. Como punto de partida se realiza el acercamiento a las prácticas políticas y pedagógicas construidas por los movimientos sociales rurales y campesinos del contexto latinoamericano en los últimos años, y la necesidad de evidenciar como a partir de dichas construcciones se proyectan apuestas pedagógicas y políticas críticas, cuya trascendencia permite abordar caminos alternativos para la transformación social. En el marco de esta intencionalidad se sitúa el estudio comparativo, cuyo análisis permite a su vez caracterizar las dos experiencias como movimientos sociales rurales y evidenciar los aportes que en distintos niveles han conllevado y potenciado el surgimiento de propuestas educativas y</p>

pedagógicas distintas, a partir de las necesidades y la cotidianidad de los grupos sociales que las gestan.

3. Fuentes

Se consultaron aproximadamente 91 fuentes, entre las cuales se señalan las siguientes.

ALVARADO, Luz Midia. Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. 2008, p. 189. En: Revista Universitaria de Investigación, Año 9, No. 2, diciembre 2008

ACORRINTI, Stella. Práxis Político – Pedagógica de Paulo Freire. Universidad de Buenos Aires, Argentina

ALAPE, Arturo. Testimonios del Paro Cívico Nacional de 1977.

BARBOSA, Pinheiro Lia. Por la Democratización de la Educación Superior en Brasil: El Pronera en el marco de las luchas sociales de los campesinos. En: <http://www.udual.org/revistauniversidades/aca56-1.html>

BATAILLE Georges, El Erotismo, Tusquets Editores, Barcelona, 1988.

BERRIO, Puerta Aider. La perspectiva de los nuevos movimientos sociales en las Obras de Sidney Tarrow, Alain Touraine y Alberto Melucci. En: Estudios Políticos No, 29, Medellín, julio .diciembre de 2006, p. 229.

BUAINAIN, Antoni. Reforma Agrária por conflitos: a gestão dos conflitos de terra no Brasil. Campinas: inédito, 2004.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. Luziânia: Mimeo, 2007

CASSAGRANDE, Nair. LA PEDAGOGÍA SOCIALISTA Y LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR DEL CAMPO EN EL SIGLO XXI: CONTRIBUCIONES DE LA VÍA CAMPESINA EN BRASIL. Universidad Federal del Río Grande del Sur Alameda Carrara, 170/103 Pituba – Salvador – Brasil

CAPONI, Orieta. El Neoliberalismo y la Educación. En: http://www.actaodontologica.com/ediciones/1997/3/neoliberalismo_educacion.asp

CARDENAS MOTTA Humberto. (2005). Las Voces de la Semilla, documento inédito

CARVAJAL, Juan Carlos (Coordinador Cultural Fundación Despertar). 2004. Plan Comunitario de Desarrollo Cultural del Municipio de La Vega – Cauca. Cocinando Esperanzas. En, Huellas de los Quillas. Memorias del Primer Encuentro de Arqueología e Historia Local en el Municipio de La Vega

CLACSO – ASDI. “Movimientos sociales y sistemas políticos en América Latina: la construcción de nuevas democracias”. Christian Adel Mirza, 2003

CLACSO. Debates ¿Refundar el Estado en América Latina? Desafíos, límites y nuevos horizontes emancipatorios. Experiencias de los movimientos sociales La Escuela Nacional Florestan Fernandes del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal22/OSAL%2022.pdf>

CESTILLE, Jovana y LEITE Domingos. Educación Profesional del Campo: Una construcción

conceptual, política e ideológica. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Brasi, noviembre de 2010, p. 351. En: file:///C:/Users/user/Desktop/TESIS%202014/15978-16054-1-PB%20(1).PDF

CHRISTIANE CAMPOS, (22 de febrero de 2001), Entrevista de Marta Harnecker, Montreal.

CONCALVES, Fabiana. La técnica de los grupos focales en el marco de la investigación socio – cualitativa. En: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/profesoras.htm>

Dr. A.S. Alejandro Casas, Mag. A.S. y Soc. Laura González, Mag. A.S. Gustavo Machado, Mag. Soc. Alfredo Falero, Mag. Prof. Juan Pablo Martí, Lic. en T.S. Alicia Brenes, Lic. en T.S. Maite Burgueño, Lic. en T.S. (2008). *La Democracia en Disputa. Trabajo social y movimientos sociales*. Revista Electrónica Síntesis: *Movimientos Sociales, La Democracia en Disputa. Trabajo social y movimientos sociales*, abril de 2008. En: <http://www.revistasintesis.cl/sintesis2casas.pdf>

DOS SANTOS, Teodonio. Los Movimientos Sociales en América Latina: Un balance Histórico. 2010, p. 3. En: <http://www.monografias.com/trabajos32/movimientos-sociales-latinoamerica-balance-historico/movimientos-sociales-latinoamerica-balance-historico.shtml>

DUEK, Maria Celia. ¿Desembarazarse de Marx? Avatares del concepto de clases sociales. En: Revista del Programa de Investigaciones, sobre Conflicto Social – ISSN 1852-2262 Instituto de Investigaciones Gino Germani - Facultad de Ciencias Sociales – UBA

ERRANDONEA, A.: "¿Metodología cualitativa versus metodología cuantitativa?" , Cuadernos de Clacso, N° 35, Montevideo. 1997.

FAO – UNESCO. Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. FAO, Roma, 441 p-. 2006. *Estudio sobre la Educación para población Rural en Colombia*

FERRAN, Ferrer Julia “La educación comparada actual”. Barcelona: Editorial Ariel, 2002

FERRARI, Sergio. *MST: Actor de una pedagogía de la tierra*. En: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hPPCVQNKPCUJ:www.conviven.org.ar/bibliotecas-pub>

FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

FREIRE, Paulo 1979 (1971) “Astutos e inocentes” em Concientização: teoria y prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (San Pablo: Cortez & Moraes).

FREIRE, Paulo. Por Una Pedagogía de la Pregunta. Siglo XXI editores, 2013

FREIRE, Paulo. La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones. Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós Editores. Barcelona, 1990.

FREIRE, P. **Política y pedagogía**, Porto, portoeditora, 1998.

FREIRE, Paulo. La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones. Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós Editores. Barcelona, 1990.

FREIRE, Paulo: Pedagogia da autonomia- saberes necesarios a prática educativa, Paz e Terra, Sao Paulo, 1999.

FRIGOTTO G. La productividad de la Escuela Improductiva: Un exámen de las relaciones entre

educación y estructura económica social capitalista. Sao Paulo, autores asociados. 1989

FUNES, Luis. Rousseau, Illich y Freire y sus aportes a la concepción de educación y formación de un modelo pedagógico. En: <http://www.monografias.com/trabajos71/rousseau-illich-freire-aportes-educacion/rousseau-illich-freire-aportes-educacion2.shtml>

FOUCAULT, Michel. Prefacio a la transgresión. En: Entre filosofía y Literatura. 1999.

GADOTTI, Moacir. Pedagogía de la Tierra. Siglo XXI Editores S. A. Argentina. 2000, 195 p

GARCIA HUIDOBRO, Juan Eduardo. Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos. UNESCO-OREALC. Santiago. 1980 (necrita mía). El mismo autor profundiza estos temas en otras publicaciones realizadas con Sergio Martinic: Educación Popular en Chile, algunas proposiciones básicas. PIIE. Santiago, 1980 v en: Fundamentos teóricos y peculiaridades de la educación popular en América Latina, CELADE, Lima, 1980.

GEALC. América Latina en la Turbulencia Global: Oportunidades, Amenazas y Desafíos. Ocupar, producir, resistir. MST: La lucha por la tierra, reforma agraria y movimiento social, p. 139.

En: http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/libros_gratuitos_en_pdf/Ciencias_Sociales/Amrica%20Latina%20en%20la%20turbulencia%20global.pdf

GUEVARA, Aleida. *MST: Simiente de la Vida y La Esperanza*. Ediciones Ocean Sur, México. 2008, Texto Completo

GLOWER, de Alvarado Ana María. Un recorrido por el pensamiento pedagógico de Juana Manso, Paulo Freire, José Martí y Simón Rodríguez. En: <http://www.editorialuniversitaria.ues.edu.sv/sites/default/files/pdf/RLU%2018-19%20VF.pdf>

GIROUX, Henry. Teorías de la Reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. En: Cuadernos Políticos, México, Era, 1985

HARNECKER, Martha. Sin Tierra: Construyendo Movimiento Social. Ver: <http://www.rebellion.org/docs/98479.pdf>

JARAMILLO C. La problemática de la población rural en Colombia. Revista Colombiana de Sociología, No. 27, 2006, p. 47. BUAINAIN, A.M. y NEDER, H. 2009. "Crisis y pobreza rural en América Latina: el caso de Brasil". Documento de Trabajo No 38. Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Rimisp, Santiago, Chile.

IOVANOVIK, Martha Liliana. El Pensamiento de Paulo Freire: Sus contribuciones a la educación. Serie "Cruzando Fronteras", Clacso, 2005.

JIMENEZ, Manuel de Jesús y RAMIREZ Javier. La acción colectiva y los movimientos sociales campesinos en América Latina. En: Revista Interciencia, septiembre de 2010, Vol. 35 no. 9

KOROL, Claudia. La Formación Política de los movimiento populares latinoamericanos. en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año VIII, N° 22, septiembre. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

QUINONES, Gloria. Una imagen Pasiva del Nino. Universidad de Monterrey, En:

http://www.udem.edu.mx/exaudem_comunidadvirtual/imagenes/articulos/art3-gloria-pasivo.pdf

QUIROZ M, Sergio. *La Pedagogía crítica: Lectura renovada que fortalece al marxismo*. III Conferencia Internacional La Obra de Carlos Marx y los desafíos del Siglo XXI, Mexico.

KOLLING, Edgar (2001). Entrevista de Luis Acevedo Fals. Santa Catarina, Brasil, mayo del 2001.

LOPEZ, Alexander. Retos Metodológicos de la Educación Comparada en la sociedad global. En: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Catalunya, junio de 2008. Ver: <http://www.uoc.edu/rusc/5/1/dt/esp/lopez.pdf>

MAYA, Alfaro Olga. De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. En: Reseñas educativas; una revista de reseñas de libros. Ver: <http://www.edrev.info/reviews/revs90.pdf>

MC LAREN Peter, Pedagogía Crítica y Cultura depredadora, Ed. Aique, Buenos Aires, 1994.

MST. **Como fazemos a escola de educação fundamental**, Caderno de Educação N° 9, Rio Grande do Sul, 1999.3 -11.

MST. **O que queremos com as escolas dos assentamentos**, Caderno de Formação N° 18, São Paulo, p.3.

MICHI, Norma. El Movimiento Sin Terra hace Escuela. Universidad Nacional de Lujan, Área Antropología Educacional, 2002

Ministerio de Educación Nacional, MEN. Ley 115 o Ley General de Educación, 1994

MOLINA, M. C. y JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 5.

MÚNERA RUIZ, Leopoldo Rupturas y continuidades. Poder y movimiento popular en Colombia: 1968-1988. Universidad Nacional de Colombia. IEPRI. CEREC.,

MUÑOZ, Benavides Juan Pablo. Las políticas populares del proceso campesino y popular del municipio de la vega como respuesta a las prácticas de expropiación del territorio por el estado 2002-2010. Proyecto de grado para optar por el título de Politólogo, Universidad del Cauca, 2011, documento inédito. .

NASSIF, Ricardo. José Martí (1853 - 1895). En: Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993

ORGAMBIDE, Pedro. *El maestro de Bolívar. Simón, el utopista*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2002.

PEÑUELA C, Diana Milena. ¿Son posibles otras formas de educar? Fernando González y la pluma de la rebeldía. En: Revista Pedagogía y saberes. Facultad de Educación. 2011

PEREZ, Lara Alberto. El enfoque clasista y los Movimientos Sociales en América Latina. En:

http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/politica/plara1_311004.pdf

PIETRI, Arturo Uslar. Prologo a Simón Rodríguez, escritos, Caracas, Imprenta Nacional, 1954: p. XXIX

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO. Análisis del Libro: Frankenstein educador. En: <http://filosofanconedi.blogspot.com/2006/11/resumen-libro-frankenstein-educador.html>

<http://clionauta.wordpress.com/2008/05/30/entrevista-a-jacques-Rancière-el-maestro-ignorante/>

POPKEWITZ, T. Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual. Madrid: Mondadori, 1988.

PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA. Notas sobre el texto "Los Soviets en Acción", de Jhon Reed. Texto Inedito. 2004

PUIGROSS Adriana. De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana. Bogotá. Convenio Andrés Bello 2005, p 107

REY, Leyes María Adela. Paulo Freire: ¿Pedagogo o Político? En: <http://www.elortiba.org/freire.html>

REGINA, A. Programa Nacional de EDUCAÇÃONA REFORMA AGRÁRIA EM PERSPECTIVA. Dados básicos para uma avaliação. Sao Paulo, 2006. P. 70

RODRIGUEZ, Simón. *Obras escogidas*. Caracas, Bloque de Armas

ROSELI SALETE CALDART Y BERNADETE SCHWAAB *.A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos*, en Frei Sérgio, João Pedro Stédile, **Assentamentos**, Editora Vozes, Petrópolis, 1991,p.88.

SILVA Shamel Thair. Movimiento Campesino Colombiano, Historia y Lucha. 20 de enero de 2008, en: <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article1289>

SUBERCASEAUX SOMMERHOF, Bernardo. Reproducción y apropiación: Dos modelos para enfocar el dialogo intercultural. En: http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/2311BernardoSubercaseaux.pdf

STUBRIN, Florencia. Movimiento de Los Trabajadores Rurales Sin Tierra. Una propuesta alternativa de Educación Pública. En: Laboratorio de Políticas Públicas, serie Ensayos E investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires, mayo de 2008

R.S. CALDART Y E.J. KOLLING, (1997) *O MST e a educação en A reforma agraria e a luta do MST*, Editora Vozes, Petrópolis, 228-229.

ROSELI SALETE CALDART. **Pedagogía do Movimento Sem Terra**, Porto Alegre, 1999, pp6 - 35.

ROSELI SALETE CALDART. **Lecciones de Pedagogía**, Porto Alegre, 2000, p.4

REBELLATO. "Bases para una educación alternativa", en *Cuadernos Latinoamericanos de Ecología Social*, Montevideo, N°1, CIPFE, .1988 34-48.

REGINA, A. Programa Nacional de EDUCAÇÃONA REFORMA AGRÁRIA EM PERSPECTIVA. Dados básicos para uma avaliação. Sao Paulo, 2006.

REPUBLICA FEDERAL DE BRASIL.Ley De Directrices Básicas de Educación Nacional, 1996, capítulo II, artículo 28.

SARDOC Mijta, Ciencias Sociales: Ira y esperanza: la pedagogía revolucionaria de Peter McLaren, revista electrónica herramienta. Publicado en el sitio el Miércoles, 04 de Junio de 2003 - 03:18 PM GMT-3 Herramienta N° 16.

STUBRIN, Florencia. Movimiento de Los Trabajadores Rurales Sin Tierra. Una propuesta alternativa de Educación Pública. En: Laboratorio de Políticas Públicas, serie Ensayos E investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires, mayo de 2008

TILLY, C. La desigualdad persistente. Buenos Aires: Manantial, 2000

TILLY, C. Las Revoluciones Europeas, 1492-1992. Barcelona: Crítica. 1995

TORRES, Carrillo Alfonso. *Acción Colectiva y Subjetividad: Un Balance desde los Estudios Sociales*. 2009.

TOURAINÉ, Alan. EL Regreso del actor: Buenos Aires, Editorial Eudeba, 1987,

FREIRE, Paulo: Pedagogía da autonomia- saberes necesarios a prática educativa, Paz e Terra, Sao Paulo, 1999.

VASCONCELOS Maria Do Socorro. La Educación Liberadora y el MST. En: Educación liberadora y Trabajo Cooperativo. Revista Dialogos: Educación y formación de personas adultas, no. 28, 2001

ZULUAGA, Olga Lucia. Bibliografía Básica en Educación Comparada. En: Revista Educación y Pedagogía, serie Informes y Documentos, Nos. 12 y 13.

ZULUAGA, Olga Lucia. La pedagogía en Francia: Precariedad, Fragmentación, Dispersión e Ilegitimidad. Proyecto de Investigación: El saber pedagógico y las ciencias de la educación” Medellín, Universidad de Antioquia, CODI, 2004. Documento en proceso de publicación, (En colaboración con Javier Sáenz, Rafael Ríos y Sandra Herrera)

4. Contenidos

Los referentes conceptuales que orientan la investigación se enfocan en: **El Pensamiento Pedagógico Crítico Latinoamericano** como uno de los aspectos centrales del surgimiento de las Propuestas Políticas y Pedagógicas del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra del Brasil (MST) y el Proceso Campesino y Popular de la Vega - Cauca (PCPV), organizaciones que a su vez hacen parte de los movimientos sociales rurales y campesinos de nuestro contexto latinoamericano, los cuales en los últimos años, han dado lugar a diversas apuestas pedagógicas y políticas críticas, cuya trascendencia permite abordar caminos alternativos para la transformación social. El reconocimiento de las prácticas políticas y pedagógicas críticas que se han configurado en las propuestas del Proceso Campesino y Popular de La Vega y su relación con el proceso del MST, permite aportar elementos en la construcción de nuevas apuestas pedagógico-políticas que posibiliten re-leer las prácticas de los movimientos sociales rurales latinoamericanos en clave educativa.

5. Metodología

Para abordar el proceso investigativo se asume como referente o perspectiva metodológica el enfoque socio – crítico, en tanto permite potenciar la reflexión hacia la transformación y el cambio social. Este enfoque pretende ampliar las posibilidades de las ciencias sociales, trascendiendo el enfoque empírico e interpretativo para plantear apuestas hacia el cambio social desde las comunidades, introduciendo la ideología y la autorreflexión crítica en el conocimiento social con el ánimo de transformar estructuralmente las relaciones sociales y solucionar problemáticas concretas. Así mismo, se asume como referente metodológico de trabajo la educación comparada, con el fin de establecer una interrelación de aquellos aspectos que constituyen las prácticas pedagógicas de dos experiencias rurales en los países de Brasil y Colombia y El método comparativo que sirve de guía a este camino investigativo supone elementos afines a nivel histórico y social entre las experiencias que son analizadas. Desde este marco investigativo se hace uso de tres instrumentos que a partir del enfoque socio-crítico y la metodología de educación comparada planteada, permiten dar cuenta de los propósitos centrales de la investigación: las entrevistas –instrumento 1- talleres, instrumento 2 y grupos focales – instrumento 3.

6. Conclusiones

El documento pone de manifiesto los aportes que las organizaciones campesinas y los movimientos sociales han generado en los últimos años a partir de su cotidianidad, la lucha por la tierra y la satisfacción integral de sus derechos. De igual forma, se constituye como un punto de partida para la sistematización de la experiencia política y pedagógica del PCPV y evidencia la necesidad de recrear nuevas formas de empezar y entender las múltiples realidades, culturas, modos de vida y prácticas cotidianas que hacen parte de la historia de nuestros pueblos. La vigencia de las propuestas políticas y pedagógicas del MST y el PCP parten de un conjunto de elaboraciones que surgen desde las necesidades y problemáticas sociales más sentidas de las comunidades que habitan en el campo, dirigidas a la transformación de las estructuras injustas y orientadas desde visiones de futuro alternativas a los modelos hegemónicos.

Elaborado por:	NOCUA, Caro Diana Priscila
Revisado por:	PEÑUELA, Contreras Diana Milena

Fecha de elaboración del Resumen:	26	08	2014
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	22
1. APUESTAS PROBLÉMICAS Y METODOLÓGICAS.....	24
1.1 SOBRE EL MARCO PROBLEMICO Y METODOLOGICO	25
• Objetivo General	29
• Objetivos Específicos	29
1.2. METODOLOGÍA.....	30
1.2.1. Apuestas del proceso investigativo: Enfoque Socio – Crítico.....	30
1.2.2. Ruta metodológica: Educación Comparada.....	31
1.2.3. Referentes principales para el trabajo de campo y la sistematización de la información.....	35
1.2.3.1. Instrumento Número 1: Entrevistas semi-estructuradas.....	43
1.2.3.2. Instrumento 2: Taller – Grupo de Discusión.	44
1.2.3.3. Instrumento 3: Grupo focal.....	44
2. MOVIMIENTOS SOCIALES CAMPESINOS: ENTRE LA EDUCACIÓN RURAL Y LA EDUCACIÓN PARA EL CAMPO.....	47
Condiciones de emergencia del PCPV y el MST.....	48
2.1. ELEMENTOS PARA LA COMPRESIÓN DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN EN RENOVADO AUGE POLÍTICO Y SOCIAL.....	48
• La emergencia de movimientos sociales campesinos como el MST y el PCPV.....	52

2.2. APROXIMACIONES AL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CRÍTICO LATINOAMERICANO.....	61
2.3. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN RURAL? APROXIMACIONES AL CONTEXTO DEL PROCESO INVESTIGATIVO.....	67
• Movimientos sociales, educación rural y educación para el campo	73
2.4. MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA DEL BRASIL: BREVE RESEÑA HISTÓRICA	78
2.5. PRINCIPALES REFERENTES HISTÓRICOS DEL PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA.....	80
3. PRÁCTICAS POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS DEL MST Y EL PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA	93
3.1. PRINCIPALES ELEMENTOS POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS DEL MST.....	94
• <i>Hacia una educación del campo</i>	94
• Propuesta Política y Pedagógica del MST.....	95
<i>La Pedagogía de la Tierra</i>	99
3.2. PRINCIPALES ELEMENTOS POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS DEL PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA.....	102
<i>El alfabeto de la Tierra y el poder de las conversaciones</i>	104
<i>El Trazo de las manos y la soberanía de las manos. Cotidianidad de la Resistencia</i>	109
<i>Organización, aprendizajes y aplicación en el diario vivir</i>	110
<i>Conocimiento ancestral, producción y permanencia en el territorio</i>	112
<i>Aprender del Uno al Otro</i>	114
3.3. ANÁLISIS COMPARATIVO: SISTEMAS DE RELACIÓN ENTRE LAS EXPERIENCIAS POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS DEL MST Y EL PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA CAUCA.....	117
3.3.1. Atendiendo a las particularidades del contexto.....	117

3.4. RETOMANDO LOS PRINCIPALES ASPECTOS DEL PENSAMIENTO POLÍTICO Y PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE.....	128
---	------------

4. APORTES DEL MST Y EL PCPV AL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CRÍTICO LATINOAMERICANO.....	133
--	------------

4.1. APORTES POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS DEL PCPV Y EL MST DESDE SUS ASPECTOS DISIMILES.....	134
---	------------

4.1.1. Relación con el Estado e institucionalización de las propuestas Políticas y pedagógicas del MST y el PCPV.....	135
--	------------

4.1.2. Reflexión sobre la práctica y sistematización de experiencias.....	142
--	------------

4.2. PRINCIPALES APORTES DEL MST Y EL PCPV EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CRÍTICO LATINOAMERICANO.....	145
--	------------

5. A MODO DE CONCLUSIÓN.....	149
-------------------------------------	------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
--	------------

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista no 1. Realizada al vocero y fundador del proceso Campesino y popular de la vega, Oscar Salazar, octubre 24 de 2013.....	165
--	------------

Anexo 2. Entrevista no 2. Realizada al vocero y fundador del proceso campesino Y Popular de la Vega, Nilson Muñoz, enero 24 de 2013.....	170
---	------------

Anexo 3. Grupo focal no. 1 realizado a fundadores del Proceso Campesino y Popular de la Vega - Cauca, noviembre 10 de 2012.....	173
--	------------

Anexo 4. Grupo focal no. 2 realizado a participantes del proceso campesino Y popular de La Vega - Cauca, noviembre 11 de 2012.....	176
---	------------

Anexo 5. Taller 1. Realizado con miembros del proceso campesino y popular De La Vega en el marco del proceso de diagnóstico e identificación de necesidades, Junio 3 de 2011.....	178
Anexo 6. Taller 2. Realizado con miembros del Proceso Campesino y Popular De La Vega en el marco del diagnóstico e identificación de las problemáticas Sociales (contexto) junio 4 de 2011.....	182
Anexo 7. Cuadro no. 4. Metodología de la educación comparada actual.....	183
Anexo 8. Tematización educación y neoliberalismo. El caso de la educación básica rural en Colombia (1990-2002). Trabajo de grado.....	187
Anexo 9. Cuadro comparativo no 2. Educación y Educación Rural en Brasil y Colombia.....	190

TABLA DE CUADROS

CUADRO 1: sistemas de análisis y relación..... 39

CUADRO NO 2: análisis comparativo de las prácticas políticas y pedagógicas del
PCPV y el MST.....119

TABLA DE ILUSTRACIONES

IMAGEN NO 1. Logo del MST.....	78
MAPA 1. Ubicación del Departamento del Cauca en Colombia y del Municipio de La Vega en el Departamento del Cauca	82
IMAGEN 2. Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012, Encuentro Internacional de Pueblos y semillas, entrevista realizada en el marco de la dinámica del encuentro.....	85
IMAGEN 3. Gráfico sobre espacios de trabajo del Proceso Campesino y popular de la Vega.....	88
IMAGEN NO 4: Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012,.....	92
IMAGEN NO. 5: Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012, Encuentro Internacional de Pueblos y semillas.....	108
IMAGEN NO. 6: Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012, Encuentro Internacional de Pueblos y semillas.....	114
IMAGEN NO. 7: Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012, Encuentro Internacional de Pueblos y semillas.....	133
IMAGEN NO. 8: Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012, Encuentro Internacional de Pueblos y semillas.....	143
IMAGEN NO. 9: Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012, Encuentro Internacional de Pueblos y semillas.....	144

INTRODUCCIÓN

Este proceso de investigación tiene como punto de partida el acercamiento a las prácticas políticas y pedagógicas construidas por los movimientos sociales rurales y campesinos en el contexto latinoamericano, y la necesidad de evidenciar cómo a partir de dichas construcciones se proyectan apuestas pedagógicas y políticas críticas, cuya trascendencia permite abordar caminos alternativos para la transformación social.

La intencionalidad de indagar sobre la existencia de prácticas políticas y pedagógicas críticas y en particular, aquellas que han surgido en el seno del Movimiento de Los Trabajadores Rurales Sin Tierra del Brasil (en adelante MST) y el Proceso Campesino y Popular de la Vega – Cauca (en adelante PCPV), tiene como punto de partida el análisis comparativo de dichos procesos organizativos cuyo análisis permitirá a su vez caracterizarlos como movimientos sociales y evidenciar los aportes que en distintos niveles han conllevado, potenciando el surgimiento de propuestas educativas y pedagógicas distintas.

Como punto de partida del proceso de investigación en un **primer capítulo**, se hace referencia a los elementos centrales del planteamiento del problema de investigación, luego se presenta la apuesta metodológica de dicho proceso y los instrumentos empleados para la realización del trabajo de campo.

En el **capítulo dos** se presenta una breve caracterización sobre los movimientos sociales, enfatizando los movimientos campesinos y se

exponen los principales aspectos históricos y políticos de las dos experiencias organizativas objeto de estudio, a la luz de su historicidad, contexto sociopolítico y dinámica organizativa.

El **capítulo tres** pretende dar cuenta del proceso comparativo entre el MST y el Proceso Campesino y el PCPV y evidenciar las prácticas políticas y pedagógicas que se gestan a partir de sus apuestas educativas, enfatizando en sus principales relaciones y semejanzas.

Finalmente, en el **capítulo Cuatro** se hace referencia a las diferencias con relación al contexto y las dinámicas propias del MST y el PCPV, aspectos que influyen notablemente en la consolidación y puesta en marcha de sus apuestas políticas y pedagógicas; esto con el fin de complementar el análisis y la mirada sobre el estudio de las dos experiencias.

**CAPÍTULO I:
*APUESTAS PROBLÉMICAS
Y METODOLÓGICAS***

1.1. SOBRE EL MARCO PROBLÉMICO Y METODOLÓGICO.

La presente investigación analiza la relación que existe entre las propuestas políticas y pedagógicas del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra del Brasil y El Proceso Campesino y Popular de la Vega – Cauca (PCPV), así como sus relaciones con las apuestas pedagógicas promovidas por Paulo Freire, como una muestra palpable de la relación entre la teoría y la práctica educativa, en el marco de la lucha y la “pedagogía de la tierra”, desarrollada por los movimientos y organizaciones campesinas que la han asumido como uno de sus principales referentes para orientar su práctica educativa en el contexto latinoamericano y colombiano en particular.

Atendiendo a ello, y sin buscar restringir la historicidad del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano a la potencia del pensamiento freiriano, es importante para la investigación atendiendo a los hallazgos encontrados en el trabajo de campo que se realizó, dimensionar la concepción de educación que se aborda en el análisis, para lo cual se retomaron los postulados de Freire, quien concibe la Educación como una práctica libertaria, y generadora de conciencia; una práctica socializadora, porque teje relaciones humanas solidarias; una práctica política que busca transformar el mundo al tiempo que nos transformamos a nosotros mismos y siempre en relación con los otros.

Con esta definición no se pretenden postular modelos de adaptación, se considera que la Educación es un acto político, que busca modelos de ruptura, de cambio radical, así pues la educación tiene capacidad de posibilitar transformaciones sociales. Freire reconoce en el hombre el carácter esencialmente transformador y también destaca la relación entre reflexión y acción.

A lo largo de la investigación, se evidencian procesos de relación política y pedagógica del pensamiento freiriano con las experiencias del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra del Brasil y el Proceso Campesino y Popular de La Vega y también se da cuenta, mediante una mirada comparada de las condiciones de emergencia, organización y comprensión amplia de lo socio-educativo de cada uno de los dos movimientos teniendo como marco el contexto general de resistencia del movimiento rural latinoamericano.

Las propuestas políticas y pedagógicas del **Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra – MST** - y **El Proceso Campesino y Popular de La Vega – PCPV** -, están estrechamente ligadas a las luchas por la tierra que los trabajadores del campo han desarrollado en Brasil y en Colombia, como parte de su de lucha contra la desigualdad social y la búsqueda y satisfacción de sus derechos fundamentales. El contexto donde se produce su posicionamiento y las particularidades organizativas que reviste cada una de ellas, han motivado tomarlas como referente para este proceso investigativo.

Teniendo en cuenta los referentes políticos y pedagógicos de Paulo Freire que se expresan a través del conocimiento de las dos experiencias, se resalta la apuesta de la educación liberadora como uno de los referentes pedagógicos más importantes de Paulo Freire, retomado tanto por el MST como por el PCPV. Su propuesta corresponde a un juicioso análisis de la realidad cultural, social y política Brasileña, marcando la pauta de una construcción pedagógica acorde a las necesidades de cada contexto social, pues como él mismo plantea *“la práctica educativa es el proceso concreto, no como hecho consumado, sino como movimiento dinámico en el cual tanto la teoría como la práctica se hacen y rehacen en sí mismas, dado el contexto en el que se desarrolla y la dialogicidad entre los intervinientes, educandos y*

*educadores*¹. Sin embargo, su pensamiento traspasa las fronteras brasileras y tiene un alcance regional, de allí que en la presente investigación se posicione la necesidad de evidenciar las apuestas pedagógicas y políticas de estas dos experiencias y sus aportes al pensamiento pedagógico crítico latinoamericano.

En concordancia con esto, los principios fundantes de la pedagogía de la liberación son cercanos a la filosofía marxista (materialismo dialéctico), por lo menos en uno de los momentos iniciales del pensamiento freiriano² en cuanto suponen la elaboración del conocimiento basado en la realidad concreta y en la práctica social. Sus ideas se expresan con fuerza y convicción: *“La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”*³.

Es a partir de dicha praxis donde se constituye la clara relación entre pedagogía y política. En este sentido plantea Freire: *“Nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Los [seres humanos] se liberan en comunión”*⁴. A esta liberación se llega por la praxis de la lucha, sostiene el autor, a través de la búsqueda de la libertad.

Ahora bien, la relación entre pedagogía y política es evidenciada por Freire en tanto plantea que cuando el educador educa, también se educa, lo cual es explícito en el tránsito de la Pedagogía del oprimido a la Pedagogía de la esperanza, *“marcando definitivamente el legado de la praxis político-*

¹ Freire, Paulo. La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones. Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós Editores. Barcelona, 1990.

² Hacemos referencia al periodo escritural que involucra textos como pedagogía del oprimido y la educación como práctica de la libertad.

³ IOVANOVICH, Martha Liliana. El Pensamiento de Paulo Freire: Sus contribuciones a la educación. Serie “Cruzando Fronteras”, Clacso, 2005.

⁴ FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. En: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloprimido.pdf>

pedagógica del maestro y su contribución a la educación en Latinoamérica”⁵. Por ello, en esta investigación la relación entre pedagogía y política trasciende los límites fronterizos de los países, en este caso Colombia y Brasil, para situarse desde una perspectiva Latinoamericana.

Los elementos señalados, conllevan al planteamiento de esta apuesta investigativa, con el ánimo de reconocer las maneras como los movimientos sociales y populares de nuestro contexto latinoamericano y los campesinos en particular, han dado curso a la generación de propuestas políticas y pedagógicas que retoman, como se ha venido mencionando, en gran medida los postulados del pensamiento de Freire, dando lugar a una concepción de Educación, que la define como una práctica libertaria, y generadora de conciencia. Estas consideraciones se ponen en juego en la presente tesis de investigación cuando se busca indagar sobre

¿Cuáles son las prácticas políticas y pedagógicas del MST de Brasil y del Proceso Campesino y Popular de La Vega – Cauca y cuáles son sus aportes en la constitución de prácticas pedagógicas críticas para el contexto latinoamericano?

Así pues, este proceso de investigación tiene como punto de partida el acercamiento a las prácticas políticas y pedagógicas construidas por los movimientos sociales rurales y campesinos de nuestro contexto latinoamericano en los últimos años, y la necesidad de evidenciar cómo a partir de dichas construcciones se proyectan apuestas pedagógicas y políticas críticas, cuya trascendencia permite abordar caminos alternativos para la transformación social.

En el marco de esta intencionalidad se sitúa el estudio comparativo del MST y el PCPV, cuyo análisis permitirá a su vez caracterizarlos como movimientos sociales y evidenciar los aportes que en distintos niveles han

⁵ REY, Leyes María Adela.
<http://www.elortiba.org/freire.html>

conllevado y potenciado el surgimiento de propuestas educativas y pedagógicas distintas, a partir de las necesidades y la cotidianidad de los grupos sociales que las gestan.

- **Objetivo General**

- Comparar las prácticas políticas y pedagógicas que caracterizan las experiencias del MST (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin tierra del Brasil) y el PCPV (Proceso Campesino y Popular de la Vega), a través de una mirada exploratoria de dichas experiencias enmarcadas dentro del movimiento rural latinoamericano.

- **Objetivos específicos**

- Establecer las condiciones de emergencia de las propuestas políticas y pedagógicas del MST y del Proceso Campesino y Popular de la Vega, como referentes contemporáneos del posicionamiento de los movimientos sociales y el pensamiento pedagógico crítico latinoamericano.
- Reconocer las prácticas políticas y pedagógicas que se han configurado en las propuestas del Proceso Campesino y Popular de La Vega y su relación con el proceso del MST.
- Aportar elementos en la construcción de nuevas apuestas pedagógico-políticas que permitan re-leer las prácticas de los movimientos sociales rurales latinoamericanos en clave educativa.

1.2. METODOLOGÍA

1.2.1 Apuestas del proceso investigativo: Enfoque Socio – crítico

Para abordar el proceso investigativo se asume como referente o perspectiva metodológica el enfoque socio – crítico, en tanto permite potenciar la reflexión hacia la transformación y el cambio social. Este enfoque pretende ampliar las posibilidades de las ciencias sociales, trascendiendo el enfoque empírico e interpretativo para plantear apuestas hacia el cambio social desde las comunidades, introduciendo la reflexión crítica en el conocimiento social con el ánimo de transformar estructuralmente las relaciones sociales y solucionar problemáticas, partiendo de la acción - reflexión de los integrantes de la comunidad⁶.

El enfoque socio-crítico posibilita el reconocimiento de los planteamientos centrales de la propuesta política y pedagógica del MST y la experiencia educativa, política y pedagógica del PCPV, en tanto dichas construcciones parten desde y para las comunidades, en un proceso de permanente acción – reflexión que a su vez supone la articulación dialéctica entre lo teórico y lo práctico, por ello la apropiación de este enfoque se constituye como un punto de partida para generar la reflexión sobre los saberes que se construyen, en tanto reconoce que este siempre parte de las necesidades colectivas.

Para comprender mejor los alcances y el marco analítico del enfoque socio – crítico es necesario retomar sus principios fundamentales:

⁶ ALVARADO, Luz Midia. Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. 2008, p. 189. En: Revista Universitaria de Investigación, Año 9, No. 2, diciembre 2008.

“(a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autoreflexión y de toma de decisiones consensuadas”⁷.

Aunque se precisa la articulación de múltiples actores para la resolución de problemáticas comunes, las soluciones a largo plazo y las posibilidades de transformación radican en la autonomía y la permanente acción – reflexión de los implicados y su posibilidad de construir colectivamente el futuro social, político y educativo que esperan. Son precisamente estos elementos los que permiten dimensionar los aportes del enfoque socio – crítico para el proceso de investigación.

1.2.2 Ruta metodológica: Educación Comparada

América Latina comprende un proceso de lucha social e histórica en el que se ha evidenciado como una de las principales problemáticas sociales y económicas, la tenencia y distribución de la tierra, la cual ha generado diversos conflictos sociales, políticos y armados en todo el continente.

Ante este panorama se constituyó en Brasil, el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), el cual se ha convertido en un referente para la historia de la lucha por la reforma agraria y la igualdad social, donde la educación es un elemento de transformación social. Durante sus más de 34 años, el MST se ha constituido como el movimiento campesino más importante de América Latina, promoviendo la distribución equitativa de la tierra y la democratización del conocimiento, a partir de la

⁷ Popkewitz, T. Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual. Madrid: Mondadori, 1988.

construcción de una propuesta política y pedagógica inspirada por las ideas del pedagogo Paulo Freire.

La importancia del MST como referente político y pedagógico de los movimientos sociales agrarios y rurales del continente, propició la indagación sobre las particularidades y origen de su propuesta política, pedagógica y organizativa con el ánimo de comparar sus prácticas educativas y pedagógicas con las del PCPV, proceso organizativo que a su vez se ha convertido en un ejemplo de persistencia, lucha por el agua y el territorio en el Macizo Colombiano.

El proceso de comparación entre el MST y el PCPV pretende identificar las condiciones de emergencia de dichas experiencias, como expresiones contemporáneas del posicionamiento de los movimientos sociales y rurales del continente, cuyos desarrollos aportan al pensamiento pedagógico crítico latinoamericano, desde la configuración de saberes propios que parten de las realidades y contextos heterogéneos de la ruralidad latinoamericana.

En consecuencia, para avanzar en el proceso de investigación se asumió como referente metodológico de trabajo la educación comparada, con el fin de evidenciar, como lo plantea P. Rosselló⁸, cuatro momentos específicos:

- a. Los sujeto/s de la comparación (sistemas educativos, estructuras de la enseñanza, teorías pedagógicas y planes, programas y métodos educativos del MST y el Proceso Campesino y Popular de la Vega - Cauca, enfatizando en este último, ante las facilidades para llevar a cabo el trabajo de campo en el departamento del Cauca).
- b. El área de la comparación (entre localidades, entre estados federados, entre las provincias o distritos, entre naciones, y entre grupos regionales o comunidades de diferentes países).

⁸ ROSELLO, P "La educación comparada como instrumento de planificación", en Perspectivas pedagógicas, vol. 18, 1966. pp. 227

- c. El carácter de la comparación (descriptiva cuando se ciñe a comparar datos; explicativa si se indaga sobre las semejanzas o diferencias; para este caso la comparación es de carácter explicativo).
- d. El sentido de la comparación (estática cuando enfoca situaciones; dinámica cuando se hace sobre transformaciones y corrientes pedagógicas).

De acuerdo a lo anterior, al emplear la metodología de la educación comparada, se busca establecer la relación de aquellos aspectos que constituyen las prácticas pedagógicas de dos experiencias rurales en los países de Brasil y Colombia, en tanto la educación comparada como plantea Olga Lucía Zuluaga, permite contribuir a *“la internacionalización de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación. Debe contribuir además a enriquecer las experiencias pedagógicas y la información sobre el rumbo que en el mundo ha tomado la formación de docentes”*⁹. Ello plantea a su vez las potencialidades de este método para comprender los alcances de las prácticas pedagógicas críticas en nuestro contexto colombiano, desde una perspectiva comparada con la experiencia del MST en Brasil. El método comparativo que sirve de guía a este camino investigativo supone elementos afines a nivel histórico y social entre las experiencias que son analizadas. Para ello es preciso identificar en el marco teórico y conceptual de la investigación los siguientes elementos:

Variables espacio y tiempo en el proceso de comparación: Para este caso en particular, se abordan de manera diferenciada las experiencias del MST y el Proceso Campesino y Popular de la Vega atendiendo a su lugar y condiciones de emergencia, (en dos contextos y temporalidades diferentes, (Brasil para el caso del MST a finales de la década del 70 con su

⁹ ZULUAGA, Olga Lucia. Bibliografía Básica en Educación Comparada. En: Revista Educación y Pedagogía, serie Informes y Documentos, Nos. 12 y 13. 1996, p. 45.

posicionamiento y consolidación a comienzos de los ochenta y Colombia para el caso del PCPV, en el año de 1987).

- Acercamiento a la realidad social, política, cultural y económica de los contextos sobre los que se realiza el análisis educativo y pedagógico.
- Selección de categorías claves para abordar el proceso de investigación, teniendo en cuenta la definición del marco teórico y los objetivos generales y específicos de la misma.
- Tematización y cruce de textos con base en las categorías abordadas (Ver tabla de cuadros: 1, 2, 3, 4, 5) .
- Conocimiento y análisis de las experiencias educativas y pedagógicas del Proceso Campesino y Popular de la Vega (Cauca) y del MST e identificación de las semejanzas y diferencias de sus apuestas políticas y pedagógicas.
- Consulta y revisión de fuentes documentales y testimoniales.
- Consulta e indagación sobre las propuestas políticas y pedagógicas del MST con base en fuentes directas (elaboraciones y bibliografía propia).
- Trabajo de campo: Aplicación de entrevistas e instrumentos para recolectar fuentes testimoniales y documentales (para el caso Colombiano del Proceso Campesino y Popular de la Vega – Cauca), lo anterior por cuestiones de movilidad en la realización del trabajo de campo.
- Realización de talleres y entrevistas estructuradas y semi - estructuradas acordes al método y enfoque investigativo (enfoque socio – crítico).
- Sistematización de la información, análisis de los resultados del proceso investigativo.

La perspectiva de la educación comparada permite “reafirmar la importancia del tema cultural, justamente por la necesidad de comprender y vivir

diferentes culturas y contextos”¹⁰. Esto se explicita a partir del trabajo de campo realizado con el PCPV, cuya dinámica implicó viajar al contexto específico para conocer y comprender los procesos de identificación territorial de la población vegüeña, entre otros aspectos. A esta idea se suma la comprensión de realidades y subjetividades que posibilitan la conexión entre lo singular y lo plural, lo sincrónico y lo diacrónico, entre el MST y el PCPV.

Adicionalmente, para efectos de definir la ruta investigativa, es fundamental atender a los pasos que la metodología de la educación comparada plantea, siguiendo a López, ésta se aborda desde 6 fases: 1) pre-descriptiva, 2) descriptiva 3) interpretativa, 4) yuxtaposición, 5) comparativa y 6) prospectiva¹¹.

Al tomar como referente esta ruta metodológica se definieron algunos aspectos claves para el desarrollo del proceso investigativo (fase pre-descriptiva con base en el contexto general y las categorías de análisis) para dar lugar a la fase de descripción y desarrollo del problema investigativo. Es importante anotar que si bien, se tiene en cuenta esta ruta, el curso de la investigación no está limitado por una secuencia o pasos fijos y predeterminados en tanto toma elementos importantes de la misma de acuerdo al proceso de construcción.

¹⁰ LOPEZ, Alexander. Retos Metodológicos de la Educación Comparada en la sociedad global. En: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Catalunya, junio de 2008. Ver: <http://www.uoc.edu/rusc/5/1/dt/esp/lopez.pdf>

¹¹ Ver tabla 1:: Tomado de Ferran Ferrer Julia “La educación comparada actual”. Barcelona: Editorial Ariel, 2002

1.2.3. Referentes principales para el trabajo de campo y la sistematización de la información

Para dar lugar al proceso investigativo se propició el conocimiento de la realidad social, política, cultural y económica donde emergieron las experiencias del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST) y el Proceso Campesino y Popular de la Vega – Cauca (PCPV); en tanto el interés investigativo sobre los saberes y experiencias políticas y pedagógicas de los movimientos sociales y en particular aquellos que han surgido en el ámbito de las organizaciones campesinas y rurales, emergió de la experiencia cotidiana de 8 años desempeñando el quehacer docente en escenarios no formales.

A partir del acompañamiento a las organizaciones campesinas y populares de diferentes regiones del país y, en particular a las organizaciones populares, sociales, campesinas indígenas, estudiantiles y barriales de los departamentos de Valle, Cauca y Nariño, que se articulan en el Proceso de Unidad Popular del Suroccidente Colombiano (PUPSOC), se propició el primer acercamiento y reconocimiento directo de apuestas políticas y pedagógicas que responden a contextos y realidades concretas, en un sinnúmero de casos fuera de los espacios formales, donde el ejercicio docente comenzó a desarrollarse poco tiempo después de obtener el título profesional, principalmente en el ámbito rural.

El acercamiento e intercambio de saberes con las organizaciones campesinas y populares, con relación a sus apuestas educativas y pedagógicas, permitió reconocer como el MST se ha convertido en los últimos años en un referente político, en tanto su lucha por la tierra y por la reforma agraria, la movilización y ocupación de la tierra y la formación política permanente de sus integrantes y dirigentes, han propiciado importantes reivindicaciones para los trabajadores del campo en el Brasil,

que en otros países del continente y del mundo son un ejemplo a seguir, tal como lo ponen de manifiesto múltiples espacios organizativos campesinos y populares en Colombia y Latinoamérica. Esto se expresa en la participación masiva de líderes y dirigentes agrarios y campesinos colombianos en las diversas escuelas y espacios de formación del MST como la Escuela "Florestan Fernandes", escenario propicio para el intercambio de saberes y el reconocimiento de experiencias políticas y pedagógicas, como la Pedagogía de la Tierra.

De igual forma, el trabajo cotidiano y compartir con las comunidades del suroccidente Colombiano y del Cauca en particular, posibilitó el conocimiento e historia del Proceso Campesino y Popular de la Vega, ubicado en el municipio de la Vega, región del Macizo Colombiano, a partir de uno de sus escenarios de encuentro y construcción colectiva de saberes: El Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas, espacio donde la identidad del pueblo vegueño se manifiesta a partir del rescate de su identidad con la tierra y las semillas, albergando " *a los diferentes sectores populares y pueblos que con sus aprendizajes quieren nutrir el caudal de transformación que exige la construcción de la justicia social que es condición para alcanzar los equilibrios que permiten pensar la instauración de una democracia incluyente.*"¹², aspectos que motivaron un mayor acercamiento e identificación de la historia del PCPV y sus fundamentos políticos, pedagógicos y educativos.

Es allí donde surge realmente el interés investigativo: del reconocimiento de los saberes y prácticas pedagógicas de las organizaciones en los contextos rurales, ligados indiscutiblemente a una concepción política que persigue la eliminación de la desigualdad social y la participación política de los sectores excluidos, cuyos alcances muchas veces son de vital importancia para los

¹² Convocatoria VI Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas, en: http://marchapatriotica.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1572%3Asexto-encuentro-internacional-pueblos-y-semillas&catid=107&Itemid=482

movimientos campesinos de Latinoamérica, sin que nosotros mismos desde lo local dimensionemos sus posibilidades.

Para identificar los principales aspectos históricos, políticos y pedagógicos del MST y el PCPV, se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva, acudiendo a fuentes secundarias para el caso del MST principalmente, y fuentes primarias, documentos elaborados por el PCPV y los publicados en su página web, ya que la bibliografía existente sobre este proceso organizativo es escasa.

Ante las dificultades para realizar el trabajo de campo en Brasil y conocer de primera mano su experiencia educativa, política y pedagógica se profundizó la revisión bibliográfica y la consulta sobre experiencias pedagógicas sobre este proceso mediante la asistencia a charlas, conferencias y encuentros de la Vía Campesina¹³ con la participación de delegados del MST en Colombia; no sucedió lo mismo con el PCPV, cuya cercanía geográfica fue un factor determinante para realizar un trabajo de campo que se describirá más adelante, el cual inició en el 2011 y finalizó en octubre de 2013.

Desde este marco investigativo, y a medida que se avanzó en el trabajo de campo con el PCPV se emplearon tres instrumentos que desde el enfoque socio-crítico y la metodología de educación comparada, permitieron dar cuenta de los propósitos centrales de la investigación: las entrevistas

¹³ La Vía Campesina es el movimiento internacional que agrupa a millones de campesinos y campesinas, pequeños y medianos productores, pueblos sin tierra, indígenas, migrantes y trabajadores agrícolas de todo el mundo. Defiende la agricultura sostenible a pequeña escala como un modo de promover la justicia social y la dignidad. Se opone firmemente a los agronegocios y las multinacionales que están destruyendo los pueblos y la naturaleza. comprende en torno a 164 organizaciones locales y nacionales en 73 países de África, Asia, Europa y América. En total, representa a alrededor de 200 millones de campesinos y campesinas. Es un movimiento autónomo, pluralista y multicultural, sin ninguna afiliación política, económica o de cualquier otro tipo, en: <http://viacampesina.org/es/index.php/organizacionmenu-44>

instrumento 1- talleres, instrumento 2- y grupos de discusión instrumento 3.

Cuadro 1: Sistemas de análisis y relación

En el cuadro 1, *sistemas de análisis y relación*, se evidencian los propósitos de cada uno de los capítulos y los instrumentos de investigación, para dar cuenta de:

- Las categorías referencia, aquellas que han sido pre-establecidas desde la revisión bibliográfica y documental, que a su vez permiten identificar una serie de sub-categorías las cuales han surgido de la mano con el análisis comparativo, tal es el caso de la educación rural y la educación para el campo, referentes analíticos que han sido producto del proceso investigativo documental.
- Se precisan a su vez las categorías emergentes, aquellas que son producto del diálogo con las organizaciones sociales, en este caso por cuestiones logísticas con el Proceso Campesino y Popular de la Vega como parte del conocimiento de su experiencia concreta. Las categorías emergentes integran y ponen de manifiesto las consideraciones y propuestas de las organizaciones campesinas frente a las categorías analíticas y a los propósitos de cada capítulo; se conciben como emergentes ya que hacen parte del proceso investigativo y el conocimiento de la experiencia organizativa, política y pedagógica del MST y el PCPV, estableciendo relaciones importantes que ponen de manifiesto las construcciones colectivas, posibles apropiaciones, semejanzas y diferencias entre estas.

CUADRO 1: SISTEMAS DE ANÁLISIS Y RELACIÓN

<p>Capítulo 1: <i>Sobre la investigación: Metodología y propósitos del proceso investigativo</i></p>	<p>Instrumentos de sistematización y preguntas orientadoras</p>
<p>Propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar el enfoque investigativo, tanto para el manejo de los instrumentos de sistematización y la revisión documentos, como en el encuentro y diálogo con los integrantes del Proceso Campesino y Popular de La Vega. • Conocer los elementos generales que constituyen la apuesta investigativa y conjugan el interés del investigador con las experiencias objeto de análisis 	<p>Se hace uso de la revisión bibliográfica y la indagación sobre el enfoque y la apuesta investigativa que contribuirán a delimitar la ruta investigativa.</p>
<p>Capítulo 2: Movimientos Sociales Campesinos: Entre la Educación rural y educación campesina.</p>	<p>Instrumentos de sistematización y preguntas orientadoras</p>
<p>Propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los antecedentes, historia y características de los Movimientos Sociales Campesinos en Latinoamérica y sus particularidades en el ámbito de la educación rural y campesina • Establecer las condiciones de emergencia de la propuesta política y pedagógica del MST y el Proceso Campesino y Popular de la Vega, como referente del posicionamiento de los movimientos sociales y el pensamiento pedagógico crítico latinoamericano. • Relacionar las construcciones pedagógicas, políticas y organizativas de las organizaciones enunciadas de acuerdo al contexto socio histórico en el que emergen. 	<p>Se hace uso del instrumento de elaboración de matrices para la indagación y reconocimiento de las categorías pre - establecidas: Entrevista 1 e instrumento 3: revisión de documento - libro de historia relacionadas, para evidenciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo y porque surge el proceso campesino y popular de la Vega? • ¿Por qué y cómo surge? • Cuéntenos un poco de la historia del Proceso Campesino y Popular <p>Se hace uso del instrumento 2 (Taller grupo de Discusión), sobre el origen o surgimiento de la propuesta política y pedagógica del Proceso campesino y popular de la Vega a partir del documento “<i>Somos agua de esta tierra</i>”, que se encuentra dentro de las memorias del Proceso Campesino y Popular. Las preguntas que guiaron la discusión a partir de la lectura fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ¿Por qué se identifican los miembros del PCPV con el agua, la tierra y las semillas? ¿Reconocen ejemplos, casos, experiencias o circunstancias? <input type="checkbox"/> ¿Qué está pasando con las organizaciones que realizan prácticas alternativas y/o populares de educación, reconocen o no la historia de estas apuestas educativas y políticas? <input type="checkbox"/> ¿Cuál es la finalidad y la propuesta educativa del PCPV? <p>Relaciones o categorías emergentes</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Contexto histórico en el que surgen las experiencias objeto de la comparación <input type="checkbox"/> Papel de los sujetos en la apropiación de las prácticas pedagógicas <input type="checkbox"/> Otra práctica educativa y su relación con el contexto rural <input type="checkbox"/> Reconocimiento de lo histórico para los análisis sobre la educación para el campo <input type="checkbox"/> Semejanzas y diferencias entre las dos experiencias educativas <input type="checkbox"/> Prácticas de educación coherente con la intencionalidad política <input type="checkbox"/> Relación entre educación y organización tomando como referente los grupos y los niveles de concientiza <p>Sistemas de relación Categorías pre-establecidas: Educación rural y educación para el campo Forma de análisis: Análisis comparativo, enfoque socio – critico</p>
--	--

<p>Capítulo 3: Prácticas políticas y pedagógicas del MSTy el PCPV</p> <p>Propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar las relaciones políticas y pedagógicas que caracterizan las experiencias del MST (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin tierra del Brasil) y del Proceso Campesino y Popular de la Vega, a través de un proceso comparativo de dichas experiencias enmarcadas dentro del movimiento rural latinoamericano. ▪ Reconocer las prácticas políticas y pedagógicas críticas que se han configurado en las propuestas del Proceso Campesino y Popular de La Vega y su relación con el proceso del MST 	<p>Se hace uso del instrumento 1 (Entrevistas) y del instrumento 2 (Taller Grupo de Discusión), para evidenciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ¿Cuáles son las prácticas de educación que realizan los miembros del PCPV? <input type="checkbox"/> ¿Cómo las desarrollan en términos pedagógicos y metodológicos? ¿Qué elementos toman, poseen o han elaborado al respecto? <input type="checkbox"/> ¿Para qué, por qué y a quiénes van dirigidas estas prácticas pedagógicas? <input type="checkbox"/> ¿Qué papel tienen las personas que se relacionan en sus prácticas? <input type="checkbox"/> ¿Qué significa pensarse la educación para el campo o desde el proceso campesino y popular contemporáneamente? <p>Se hace uso del instrumento 1 para indagar sobre los siguientes aspectos:</p> <p>¿Cómo se constituyen las prácticas educativas y pedagógicas del MST?</p> <p>Cuáles son las prácticas de educación que realizan los miembros del MST?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ¿Cómo las desarrollan en términos pedagógicos y metodológicos? ¿Qué elementos toman, poseen o han elaborado al respecto? <input type="checkbox"/> ¿Para que, por qué y a quien van dirigidas estas prácticas pedagógicas? <input type="checkbox"/> ¿Qué papel tienen las personas que se relacionan en sus prácticas?
--	--

	¿Qué significa pensarse la Pedagogía de la tierra desde el MST contemporáneamente?
Relaciones o Categorías Emergentes	
<p><input type="checkbox"/> Lenguaje y prácticas de educación para el campo</p> <p><input type="checkbox"/> Reconocimiento de elementos pedagógicos latinoamericanos. Relación problemas comunes</p> <p>Sistemas de relación Categorías Pre-establecidas: Pedagogía de la Tierra, educación para el campo, Categorías emergentes: Somos agua de esta tierra, El alfabeto de la tierra y el poder de las conversaciones, El trazo de las palabras y la soberanía de las manos. Cotidianidad de la resistencia</p> <p>Forma de análisis: Análisis comparativo y sociocrítico de las dos experiencias, Análisis socio-cualitativo de las entrevistas y socio-crítico del taller grupo de discusión.</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> Diferenciación educación rural, educación para el campo y pedagogía de la tierra Diferencias en torno a la relación con las instituciones y el Estado</p>	

Capítulo 4: <i>Aportes del MST y el proceso campesino y popular de la Vega en la construcción del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano</i>	Instrumentos de sistematización y preguntas orientadoras
<p>Propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aportar elementos en la construcción de nuevas categorías pedagógico-políticas para reconfigurar prácticas que permitan leer los movimientos sociales en clave educativa desde contextos locales y latinoamericanos. 	Se hace uso de la revisión bibliográfica y la indagación sobre el enfoque y la apuesta investigativa, abordando los elementos y aportes de las dos experiencias al pensamiento pedagógico crítico latinoamericano, tomando como referente construcciones que parten desde los procesos y movimientos sociales.

1.2.3.1. Instrumento Número 1: Entrevista Semiestructurada

Se hace uso de este instrumento de investigación en particular con el Proceso Campesino y Popular de la Vega, con el fin de evidenciar desde sus voces, aspectos que se relacionan con los propósitos de los capítulos 2 y 3. De tal manera, la entrevista semiestructurada es la herramienta que permitió la construcción de confianzas y una aproximación histórica y política más precisa sobre el origen y retos del PCVP con los dirigentes y fundadores del Proceso.

La entrevista es una herramienta cualitativa que permite acceder a la información e identificar las visiones y experiencias directas de las organizaciones, lo cual la define como *“la conversación de dos o más personas en un lugar determinado para tratar un asunto. Técnicamente es un método de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger informaciones en relación con una determinada finalidad”*¹⁴. Este instrumento se plantea entonces como una conversación formal, con una intencionalidad que lleva implícitos unos saberes, experiencias y conocimientos dialogados, que evidencian el doble sentido característico de la conversación cotidiana¹⁵.

Para el ejercicio investigativo se llevaron a cabo 3 entrevistas semiestructuradas con los líderes y fundadores del Proceso Campesino y Popular de la Vega y líderes agrarios y sociales que han tenido la oportunidad de conocer las experiencias educativas y pedagógicas del MST, cuyo formato permitió recibir informaciones abiertas tendientes a entrelazar relaciones, experiencias y saberes, mediante una atenta actitud de escucha por parte del investigador. (Ver anexo 4, modelo de sistematización y cruce analítico).

¹⁴ Grawitz Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales, Hispano Europea, , Barcelona. 1984.

¹⁵ LOPEZ ESTRADA, Raúl Eduardo y DESLAURIERS Jean Pierre. La entrevista Cualitativa como Técnica para la investigación y el trabajo social. Revista Margen No 61, Junio de 2011, p. 1. En: <http://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>

1.2.3.2. Instrumento 2: Taller – Grupo de Discusión.

Pese a que las entrevistas semiestructuradas permitieron documentar y conocer las voces de los fundadores y la intencionalidad sobre el surgimiento del PCVP y su apuesta política y pedagógica, fue necesario realizar dos sesiones de talleres cuya metodología se concibió a partir de grupos de discusión, con el fin de recrear dinámicas de encuentro e intercambio de saberes entre los miembros del PCPV, con el ánimo de reconstruir su historia colectiva, su experiencia política y pedagógica y evidenciar sus prácticas y posibles semejanzas con la experiencia del MST. La realización de talleres se dio en el marco de espacios de intercambio como el taller de Transnacionales y Derechos Humanos (junio de 2011), Encuentros Organizativos y Políticos del PCVP como el VI Encuentro de Pueblos y Semillas (noviembre de 2012), La convención del Agua (Octubre de 2013) y fue trabajado con los líderes y dirigentes sociales del municipio que hacen parte del PCPV. Este ejercicio de reflexión y análisis nutre la escritura de los capítulos tres y cuatro.

1.2.3.3. Instrumento 3: Grupo focal

Para dar curso al proceso de identificación de las relaciones políticas y pedagógicas del MST y el PCPV, se realizó un grupo focal que permitió indagar sobre el conocimiento de su experiencia política y dar cuenta de sus prácticas cotidianas. En relación al MST, se tematizaron diversos documentos propios del proceso organizativo y de académicos que han aportado a la sistematización de su experiencia política y pedagógica. Para el desarrollo de esta técnica se llevó a cabo el diseño de una guía y se utilizaron distintos recursos que

facilitaron el surgimiento de la información (dramatizaciones, relatos motivadores, proyección de imágenes, cartografía social, entre otros)¹⁶.

El grupo focal también se realizó con un grupo reducido (doce personas, pertenecientes a la comunidad de diferentes sectores: estudiantil, campesino y urbano,) y con la guía de un moderador, propiciando la expresión libre del grupo sobre su historia y prácticas educativas y pedagógicas, promoviendo un proceso de diálogo que permite retomar significados y fortalecer la comunicación al interior de los procesos organizativos en los que se gesta¹⁷ (Anexo No 5: del proceso de sistematización y análisis de la información). el grupo focal fue un insumo de importancia fundamental para el trabajo de campo, pues permitió reconocer las voces y saberes de diferentes miembros de la comunidad en relación con la historia del PCPV, y su propuesta política y pedagógica.

Los instrumentos señalados, permitieron identificar, reconocer y ampliar los conocimientos históricos y políticos del PCPV en tanto fue posible a partir de ellos conocer y articular las voces y saberes de integrantes diversos de su dinámica organizativa: 1) Líderes fundadores del PCVP,(entrevista semiestructurada), 2) Miembros de la comunidad partícipes del proceso y participantes de la organización (Talleres); 3) Dirigentes sociales que integran y dinamizan el trabajo político, pedagógico y educativo del PCPV (dirigencia agraria, estudiantil y urbana, quienes desarrollan los planes y apuestas políticas organizativas).

Durante más de dos años de trabajo de campo y conocimiento directo de la experiencia del PCPV, fue valioso comprender que pese a las

¹⁶ ERRANDONEA, A.: "¿Metodología cualitativa versus metodología cuantitativa?" , Cuadernos de Clacso, N° 35, Montevideo. 1997.

¹⁷ CONCALVES, Fabiana. La técnica de los grupos focales en el marco de la investigación socio – cualitativa. En: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/profesoras.htm>

limitaciones de nuestras sociedades excluyentes, creer en nuestros propios ideales, tratar como iguales a nuestros estudiantes, y eliminar distancias y prevenciones con dinámicas políticas y organizativas que trascienden aquellos espacios y experiencias que formalmente conocemos, conlleva a reflexionar sobre nuestra ignorancia, aciertos y desaciertos, conduciendo a la posibilidad de educar para transformar. En el compartir y conocer directamente las problemáticas sociales de los trabajadores del campo y construir colectivamente posibles soluciones a partir de su fortalecimiento organizativo y sus saberes educativos y pedagógicos, las múltiples experiencias y aprendizajes dieron lugar a la siguiente inquietud: ¿Cómo pensarnos una educación para libertad en la que el hombre creado sea libre, escapando a sus creadores y trascendiendo al “Deber ser” que ha sido promovido por el educador?

**CAPITULO 2: MOVIMIENTOS
SOCIALES CAMPESINOS,
ENTRE LA EDUCACIÓN RURAL Y
LA EDUCACIÓN PARA EL CAMPO**

**Condiciones de emergencia del Proceso
Campesino y Popular de la Vega, Cauca
(PCPV) y del Movimiento de los
Trabajadores Rurales Sin Tierra del Brasil
(MST)**

Este capítulo pretende abordar tres aspectos fundamentales: 1) Ubicar el marco de surgimiento e importancia del movimiento social rural a nivel latinoamericano, partiendo de la caracterización general sobre los movimientos sociales, 2) Mostrar transversalmente el lugar del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano (movimiento rural con producción de saber pedagógico alternativo) 3) Reconocer la lucha política y de producción teórica de las dos experiencias, a través de un contexto teórico sobre el pensamiento de Paulo Freire como esbozo de lo que hemos denominado saberes alternativos u otros saberes desde los movimientos rurales.

2.1. ELEMENTOS PARA LA COMPRESIÓN DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA: SU RENOVADO AUGE POLÍTICO Y SOCIAL

Para evidenciar la intencionalidad y propósitos mediante los cuales se llevó o a cabo el análisis comparativo, se considera importante reconocer las dinámicas de las realidades sociales latinoamericanas, en las cuales surgen movimientos y apuestas organizativas, políticas y sociales como el MST y el PCPCV, haciendo referencia al papel fundamental que estos cobran como apuestas políticas y reivindicativas libradas contra aquellos que ejercen el poder a nombre de los sectores sociales y populares más desfavorecidos, aquellos que tienen que vivir bajo la normatividad y jurisdicción de los poderosos. Como lo plantea Tilly, *“Un movimiento social personifica la interacción contenciosa; informa la formulación de reclamaciones mutuas entre quienes retan y quienes detentan el poder”*¹⁸ .

¹⁸ Tilly, C. La desigualdad Persistente. Buenos Aires, Manantial 2000, p. 6.

De acuerdo a ello, se resalta la importancia que han cobrado los movimientos sociales como acciones colectivas y expresiones organizadas de los sectores sociales populares¹⁹ en pro de la transformación social y la búsqueda de condiciones sociales y económicas más justas, proyectándose a su vez como referentes principales de investigación y análisis de los estudios sociales, políticos y pedagógicos.

Las múltiples conceptualizaciones sobre los orígenes, intencionalidad y duración de los movimientos sociales, sugieren reflexiones sobre cómo estos se gestan en sociedades que se constituyen por escenarios de múltiples interrelaciones y movimiento; no obstante, como lo plantea Atilio Borón, "en la sociedad capitalista las desigualdades clasistas tienen un predominio indiscutido sobre cualquier otra, porque en el límite el capitalismo podría llegar a admitir la absoluta igualdad social en materia de raza, lengua, religión o género, pero no puede hacer lo propio con las clases sociales"²⁰. Ello supone la articulación de intereses, necesidades y reivindicaciones por parte de los sectores sociales excluidos cuya apuesta por la transformación social debe superar el gremialismo, en tanto los factores comunes para todos son la exclusión social y la desigualdad.

Asimismo, el devenir de los movimientos sociales y la constitución de sujetos sociales son dos caras de la misma moneda²¹, en tanto estos hacen parte de un accionar colectivo de sectores sociales que se oponen a otro sector que ejerce el poder de manera hegemónica;

¹⁹ Los sectores sociales populares son aquellos que involucran multiplicidad de sujetos dentro de un espacio amplio caracterizados por enfrentar la exclusión y desigualdad social. También alude a los aspectos culturales acerca de los modos de vida, las maneras en que se organiza la familia, el lugar de la educación y el trabajo en la vida de las personas,

²⁰ DUEK, María Celia. ¿Desembarazarse de Marx? Avatares del concepto de clases sociales. En: Revista del Programa de Investigaciones, sobre Conflicto Social – ISSN 1852-2262 Instituto de Investigaciones Gino Germani - Facultad de Ciencias Sociales – UBA, p. 26.

²¹ . TORRES, Carrillo Alfonso. Acción Colectiva y Subjetividad: Un Balance desde los Estudios Sociales. 2009.

expresándose a partir de acciones colectivas cuya fortaleza y duración darán cuenta de la capacidad de incidencia política y social que su acción pueda alcanzar. En este mismo sentido, Leopoldo Múnera analiza las manifestaciones de poder que se presentan en los movimientos sociales colombianos, atendiendo a sus dimensiones sociales y culturales, la articulación entre actores individuales y colectivos y la acción colectiva que da sentido a sus prácticas, teniendo en cuenta las posiciones valorativas que el poder comporta.

Lo anterior implica que los movimientos sociales no puedan dejar de analizarse en relación con la política, la que está indisolublemente ligada a los intereses de clases de forma parcial o total; pues *"en la profundización de sus luchas, aunque éstas sean meramente reivindicativas y en algunos casos asistencialistas, se va a manifestar de una forma u otra la contradicción entre los oprimidos y aquellos que tienen el poder . La propia historia del continente en los últimos 10 a 15 años, incluidos los más recientes, ha demostrado que los resultados más importantes que han obtenido los nuevos movimientos sociales han estado vinculados directa o indirectamente a la lucha política"*²².

Ahora bien, vale la pena resaltar las dimensiones históricas que dan sentido a las luchas sociales y por ende, a las acciones colectivas emprendidas por los sectores populares con el ánimo de lograr cambios sociales, tal como lo expresa Orlando Fals Borda:

"Por una parte, se montan grandes luchas en el terreno de las ideas...que buscan el progreso y el mejoramiento de la sociedad colombiana, especialmente de las clases trabajadoras. Profesores, universitarios y muchas veces los mismos obreros y campesinos, descubren las desigualdades inherentes y las inconsistencias morales hasta entonces encubiertas en el orden

²² PEREZ, Lara Alberto. El enfoque clasista y los Movimientos Sociales en América Latina. En: http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/politica/plara1_311004.pdf

*vigente, las traducen en la acción y se declaran en rebeldía contra ellas. Se lanzan a las calles o a los campos, en intrépido gesto para dramatizar sus puntos de vista y acelerar el cambio, buscando las ventajas del poder político para imponer sus ideales. Pero, por otra parte, saltan a la brecha grupos y personas comprometidos con la continuidad del orden vigente, dispuestos a jugarse a fondo en la lucha y a contrarrestar el efecto de los grupos subversores...*²³

A partir de la última década del s. XX, como consecuencia de las transformaciones sociales provocadas por el proceso de globalización y la implementación del modelo neoliberal, aparecen en América Latina y/o consolidan sus organizaciones, nuevas apuestas políticas que protagonizarán los procesos de luchas sociales, tales como el zapatismo en México, el MST en Brasil, comunidades indígenas de varios países y piqueteros en Argentina, por citar sólo algunos²⁴.

Esta situación propone nuevos desafíos a la hora de entender las características y devenir de los movimientos sociales. Para efectos del análisis investigativo, la necesidad de incorporar nuevas herramientas teóricas para analizar los movimientos emergentes en Latinoamérica y la importancia política, pedagógica y educativa de su accionar y el surgimiento y posicionamiento de luchas de sectores que serán los que con mayor dinamismo cuestionarán las medidas neoliberales implementadas en nuestros países: principalmente sectores campesinos y de jóvenes estudiantes, entre otros.

²³ FALS BORDA, Orlando. (2008) La subversión en Colombia: El cambio social en la historia. Bogotá. FICA. Pp.262 y ss.

²⁴En: <http://www.monografias.com/trabajos31/movimientos-sociales-resistencia/neoliberalismo-latinoamerica/movimientos-sociales-resistencia/neoliberalismolatinoamerica.shtml#ixzz37kc6n3iS>

El campesinado como clase ha participado activamente en las luchas sociales latinoamericanas a lo largo del siglo XX, promoviendo la necesidad de una reforma agraria integral en países como México, Chile, Brasil, El Salvador, y Colombia, en los primeros 14 años de este siglo se están produciendo nuevas expresiones en sus formas de movilización, organización y articulación con otros sectores de clase.

- **La emergencia de movimientos sociales campesinos como el MST y el PCPV**

Este aparte hace referencia a las condiciones sociales, políticas y económicas, sociales y culturales que conllevan a la expresión de aquellos movimientos y experiencias sociales y organizativas que buscan cambios estructurales del orden vigente y para ello dan sentido a la acción colectiva. Las acciones colectivas que llevan a cabo los movimientos sociales se caracterizan por los siguientes momentos: la racionalidad instrumental, bajo la cual se miden causas y consecuencias - costos y beneficios- y lo simbólico y afectivo que permite aglutinar a los diferentes sectores en pro de una misma acción, brindando sentido y praxis al movimiento"²⁵.

Sobre este último punto vale la pena resaltar los planteamientos sobre movimientos sociales que desarrolla Alfonso Torres:

“Entendemos por Movimiento Social a un tipo de acción colectiva, más o menos permanente, orientada a enfrentar opresiones, desigualdades, exclusiones, protagonizados por sectores amplios de población quienes a través de la organización y movilización en torno a sus demandas y sus luchas, van elaborando una identidad colectiva, a la vez que van

²⁵ MÚNERA RUIZ, Leopoldo. Rupturas y continuidades. Poder y movimiento popular en Colombia: 1968-1988. Universidad Nacional de Colombia. IEPRI. CEREC., pp. 64.

*generando propuestas y proyectos que modifican estructuras del sistema social*²⁶.

Desde esta perspectiva los movimientos sociales adquieren la capacidad de transgredir y modificar el sistema social del que hacen parte, constituyendo solidaridades a partir de la cotidianidad, los procesos de asociación y la preparación de las luchas y reivindicaciones que dan continuidad y/o permanencia a la acción colectiva. A ello se suma la construcción de apuestas colectivas que trascienden los escenarios de movilización y dar cuerpo a las exigencias reivindicaciones de los excluidos y que se consolidan a partir de “Políticas populares”, construidas desde la base de las organizaciones populares, donde:

“Los trabajadores, campesinos, indígenas, negros, obreros, estudiantes, debemos construir a partir de las necesidades vitales una organización político-económica que permitirá transformar desde sus entrañas la sociedad basada en las relaciones sociales de producir de tipo capitalista, la más sofisticada de las formas de apropiación privada, o sea de unos seres humanos por parte de otros seres humanos”²⁷. En síntesis: “los movimientos sociales están contribuyendo a formar nuevas subjetividades e identidades políticas que desbordan los límites formales del sistema político”²⁸.

Durante los últimos 25 años, el continente latinoamericano se ha caracterizado por un renovado auge de los movimientos sociales, lo cual se ha dado a pesar de los duros golpes políticos, sociales y económicos causados por el modelo socioeconómico neoliberal, que sumergió a los países de Latinoamérica en crisis económicas

²⁶ . TORRES, Alfonso. Movimientos Sociales y Organización Popular. Unisur, Bogotá. 1997. P. 13.

²⁷ PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA. Notas sobre el texto “Los Soviets en Acción”, de Jhon Reed. Texto Inedito. 2004

²⁸ Ibídem.

reiteradas, cuyas consecuencias han producido múltiples luchas sociales por parte de los sectores sociales y populares, con renovadas propuestas organizativas, que trascendieron los gremialismos y lo reivindicativo; proponiendo cambios políticos y sociales estructurales con miras a la superación de la miseria, la desigualdad social y el respeto a la vida, en tanto la violencia sociopolítica se convertía en una constante de los países centro y suramericanos²⁹,

Históricamente, los sectores campesinos de nuestra región han estado sometidos a la expropiación y el despojo. Desde comienzos del siglo XX, los pequeños agricultores, las mujeres, niños y jóvenes, los trabajadores rurales con y sin tierra³⁰, los arrendatarios y colonos han sido desplazados del campo a las zonas periféricas de las grandes y pequeñas ciudades, como parte del proceso de modernización y concentración del capital, que comenzó a generarse en el continente, ante lo cual es necesario destacar el surgimiento y consolidación de los movimientos campesinos, a partir de exigencias como la lucha por la reforma agraria³¹, lo que posibilitó su fortalecimiento organizativo y

²⁹ Estados Unidos de Norteamérica, en las décadas de los 60-70, instrumentalizó diferentes mecanismos para consolidar sus intereses en la región y por ende los del sistema capitalista; para ello, la imposición del neoliberalismo era una prioridad, por lo que se promovió bajo el ideario del desarrollo abandonar el modelo del estado protector o benefactor. El neoliberalismo se impuso en base al terror y la represión e institucionalizó el terrorismo de Estado, y estuvo acompañado de la instauración de regímenes dictatoriales, totalitarios y autoritarios.

En diversos países de Latinoamérica se inició un periodo de represión cruel, *en donde* la persecución ideológica, la tortura, el asesinato o la desaparición de miles y miles de dirigentes medios y de base, era pan de cada día. 30,000 desaparecidos, en el caso de Argentina, estuvieron al orden el día. En estas condiciones, las dictaduras, con el apoyo norteamericano, implementan lo *que* se conoció como el "Plan Cóndor", consistente en la coordinación represiva de las dictaduras del Cono Sur en los años 70 y 80 y el afán de frenar cualquier posicionamiento de la ideología de izquierda en el continente, el cual se ensañó particularmente contra las organizaciones y dirigentes de la vanguardia de izquierda y el movimiento popular a los que se pretendió exterminar de manera sistemática.

³⁰ Los trabajadores rurales sin tierra son aquellos que sin ser propietarios, la trabajan esto es aparceros, arrendatarios y demás trabajadores del campo que no tienen la propiedad del territorio que habitan pese a vivir en ella.

³¹ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, CENTRO DE INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO. La Academia y el Sector Rural 2, En: <http://www.cid.unal.edu.co/files/publications/CID200409maacse.pdf>

consolidación en países como México y Salvador, donde la lucha por la tierra se articuló a los procesos de lucha nacional contra la dominación norteamericana.

En Colombia particularmente, desde comienzos de los años 20 se crearon las primeras organizaciones campesinas con intenciones reivindicativas como mejora de las tierras e independencia social y productiva para los trabajadores del campo³². Las principales demandas del sector campesino para tal época consistían en exigir trabajo para beneficio propio y tener dominio de la tierra que trabajaban. Como resultado de las movilizaciones agrarias de la década de 1920, se generaron los primeros procesos organizativos agrarios, con el ánimo de enfrentarse a los monopolizadores de la tierra, hacer exigencias frente al tema salarial y exigir condiciones dignas de trabajo, entre otros aspectos. En 1928 se consolidaron organizaciones como el Partido Agrario Nacional, la Unión Nacional Izquierdista Revolucionaria y el Partido Socialista Revolucionario, embrión del Partido Comunista Colombiano que distribuyó su influencia de manera exponencial mostrando la interrelación de la expresión política y las organizaciones campesinas de base³³.

En 1929, la gran depresión y la caída de los precios del café, produjeron desempleo y pobreza en diversas regiones del país. En este contexto, empezaron a florecer las luchas agrarias principalmente en Sumapaz, Viotá y la región del Tequendama y Córdoba. Bajo este panorama se movilizaron a favor de los campesinos colombianos en todo el país las Ligas Campesinas, los Sindicatos de Obreros Rurales, y las Unidades de Acción Rural como expresiones del movimiento agrario.

³² SILVA Shamel Thair. Movimiento Campesino Colombiano, Historia y Lucha. 20 de enero de 2008, en: <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article1289>

³³ *Ibíd*em

Entretanto, durante los años 1940 a 1960, se evidenció el incremento de la violencia sociopolítica en diversos países latinoamericanos, debido al auge y fortalecimiento de los movimientos políticos y sociales bajo una fuerte influencia de la izquierda y los procesos de insurrección que se gestaron en países como Cuba. Como resultado del fortalecimiento de las organizaciones, movimientos y procesos populares, los Estados implementaron una serie de medidas políticas y económicas con implicaciones sociales cuyo fin fundamental fue el de contener los procesos de cambio social y frenar la oposición política a través de la represión³⁴.

En las décadas del 60 y 70 en Colombia, las movilizaciones y procesos organizativos agrarios fueron particularmente dinámicos, gracias al nacimiento de organizaciones como la Asociación Nacional de Usuarios campesinos (ANUC), la cual fue impulsada por el presidente Lleras en 1968, como plataforma social que le permitiera materializar sus programas de desarrollo rural y que en el periodo presidencial de Pastrana (1970- 1974) se dividió en dos: una corriente impulsada por los campesinos, denominada ANUC – UR y la apuesta institucional que conservó el nombre de ANUC³⁵.

Por otra parte, en el caso de Brasil, es precisamente en la década del setenta³⁶ donde surge el MST³⁷, como respuesta al modelo de reforma

³⁴ SILVA, Thamel Shahir. Movimiento Campesino Colombiano: Historia y lucha. En: <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article1289>

³⁵ ALAPE, Arturo. Testimonios del Paro Cívico Nacional de 1977.

³⁶ MARTHA HARNECKER plantea los principales antecedentes del MST en su obra: Sin Tierra: Construyendo Movimiento Social. Ver: <http://www.rebellion.org/docs/98479.pdf>

³⁷ Martha Harnecker presenta los principales antecedentes históricos del MST: "El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra hereda una prolongada lucha por la tierra en Brasil que puede remontarse a la época de la llegada al país de los portugueses. Entre 1950 y 1964 se desarrollaron tres grandes organizaciones campesinas que luchaban por la tierra y por la reforma agraria: las Ligas Campesinas, las Ultabs7 y el Master.

1. LIGAS CAMPESINAS

. Las Ligas Campesinas comenzaron a formarse alrededor de 1945, cuando llegaba a su fin la dictadura de Vargas. Reunían a campesinos propietarios, aparceros, ocupantes y medieros

agraria impuesto por el régimen militar, bajo el cual predominaba el latifundio como forma de producción agrícola encaminada a la “modernización del país”, contrariamente a este modelo, el MST busca fundamentalmente la redistribución de las tierras improductivas y el derecho a la tierra para quienes no la poseen y la habitan cotidianamente, promoviendo una reforma agraria integral .

En el transcurso de los años 90 y la primera década del siglo XXI, los movimientos campesinos además de demandar por el acceso y la tenencia de la tierra, exigen la necesidad de nuevas políticas agrarias, el rechazo al neoliberalismo que llevó al campesinado a una crisis sin precedentes en todo el continente y la denuncia y lucha efectiva contra tratados de libre comercio como el ALCA y los TLC, ante los impactos perjudiciales de dichos tratados frente a las economías campesinas locales³⁸ . Adicionalmente se mantienen las demandas por

que se resistían a la expulsión de sus tierras y al régimen asalariado. Fueron creadas en casi todos los Estados y llegaron a organizar a decenas de miles de campesinos. Eran apoyadas por el Partido Comunista Brasileiro (PCB) del que dependían. . En 1947, cuando el gobierno de Dutra declaró ilegal al PCB, fueron duramente reprimidas. Resurgieron 7 años después, en Pernambuco, con el apoyo del abogado y diputado Francisco Julião, del Partido Socialista Brasileño, quien se transformó en su líder.

2. ULTABS

En 1954, en la misma época en que resurgían las Ligas Campesinas en Pernambuco, el PCB creó la Unión de Agricultores y Trabajadores Agrícolas (Ultab), una especie de asociación de labradores que se organizaba a nivel de municipio, Estado y nación, a fin de coordinar las asociaciones campesinas. Con esta iniciativa el PCB pretendía crear las condiciones para una alianza política entre obreros y campesinos. Esta organización se extendió a todos los Estados salvo a Pernambuco y Rio Grande do Sul donde eran fuertes otras entidades campesinas. Su mayor penetración se dio en los Estados de São Paulo, Paraná y Rio de Janeiro.

3. MASTER

Finalmente, de una manera más reducida, surgió en el Estado de Rio Grande do Sul el Movimiento de Agricultores Sin Tierra (Master) a finales de la década del 50, con la resistencia al desalojo de 300 familias de ocupantes en Encruzilhada do Sul. Luego se expandió por todo el Estado con el apoyo del gobernador Leonel Brizola, quien consiguió la desapropiación de varias haciendas. . Lo que diferenciaba al Master de las Ligas es que los trabajadores agrupados en sus filas no luchaban por mantenerse en la tierra, sino por conquistar un pedazo de tierra. Desde 1962 empezaron a organizar campamentos próximos a las cercas de los latifundios. El apoyo del gobierno duró hasta 1962. Con la derrota del Partido Laborista Brasileño (PTB) en las elecciones de ese año, el movimiento se debilitó y terminó por desaparecer con el golpe militar." . En: <http://www.rebellion.org/docs/98479.pdf>

³⁸ GEALC. América Latina en la Turbulencia Global: Oportunidades, Amenazas y Desafíos. Ocupar, producir, resistir. MST: La lucha por la tierra, reforma agraria y movimiento social, p. 139.

la cobertura en materia de servicios y garantías de derechos, la denuncia de graves situaciones de violación a los derechos humanos y la demanda por programas integrales de sustitución de cultivos de uso ilícito.

Otras de las exigencias de los movimientos sociales campesinos del continente hace referencia a la protección del medio ambiente y el territorio de las comunidades ante la presencia y el accionar de las empresas transnacionales, generando diversas iniciativas y acciones colectivas en las que a su vez confluyen otros sectores sociales en la realización de paros cívicos, movilizaciones agrarias y populares en el campo y las principales ciudades y bloqueos de vías, entre otras acciones.

En Colombia, los movimientos campesinos enfrentaron un duro periodo de represión entre los años de 1998 a 2008, lo cual coincide con los gobiernos de Andrés Pastrana (1998 – 2002) y Álvaro Uribe Vélez (2002 – 2010), quienes promovieron la consolidación de estrategias políticas y militares para “mantener la seguridad nacional” como el Plan Colombia y el Plan Patriota (bajo el gobierno de Pastrana, mientras se desarrollaban los diálogos con las FARC y la creación de la zona de distensión) y el Estatuto de Seguridad Democrática, planes que fundamentados en la lucha contrainsurgente y contra las drogas ante el rompimiento con los diálogos de las Farc - Ep, posicionaron la idea de derrotar por la vía militar a la insurgencia como única salida para la solución de las problemáticas sociales y económicas del país.

Bajo la premisa de la “seguridad democrática”, el gobierno de Álvaro Uribe dio lugar a la persecución sistemática, polarización política y criminalización de la protesta popular, lo cual incidió directamente en la capacidad de movilización y acción colectiva del sector campesino, en

tanto fue precisamente hacia ellos donde se enfocó la estrategia militar y paramilitar, al señalarlos como auxiliadores y apoyo directo de la insurgencia en el campo. Durante los ocho años de gobierno de Uribe, la capacidad organizativa y política de las organizaciones campesinas, se vio diezmada debido a las detenciones masivas, la estigmatización y ejecución extrajudicial de varios de sus principales líderes y dirigentes.

En el caso particular del Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega, este se vislumbra como un ejemplo de movimiento social campesino colombiano que, después de más de 20 años de lucha y de trabajo organizativo, gana fuerza y espacios representativos en los contextos regional, nacional e internacional. Ha sido un camino trasegado desde la lucha campesina organizada, bajo la cosmovisión ancestral cultural de convivencia, identidad y relación recíproca con el medio, hasta la formación política de sus integrantes como parte de la resistencia. Hoy el trabajo fuerte del Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega se centra más en la producción orgánica, en la recuperación e intercambio de semillas nativas, en la formación política de sus líderes, en la construcción de mandatos populares o leyes de pueblo en contra de la minería y la privatización del agua y el territorio, en las convenciones del agua "Cuenca del Río Patía", entre otros, en la lucha contra las transnacionales y la reivindicación del territorio del Macizo Colombiano como el "agua de esta tierra" y en contra de la locomotora minero energética.

Tanto las expresiones organizativas, políticas y pedagógicas del MST y el PCPV expresan cómo la defensa de la tierra y el territorio, de los campesinos, indígenas y afrocolombianos, es, a largo plazo un referente de la lucha social y política de los pueblos latinoamericanos, por lo que los diferentes movimientos de resistencia han emprendido estrategias que dan testimonio de la articulación de estas experiencias con las reivindicaciones de los trabajadores, los sectores urbanos y

populares y en particular con el ideario de una Latinoamérica más humana e incluyente.

Ahora bien, entre las principales reivindicaciones que defienden hoy los movimientos campesinos de América Latina, cobra cada día mayor dinamismo la lucha por la tierra, atendiendo a las diversas particularidades culturales de los grupos étnicos y sociales que integran el campo. No obstante, como ya se mencionó en diversas regiones del país esta demanda por la tierra, incluye el sentido del “territorio”, como espacio cultural y social que hace parte de la historia y la cotidianidad de quienes lo habitan. Tal es el caso del MST en Brasil, el cual ha realizado desde finales de los años setenta una serie de recuperaciones de tierra, dando lugar a los asentamientos en una lucha constante por la tierra a partir de la identidad, toma de conciencia y una relación directa con el espacio de sobrevivencia concreta³⁹.

Adicionalmente, una de las características principales de los movimientos campesinos de hoy hace referencia a cómo estos son *“respuesta a cambios de orden estructural, pero su accionar específico y su posible efecto social están inscritos en la dinámica política, en la que, intuitiva o explícitamente, expresan y exigen una nueva modalidad de desarrollo para el campo”*⁴⁰.

Durante la primera década del siglo XXI, los movimientos sociales latinoamericanos se han caracterizado por la constitución de programas alternativos, cuyos principales planteamientos expresan la posibilidad de construir modos de vida acordes a las necesidades regionales, trascendiendo la resistencia económica y cultural para dar lugar a la construcción de políticas populares, gestadas y deliberadas al interior de las comunidades y enfocadas al cambio económico,

³⁹ CLACSO – ASDI. “Movimientos sociales y sistemas políticos en América Latina: la construcción de nuevas democracias”. Christian Adel Mirza, 2003.

⁴⁰ JIMENEZ, Manuel de Jesús y RAMIREZ Javier. La acción colectiva y los movimientos sociales campesinos en América Latina. En: Revista Interciencia, septiembre de 2010, Vol. 35 no. 9, p. 704.

político y social acordes a las diversas realidades de los pueblos latinoamericanos.

En consecuencia, se promueve en Latinoamérica un panorama de luchas sociales y cambios políticos significativos que proponen nuevos modelos sociales, económicos, políticos y culturales, basados en la integración latinoamericana, a partir de propuestas sociales, políticas y económicas como el MERCOSUR; la Comunidad Andina de Naciones y el proyecto ALBA, sustentados en gran medida en el ideario de Bolívar, apuestas políticas y sociales que promueven la democracia participativa y el fortalecimiento de los movimientos sociales⁴¹.

De tal forma, los movimientos sociales de nuestro contexto y los de corte campesino en particular, se constituyen como referentes de un nuevo proceso de búsqueda y construcción de una sociedad diferente donde la desigualdad social, la pobreza, el autoritarismo, la explotación sean superados. Este es el reto de los movimientos sociales y campesinos latinoamericanos en el nuevo siglo.

2.2. APROXIMACIONES AL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CRÍTICO LATINOAMERICANO

Referirse al pensamiento pedagógico crítico latinoamericano es sin duda, una tarea compleja que promueve la recuperación de la historia humanista de los principales pensadores de nuestra América, entre quienes se destacan José Martí, Juana Manso, Simón Rodríguez, y Paulo Freire, cuya obra "La pedagogía del oprimido", es retomada por el MST y el PCPV para el desarrollo de sus propuestas educativas, políticas y pedagógicas, lo cual explica el énfasis especial bajo el cual dicho autor y su obra principal "la Pedagogia del Oprimido", son retomados abordados en esta investigación,

⁴¹ CLACSO. Debates ¿Refundar el Estado en América Latina? Desafíos, límites y nuevos horizontes emancipatorios. Experiencias de los movimientos sociales La Escuela Nacional Florestan Fernandes del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal22/OSAL%2022.pdf>

El pensamiento pedagógico que ha nutrido las elaboraciones de dichos pensadores, es producto de las realidades sociales, económicas, culturales e históricas de su tiempo y el legado que han dejado a nuestros pueblos integra la esperanza y la búsqueda de la libertad,

Simón Rodríguez es uno de los principales promotores de la construcción de una pedagogía y una educación para la "liberación" Este importante pensador cuya vida se desarrolló en el marco del proceso de independencia de los pueblos latinoamericanos de Suramérica, contó con una importante influencia de intelectuales como Rousseau y Pestalozzi, argumentando la necesidad de la igualdad entre los hombres. A diferencia de los conservadores y de los positivistas, incluye en esa igualdad al pueblo iberoamericano".⁴²

Este humanista "no sólo se había acercado al saintsimonismo adquiriendo una conciencia más clara de los problemas sociales y económicos que condicionan la política, sino que ya en las primeras desfavorables experiencias de Bogotá había comprendido la necesidad de tomar como punto de partida la realidad criolla. No para aceptarla, sino para transformarla sin perderla de vista y construyendo con sus propios elementos"⁴³.

Sobre la educación latinoamericana se expresan los principales planteamientos de Rodríguez: *"la educación latinoamericana debía tener como núcleo organizador, y como sustento, a la población pobre marginada, a la cual consideraba con las mismas dotes intelectuales y con los mismos derechos al acceso a la educación que al resto de los habitantes. Los negros, los indios, los pobres, los que no tenían condiciones legales para ser electores ni candidatos a ser elegidos por falta de instrucción, debían constituir la base de un sistema educativo que jugara para una democracia que el maestro de Bolívar soñaba*

⁴² PUIGROSS Adriana. De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana. Bogotá. Convenio Andrés Bello 2005, p 107

⁴³ PIETRI, Arturo Uslar. Prologo a Simón Rodríguez, escritos, Caracas, Imprenta Nacional, 1954: p. XXIX

popular”⁴⁴. Su apuesta por la educación para los más pobres y desposeídos pone de manifiesto la esperanza que deposita en ellos, “Son los pobres, los desposeídos, los más necesitados de educación. Ella hará libres a nuestros pueblos”⁴⁵.

El libertador Simón Bolívar muestra su aprecio y admiración a su maestro escribiéndole: "*Usted formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso. Yo he seguido el sendero que Ud. me señaló. Ud. fue mi piloto, aunque sentado sobre una de las playas de Europa*"⁴⁶

Al remontarse al siglo XIX; se evidencian como aportes importantes al pensamiento pedagógico crítico latinoamericano las apuestas educativas y políticas de Juana Manso, mujer argentina cuya lucha por una educación para el pueblo rompió con los esquemas de la educación verbal y dogmática de la época, valiéndose para ello de los principios de Pestalozzi y Froebel y de la reivindicación de la libertad del niño, donde el maestro se convierte en un guía del proceso aprendizaje, la observación y la reflexión necesarios para que la labor educativa tenga sentido en la vida de los estudiantes.

Por otra parte, es José Martí, pensador cubano del siglo XIX, uno de los principales referentes de la educación para la transformación y la libertad, apuesta que se pretende evidenciar en el MST y el PCPV, en la presente investigación. En primer lugar su pensamiento humanista, plantea un nuevo modo de comprender “lo pedagógico” a partir de la relación entre la educación y la vida. Con este enfoque, que era ajeno a la pedagogía de antaño su aporte al pensamiento pedagógico crítico latinoamericano es fundamental ante la ruptura del esquema de la educación doctrinaria de su momento histórico, para ello bien vale la

⁴⁴ Ibídem.

⁴⁵ORGAMBIDE, Pedro. *El maestro de Bolívar. Simón, el utopista*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2002.

⁴⁶ RODRIGUEZ, Simón. *Obras escogidas*. Caracas, Bloque de Armas

pena aludir a su concepción de educación: " esta es la habilitación de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios indispensables de vida en el tiempo en que existen, sin trabajar, por eso, las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano (...) La educación tiene un deber ineludible para con el hombre conformarle a su tiempo sin desviarle de la grande y final tendencia es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente (...) ponerlo al nivel de su tiempo (...) prepararlo para la vida"⁴⁷

Paulo Freire, es por su parte uno de los principales pensadores del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano, cuya experiencia política y social se evidenció en la publicación de su obra "La pedagogía del Oprimido", resultado de su experiencia de trabajo educativo y pedagógico con los campesinos en Chile. Además de ser un referente latinoamericano, su pensamiento es parte de discusiones y análisis educativos y pedagógicos en diversas partes del mundo,

Los procesos de enseñanza - aprendizaje a partir de la propia experiencia, la acción y el conocimiento directo de la realidad latinoamericana, expresan el ideario y las proyecciones una educación latinoamericana para nuestros pueblos: *"en todas sus formas y modos, debe proveer del conocimiento de los elementos de los cuales están hechos nuestros países, para que las instituciones que se creen no sean mera copia de extranjeros, sino que nazca de las necesidades de la colectividad y con la participación de ella, como prueba de verdad"*⁴⁸

Para el campo educativo, uno de los principales aportes de Paulo Freire se expresa en el sentido que esta cobra como un escenario de creación y transformación, acorde a las condiciones históricas, económicas, sociales y culturales de los pueblos: la práctica educativa

⁴⁷ NASSIF, Ricardo. José Martí (1853 - 1895). En: Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993. págs. 808-821.

⁴⁸ GLOWER, de Alvarado Ana María. Un recorrido por el pensamiento pedagógico de Juana Manso, Paulo Freire, José Martí y Simón Rodríguez. En: <http://www.editorialuniversitaria.ues.edu.sv/sites/default/files/pdf/RLU%2018-19%20VF.pdf>

viene a ser entonces la herramienta para reconceptualizar la labor educativa.

En este estudio, las prácticas se nutren del pensamiento de Freire, lo cual se expresa tanto en la revisión bibliográfica como en el trabajo de campo y el análisis comparativo. Para ello se ha esbozado un contexto general que pretende abordar de manera amplia algunos de los principales referentes del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano. La investigación asume a Freire como uno de los principales exponentes de este pensamiento; sin embargo, a nivel teórico se ha realizado un breve recorrido explicativo sobre los principales pensadores latinoamericanos, sin ser este el propósito central del capítulo.

El análisis y conocimiento del pensamiento de Paulo Freire permite evidenciar como la educación para la transformación se convierte en un reto cotidiano, sobretodo si aludimos a los esquemas y modelos “de enseñanza” o “recetas educativas” que históricamente hemos construido para poder fabricar al ser humano que debe ser “útil” o “funcional” a la sociedad. Aunado a ello, este tipo de modelos o “recetas pedagógicas” proponen una falsa libertad, basada en “autonomías” individuales y pasos homogéneos donde se rescate nuestra subjetividad y emotividad, pasos que todos debemos dar para poder ser eficientes y eficaces, dejando totalmente de lado a nuestros semejantes.

Frente a este estado de cosas, bien vale la pena acudir a las reflexiones planteadas por Meirieu para romper con la fabricación del hombre y promover una educación más acorde a su realidad social y a su “ser” en el mundo: *“La educación debe centrarse en la relación entre sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como “sujeto del mundo”: heredero de una historia en la que sepa que está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro. Pero esta tarea no es fácil, y se debe*

comenzar por comprender cada factor que interviene en estas situaciones (...) No se trata de fabricar un ser que satisfaga todos nuestros gustos de poder o de narcisismo, sino de acoger a aquel que llega como un sujeto que está inscrito en una historia pero que, al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esa historia”⁴⁹.

Educar implica negarse a construir una relación de enseñanza – aprendizaje basada en la transmisión mecánica de saberes y conocimientos, promoviendo nuevas relaciones de intercambio en las que entran a jugar los saberes inquietudes y la disposición de quien enseña y quien aprende, quien es educado, que a su vez se posiciona y supera aquello que le viene dado, trascendiendo los límites de aquellos esquemas en los que se le pretende encerrar.

La apropiación y la experiencia en el proceso educativo vienen a ser aquello que permite dar sentido a nuestro quehacer como educadores y al aprendizaje de quien está aprendiendo. Es por estas múltiples razones que se pone en cuestión el papel de la pedagogía como saber disciplinar estructurado y dotado de recetas o rutas de acción inmutables, cuya puesta en marcha es aquella que nos permitirá tener como resultado a hombres funcionales y competentes para el mundo del mercado y el trabajo. Por ello es importante dimensionar el papel de la pedagogía como saber en permanente construcción cuya trascendencia se debe en gran parte a la reflexión que se genera sobre el acto educativo en espacios formales o no formales como en los contextos rurales, atendiendo al potencial de aquel hombre que educamos cuya capacidad de aprender de sí mismo y de los demás le permitirá encontrar sentido a su existencia y a su papel en el mundo.

⁴⁹ PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO. Análisis del Libro: Frankenstein educador. En: <http://filosofanconedi.blogspot.com/2006/11/resumen-libro-frankenstein-educador.html>

Ahora bien, la conciencia de nuestra propia emancipación implica que dimensionemos la importancia de nuestro quehacer y cómo podemos mejorarlo. En este aspecto, bien vale la pena señalar los aportes de Jacques Ranciere sobre el papel del maestro en la tarea de la emancipación: se considera que el maestro tiene mayor capacidad, saberes y conocimiento frente a aquellos con quienes interactúa. No obstante, Ranciere nos muestra como la emancipación rompe con este tipo de esquemas en tanto esta se constituye como una práctica de la igualdad y la libertad, evidenciando a su vez como *“la osadía de Jacotot consistió en oponer la “razón de los iguales” a la “sociedad del menosprecio”. En realidad, el objetivo de ese apasionado igualitarista era la emancipación. Jacotot pretendía que todo hombre de pueblo fuese capaz de concebir su dignidad humana, medir su propia capacidad intelectual y decidir cómo utilizarla. En otras palabras, se convenció de que el acto del maestro que obliga a otra inteligencia a funcionar es independiente de la posesión del saber. Que era posible que un ignorante permitiera a otro ignorante saber lo que él mismo no sabía; es posible, por ejemplo, que un hombre de pueblo analfabeto le enseñe a otro analfabeto a leer. Y aquí llegamos al segundo sentido de la expresión “maestro ignorante”⁵⁰.*

2.3. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN RURAL? APROXIMACIONES AL CONTEXTO DEL PROCESO INVESTIGATIVO

Tanto el MST como el PCPV, son procesos políticos y organizativos cuyo origen y reivindicaciones que surgen en los ámbitos rurales, lo cual incide directamente en sus prácticas educativas y pedagógicas; por tanto, se considera importante avanzar en la definición y conceptualización sobre lo que se entiende por educación rural.

Para dar lugar a la caracterización de los dos procesos políticos y organizativos en mención, es preciso en primer lugar tomar como punto

⁵⁰ <http://clionauta.wordpress.com/2008/05/30/entrevista-a-jacques-Rancière-el-maestro-ignorante/>

de partida el concepto de “Educación Rural” desde los discursos que constituyen los marcos normativos que fundamentan su conceptualización en Colombia y Brasil. Para el caso colombiano, la educación rural se entiende como un servicio educativo dirigido a los campesinos y habitantes de las diferentes zonas rurales y puede prestarse de manera formal, no formal e informal, tal como lo plantea la legislación colombiana; *“Comprende especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos”*⁵¹

El contexto brasileño se caracteriza por plantear la educación rural como un proceso dirigido a la población que habita en el campo y las diferentes zonas rurales, el cual debe promover las adaptaciones necesarias a las peculiaridades de la en cada región, especialmente contenidos curriculares y metodologías apropiadas a las necesidades e intereses de los alumnos de las áreas rurales, organización escolar propia, incluyendo la adecuación del horario escolar a los ciclos agrícolas y condiciones climáticas y la naturaleza del trabajo en el campo⁵².

A partir de estas definiciones, se pueden evidenciar diferencias sustanciales frente al sentido de la educación rural y las políticas que dan lugar a la implementación de esta en los países señalados: la

⁵¹ Ministerio de Educación Nacional, MEN. Ley 115 o Ley General de Educación, 1994. P. 21.

⁵² REPUBLICA FEDERAL DE BRASIL. Ley De Directrices Básicas de Educación Nacional, 1996, capítulo II, artículo 28. La traducción de este aparte plantea lo siguiente: “ En la prestación de educación básica para la población rural, los sistemas educativos promoverán las adaptaciones necesarias para su adaptación a la vida rural y las peculiaridades de cada región, en especial:

I - planes de estudio y metodologías adecuadas a las necesidades reales e intereses de los estudiantes de zonas rurales;

II - la organización escolar en sí, incluyendo la adecuación del calendario escolar a las fases del ciclo agrícola y las condiciones climáticas;

III - de acuerdo a la naturaleza del trabajo en el campo.

educación rural en Colombia está directamente ligada a los Planes Nacionales y departamentales de desarrollo y se estructura en términos de formación técnica de las comunidades campesinas para desarrollar actividades agrícolas y agroindustriales.

Esta acepción, se expresa claramente en la forma como el campesinado colombiano es visto por el Estado en tanto mano de obra que debe ser cualificada para la implementación de los megaproyectos agroindustriales y la tecnificación del campo. En contraposición la ley de directrices básicas esboza una propuesta de educación rural acorde a la realidad y los modos de vida de la población rural brasileña, aunque se asemeja a la concepción colombiana en tanto plantea la necesidad de concebirse como una educación para el trabajo y el fomento de la industrialización en las áreas rurales.

Por otra parte, la educación rural en Colombia desde el ámbito institucional, está pensada mayoritariamente en función de la escolaridad obligatoria, sin identificar suficientemente propuestas curriculares más acordes a la realidad del campo, ello se refleja en la constitución de 1991, según la cual *“la educación para la población rural en Colombia a partir de la década de los noventa, es entendida como la escolaridad obligatoria, en el marco de la Constitución Política de 1991, para niños, jóvenes y adultos que habitan las zonas rurales del país”*⁵³.

Según lo expresa la legislación educativa colombiana, la educación rural se mide en términos del aumento de la alfabetización y la escolaridad promedio o la asistencia escolar en la educación básica. La calidad es para la administración gubernamental, fruto de la expansión de diversos modelos educativos como el caso de la Escuela Nueva, el Sistema de Aprendizaje Tutorial – SAT, entre otros. No obstante no se analizan a profundidad las causas por las cuales la

⁵³FAO – UNESCO .Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. FAO, Roma, 441 p-. *Estudio sobre la Educación para población Rural en Colombia*.2006, Pp. 164 - 213

población rural tiene una mínima asistencia a los ciclos de preescolar y secundaria o cómo se asumen desde las comunidades rurales los modelos educativos que les son implementados o si estos realmente responden a sus contextos y necesidades concretas. Las dificultades para el acceso a la educación rural en Colombia se durante el siglo XX se debieron en gran parte a que la centralización administrativa impedía la cobertura ampliada para las diferentes regiones del país. De acuerdo al marco normativo nacional, desde la década del noventa la educación es descentralizada y vista como servicio en el que entran a jugar entidades públicas y privadas con portafolios y modelos de oferta acordes a las necesidades de la sociedad del mercado; los contextos rurales no son ajenos a ello; empero la cobertura en materia de educación rural mejoró ostensiblemente durante los últimos 20 años. Las concepciones de los dos países se constituyen a partir de la implementación del modelo neoliberal, cuyo interés principal es el de fomentar un modelo educativo basado en la competencia y el individualismo.

Esta realidad se manifestó en todo el continente latinoamericano, donde la cobertura tuvo un importante ascenso desde comienzos de los años noventa; no obstante, los índices de analfabetismo y acceso a la escuela en varios países latinoamericanos siguen siendo significativamente altos. A ello se suma el hecho de que *“los procesos de exclusión educativa son en el campo más que evidentes y la negación del derecho a una educación de calidad constituye una realidad para sus habitantes. La falta de escuelas y la precariedad de las condiciones de infraestructura; los elevados índices de analfabetismo aún son existentes”*⁵⁴

Como se señala en el aparte anterior, los elevados índices de pobreza, analfabetismo y desigualdad social que enfrentan los pobladores rurales reafirmaron la necesidad de crear planes, políticas y propuestas

⁵⁴STUBRIN, Florencia. Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra: Una experiencia Alternativa de educación pública. Laboratorio de políticas Públicas, Brasil, 2007. Pág. 138.

educativas que permitieran mayores niveles de inclusión de los habitantes del campo en la vida democrática y el “desarrollo nacional”.

En Colombia, los índices de pobreza y desigualdad social siguen incrementándose y lastimosamente en las áreas rurales la miseria y la exclusión son una realidad cotidiana: *“Un alto porcentaje de la población en situación de pobreza en el país, habita en el sector rural y las estrategias para solucionar este problema deben considerar las dinámicas propias de la población que reside en este espacio, “por esto resulta necesario abordar esta problemática destacando su multidimensionalidad y heterogeneidad”*⁵⁵.

En el caso del Brasil, la situación de la población rural ha mejorado sustancialmente en los últimos diez años (2004 - 2014); no obstante, como lo señala Buainain, *“en términos proporcionales, la población rural pobre es mayor que la proporción de pobres en el medio urbano”*⁵⁶. Esta situación es alarmante aun hoy: no obstante, se han incrementado las reivindicaciones y luchas sociales y políticas de los movimientos sociales y agrarios brasileños como lo pone de manifiesto el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, MST. La reflexión en torno a la necesidad de la educación rural en Brasil busca romper con el imaginario del campo como un lugar de atraso, dando paso a la resignificación de su sentido social y cultural. La identidad con el campo está ligada ineludiblemente a las luchas por la tierra de movimientos sociales campesinos como el MST, cuyas reivindicaciones permitieron posicionar el ideario de una educación para la población del campo, que permita evidenciar el papel político de sus luchas sociales para la transformación de las condiciones de vida de la población rural.

⁵⁵ JARAMILLO C. La problemática de la población rural en Colombia. Revista Colombiana de Sociología, No. 27, 2006, p. 47.

⁵⁶ BUAINAIN, A.M. y NEDER, H. 2009. "Crisis y pobreza rural en América Latina: el caso de Brasil". Documento de Trabajo No 38. Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Rimisp, Santiago, Chile. Forma parte de la serie "Crisis y pobreza rural en América Latina" llevada a cabo en 11 países de la región. En: www.rimisp.org/dtr/documentos. Pág. 3

De esta forma, vale la pena señalar la experiencia del Programa Nacional de Educación para la Reforma Agraria (PRONERA) el cual surgió del proceso de movilización y exigencia de derechos del MST y la concertación con el gobierno federal Brasileño el 16 de abril de 1998, como parte de la creación de políticas educativas acordes a las necesidades y contexto de los pobladores rurales. La fuerza de la lucha de los movimientos sociales del campo, en especial las luchas libradas por el Movimiento de los Sin Tierra para el reconocimiento y la necesidad de la reforma agraria y la educación de sus militantes, contribuyó enormemente a la creación de políticas públicas de carácter compensatorio que se concretaron en la primera década del siglo XXI y abrieron la participación de los movimientos sociales en la toma de decisiones y el devenir político del país, cuyas exigencias pusieron la educación del campo en el orden del día.

Un resultado evidente de la lucha del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra en la década del noventa, es la puesta en marcha de dicho programa, el cual propone como lineamientos generales la construcción de una política pública de educación rural para jóvenes y adultos en temas referentes a la reforma agraria, en articulación con el gobierno federal.

El programa propone la erradicación del analfabetismo, el apoyo y mejoras educativas a los profesores de las áreas rurales y la inserción de los jóvenes en la educación básica y superior. Además hace referencia a la necesidad de construir metodologías y materiales pedagógicos acordes a las necesidades de la población del campo. Como resultado del auge de las luchas de los movimientos sociales de los años noventa, se generaron una serie de apuestas políticas y pedagógicas que condujeron a emanar a finales del 2001 las directrices básicas para la Educación Básica de las escuelas del campo, las

cuales articularon las demandas y exigencias de la población rural brasileña⁵⁷

- **Movimientos sociales, educación rural y educación para el campo**

Es a partir de la lucha y movilización social, como logran posicionarse las demandas y reclamaciones de los distintos sectores sociales, dando lugar a la generación de acciones colectivas y propuestas políticas acordes con sus necesidades. Tal es el caso de los movimientos campesinos y agrarios del contexto latinoamericano, cuyas reivindicaciones como ya se enunció, van ligadas a la lucha por la tierra y la creación de condiciones sociales, económicas y culturales acordes a las realidades concretas de los pobladores rurales.

Ahora bien, el fortalecimiento y consolidación de los movimientos sociales campesinos y agrarios en el contexto latinoamericano, se expresa en espacios de coordinación y acción como la Vía Campesina y la CLOC⁵⁸ (Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones

⁵⁷ FAO – UNESCO. “Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay Perú”. Estudio conjunto de la FAO y la UNESCO coordinado por Zulberti E (FAO) y Umayahara Mami (UNESCO), FAOUNESCO, Roma / Paris, 2006. P. 23. La traducción señala lo siguiente: Conducirá al Consejo Nacional de Educación a emanar a finales del 2001 las directrices operacionales para la educación básica en las Escuelas del Campo. Las directrices derivan del acuerdo 36 del 2001 elaborado por la relatora Edla de Araujo Lira Soarez, que contempla reivindicaciones acogiendo las solicitudes de los movimientos sociales:

“La identidad de la escuela del campo es definida por su vinculación a cuestiones inherentes a su realidad, de acuerdo a su temporalidad y saberes propios, la memoria colectiva que señala futuros, y la red de ciencia y tecnología disponible a la sociedad y los movimientos sociales en defensa de proyectos que asocien las soluciones exigidas para resolver problemáticas como el mejoramiento social y la calidad de vida colectiva del país”

⁵⁸ La Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC-Vía Campesina), es una instancia de articulación continental con 16 años de compromiso constante con la lucha social que representa a movimientos campesinos, de trabajadores y trabajadoras, indígenas y Afrodescendientes de toda América Latina Al presente, cuenta con 84 organizaciones en 18 países de América Latina y el Caribe que constituye una fuerza social movilizadora presente en todos los espacios que ofrezcan propuestas alternativas a nivel de nuestro continente. La CLOC es la aliada directa de la Vía Campesina Internacional en Latinoamérica, para luchar

Campesinas), a través de los cuales dichos movimientos han posicionado sus demandas y han generado propuestas colectivas para la transformación social en países como Brasil Argentina, Chile, y Perú y Colombia entre otros. Sobre su historia se expresa lo siguiente: La Vía Campesina nació en 1993 como resultado de la inconformidad de campesinos y campesinas frente a como sus intereses fueron invisibilizados en las negociaciones del GATT (Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio), en el marco de la Ronda de Uruguay en materia de agricultura. Organizaciones campesinas y agrícolas del mundo entero sintieron la urgencia de trabajar colectivamente para defender sus derechos en el contexto de la liberalización comercial, como productores/as de los alimentos para el mundo.

A consecuencia de ello, La Vía Campesina surgió y se posicionó en todo el continente, en torno a los siguientes propósitos: *1) Un rechazo explícito del modelo neoliberal para el desarrollo rural, 2) una oposición contundente al hecho de ser excluidos/as a la hora de definir las políticas agrarias y 3) Una firme determinación de trabajar unidos/as para empoderar la voz campesina y establecer un modelo alternativo de agricultura*⁵⁹.

Además de la Vía Campesina, La Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), nació como espacio de convergencia al calor de la Campaña de los 500 años de Resistencia Indígena Negra y Popular, para construir la unidad de acción entre organizaciones campesinas e indígenas que luchan por un proyecto alternativo al neoliberalismo. A través de estos espacios de articulación y unidad de acción de los movimientos sociales campesinos y rurales, ha sido posicionada y apropiada la propuesta política y pedagógica del

contra el sistema patriarcal y capitalista que destruye a vida de campesinos y campesinas.. En: <http://www.cloc-viacampesina.net/es/quienes-somos>

⁵⁹Para mayor información ver: http://www.cloc-viacampesina.org/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=6

MST y han surgido nuevos referentes de organización y lucha campesina en toda Latinoamérica.

En Colombia, durante los últimos dos años las organizaciones y movimientos campesinos y agrarios se han fortalecido ostensiblemente, debido en gran parte a los escenarios de movilización y expresión de descontento frente a la entrada en vigencia del TLC, la continuidad del modelo económico neoliberal y el posicionamiento ineludible del modelo agroempresarial para el campo colombiano, a lo que se suma el mantenimiento de la dinámica de represión violenta en zonas urbanas y rurales.

Las iniciativas legislativas que el gobierno actual ha presentado frente al tema de tierras no evidencian la intención real de restablecer los derechos a los despojados, sean campesinos, indígenas o afrodescendientes, sino el propósito de resolver los problemas de la irregularidad en la tenencia de la tierra, como condición para dar continuidad a la profundización del modelo agroempresarial, en articulación con la explotación minero-energética en Colombia y el desarrollo de las grandes obras de infraestructura, presentadas como bandera de su plan de desarrollo, así como superar algunas dificultades de ilegitimidad derivadas del despojo violento de tierras ampliamente cuestionado a nivel internacional.

No obstante, en el marco del proceso de diálogo y negociación entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la insurgencia de las Farc - Ep, se llegó recientemente a un acuerdo parcial frente al tema de tierras, que se denominó *"Hacia un nuevo campo Colombiano: Reforma Rural Integral"*⁶⁰, el cual señala entre los aspectos más importantes, los siguientes:

- Acceso y uso de la tierra. Tierras improductivas. Formalización de la propiedad. Frontera agrícola y protección de zonas de reserva.
- Programas de desarrollo con enfoque territorial.

⁶⁰ Comunicado conjunto entre el gobierno Colombiano y las Farc Ep 26 de mayo de 2013. En: <http://www.semana.com/nacion/articulo/farc-gobierno-logran-acuerdo-tema-agrario/344557-3>

- Infraestructura y adecuación de tierras.
- Desarrollo social: salud, educación, vivienda, erradicación de la pobreza.
- Estímulo a la producción agropecuaria y a la economía solidaria y cooperativa. Asistencia técnica. Subsidios. Créditos. Generación de ingresos. Mercadeo. Formalización laboral.
- Políticas alimentarias y nutricionales"⁶¹.

Este acuerdo se constituye como el primer paso para la transformación de las realidades rurales en el país y la búsqueda de condiciones más igualitarias para las comunidades del campo y la superación de la pobreza en dicho contexto.

Entretanto, la profundización de la actual crisis económica, social, ambiental y política ha generado múltiples respuestas del movimiento social y popular con jornadas de movilización, paros sectoriales y acciones de resistencia como ascenso de la lucha política en el país.

Como parte del ascenso de las luchas sociales en el país, diversos escenarios organizativos de carácter campesino como la MIA (Mesa Nacional de Interlocución y acuerdo, integrada por líderes agrarios del país y que tomo su nombre con base en la experiencia de negociación del paro del Catatumbo de junio de 2013), el Coordinador Nacional Agrario y las Dignidades Agropecuaria, llevaron a cabo a partir del 19 de agosto de 2013 , las Jornadas Nacionales de Protesta y Paros indefinidos, a las que se sumaron los trabajadores de los sectores de la Salud y Transporte con la participación y acompañamiento de las centrales obreras, organizaciones indígenas y de desplazados, de estudiantes, maestros, pensionados, trabajadores de la pequeña minería y artesanal y demás sectores en conflicto se concibieron como un proceso colectivo y se movilizaron en diversos departamentos y regiones del territorio nacional, exigiendo permanentemente condiciones de igualdad social pese a la represión del Esmad, la Policía, el Ejército Nacional y agentes de civil, que señalaron

⁶¹ Ibidem.

detuvieron arbitrariamente, persiguieron y asesinaron a 19 manifestantes durante y después del paro.

En el marco de los diálogos establecidos el día 8 de Septiembre en la ciudad de Popayán, entre los voceros de la Mesa Nacional Agropecuaria y Popular de Interlocución y Acuerdo MIA y el Gobierno Nacional representado en el vicepresidente de la República y los gobernadores de los departamentos del Cauca, Nariño, Putumayo, Guaviare, Meta, Tolima y Huila, los campesinos y campesinas, indígenas y afrodescendientes movilizados durante más de cuatro semanas, hicieron un llamado a la comunidad en general para acompañar de manera activa las jornadas de movilización y paro que se mantuvieron en diversas regiones del país como respaldo a la instalación de la Mesa Nacional.

Sin embargo, y pese a que el gobierno nacional concertó varias mesas con los movimientos y organizaciones participes del proceso que en Colombia se denominó como "Paro Agrario", los acuerdos previstos en el marco de estas concertaciones no llegaron a buen término, lo cual propició el surgimiento de un espacio de confluencia conocido como "La Cumbre Agraria, Etnica, Campesina y Popular", integrada por campesinos, indígenas y organizaciones afrodescendientes, quienes en mayo del presente año se movilizaron para exigir el cumplimiento de los acuerdos pactados con el gobierno nacional en septiembre de 2013.

2.4. MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA DEL BRASIL: BREVE RESEÑA HISTÓRICA



Imagen 1: fuente: <http://www.tlaxcala.es/pp.asp?reference=6494&lg=es>

El surgimiento del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra – MST, está estrechamente ligado a las luchas por la tierra que los trabajadores del campo desarrollaron en el sur del Brasil desde finales de los años setenta, en el marco de un contexto político de transición entre la dictadura militar y el gobierno de elección popular, en el que la concentración de la tierra conllevó problemáticas como la represión y expulsión de los campesinos de sus tierras y la imposición de un modelo de agricultura modernizante, basado en el latifundio.

Ante este panorama, varios grupos de campesinos inconformes que articularon sus luchas paulatinamente, se organizaron en el Movimiento de Los Trabajadores Rurales Sin Tierra y dieron lugar a la ocupación de numerosos latifundios, concentrándose en el campamento de la Encrucijada Natalino, lugar en el que se asentaron con sus familias.

Las necesidades expresadas de los campesinos frente a la salvaguarda de sus hijos en el campamento, llevaron a la creación de pequeños grupos de madres, encargadas de cuidar a los pequeños y concientizarlos sobre las razones que condujeron a sus padres a *“la lucha en la cual forzosamente estaban participando”*⁶².

Las luchas de los trabajadores campesinos del MST por la reforma agraria, la defensa de la tierra y una sociedad más justa, aunadas a su supervivencia en los campamentos, promovieron el interés colectivo de generar una propuesta educativa ligada a la defensa de sus derechos e intereses de clase, tomando como referentes diversos elementos de la pedagogía de Paulo Freire.

A partir de la reflexión del campesinado sobre su realidad para conocerla y transformarla, se constituyó una propuesta educativa con miras a *“transformar la sociedad rural oligárquica e individualista en una sociedad rural comunitaria y cooperativa”*⁶³. Es precisamente en este contexto como, *“la educación constituye uno de los pilares básicos sobre los cuales se esgrimen los principios políticos de las acciones impulsadas por el MST y, en tanto tal, una de las principales banderas de su programa reivindicativo”*⁶⁴.

Otro factor decisivo en la aparición del MST, está dado por la influencia ideológica que desde mediados de los años 70 lideró la iglesia católica a través del trabajo pastoral en numerosas zonas rurales del Brasil, lo que a su vez confluyó con diversos aportes de la Iglesia Luterana,

⁶²ROSELI Salette Caldart . **Lecciones de Pedagogía**, Porto Alegre,2000, p.4

⁶³VASCONCELOS Maria Do Socorro. La Educación Liberadora y el MST. En: Educación liberadora y Trabajo Cooperativo. Revista Diálogos: Educación y formación de personas adultas, no. 28, 2001

⁶⁴ STUBRIN, Florencia. Movimiento de Los Trabajadores Rurales Sin Tierra. Una propuesta alternativa de Educación Pública. En: Laboratorio de Políticas Públicas, serie Ensayos E investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires, mayo de 2008, pág. 142

dando lugar a la *Comisión Pastoral de la Tierra*. A la luz de la Teoría de la Liberación, sacerdotes campesinos comenzaron a discutir sobre la necesidad de generar procesos organizativos que posibilitaran enfrentar el modelo de producción que el estado estaba implementando en el campo, con lo cual surgiría un movimiento de resistencia de orden nacional. De igual forma, las Ligas Campesinas son otro referente importante para la constitución del MST, en tanto los campesinos que comenzaron a organizarse por la lucha por la tierra, adoptaron la experiencia histórica y la exigencia de la reforma agraria para avanzar en la consolidación de su proceso organizativo.

Como resultado del proceso de fortalecimiento organizativo y político que los trabajadores rurales y campesinos sin tierra del Brasil dinamizaron a comienzos de los ochenta, se constituyeron una serie de prácticas políticas y pedagógicas que sentaron las bases de *“la construcción de una identidad colectiva, que va más allá de cada persona, familia, asentamiento. La identidad del Sin Tierra bajo el nombre propio de luchadores del pueblo, ya no sujetos a una condición de ausencia: no tener tierra, sino sujetos de una opción: la de las luchas por más justicia social y dignidad para todos”*⁶⁵.

2.5. Principales referentes históricos del Proceso Campesino y Popular de la Vega

"A los campesinos del mundo

Los legítimos profesores, los que enseñan sin títulos, pupitres y malicias académicas.

A los campesinos, que sin burocracia y sin hipocresía permiten el aprendizaje y su reproducción del saber sin derechos de autor.

A los campesinos, que sin publicaciones técnicas brindan herramientas prácticas y saben perdonar la deformación académica, la traición y la inexperiencia de las universidades agrarias.

A los campesinos, que sin medir esfuerzos son solidarios en cualquier momento que

⁶⁵ CALDART, op. cit, p. 1.

se necesiten.

A los campesinos, que todavía resisten para no dejarse quitar y expulsar de su tierra.

*A los campesinos, que con valor y gallardía todavía no se dejan joder del Estado y de
los burócratas del agro.*

*A ellos, los campesinos, a los que no se les conoce la corrupción, los que construyen
patria sin raponerías y sin ser politiqueros.*

*A los que el silencio los premia con la sabiduría para producir lo más sagrado, los
alimentos.*

*A los que construyen la esperanza de una nación libre y soberana para las
generaciones futuras, sin robarles nada, a cambio del olvido.*

*A los que todavía creen, sueñan y construyen utopías de ojos abiertos desde el
campo.*

A los que construyen el canto de la libertad cuando siembran y cosechan.

*A los que con sus propias manos desde los cultivos, construyen las estrofas del
himno de la independencia.*

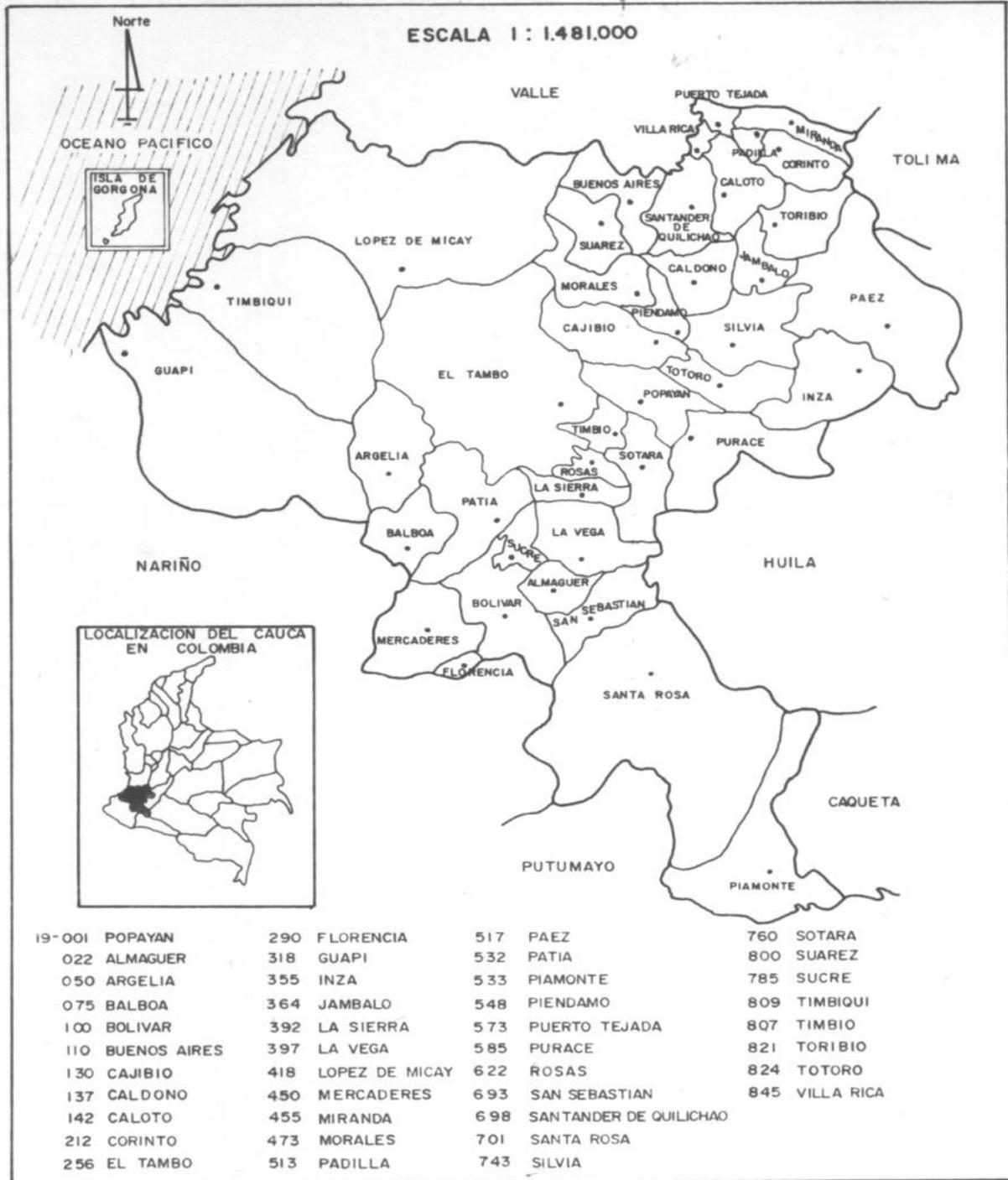
*A todos ellos, los campesinos del mundo, fuentes de inspiración y solidaridad en los
momentos más difíciles de peregrinación de pueblo en pueblo.*

*A ellos, los escogidos para reproducir el milagro y la perpetuación de la vida, a través
de sus manos y semillas nativas, todavía no mutiladas y secuestradas.*

*A ellos, que con su silencio y arte, recrean y cuidan la vida, preparando la tierra para
regresar a ella".*

Jairo Restrepo Vega⁶⁶

⁶⁶ Dedicatoria de Jairo Restrepo Rivera en su Libro "ABC de la Agricultura Orgánica"



MAPA 1. Ubicación del Departamento del Cauca en Colombia y del Municipio de La Vega en el Departamento del Cauca.

El Municipio de La Vega está localizado en el Macizo Colombiano y se extiende alrededor de 624 Km², abarcando la cuenca del río Patía y es uno de los cinco municipios que conforman el núcleo del Macizo Colombiano. A escasos metros de los límites administrativos de este municipio nacen el Río Magdalena y el Río Caquetá, lo cual evidencia su especial importancia, ya que es precisamente en inmediaciones de este municipio donde nace la mayor parte de la riqueza hídrica del país, a lo que se suman la variedad de pisos térmicos, flora y fauna, lo cual posibilita la amplia variedad de producción de productos agrícolas. La identidad cultural y étnica de sus habitantes, está articulada por las tradiciones y saberes de campesinos, indígenas (Yanaconas) y campesinos negros, que conforman los más de 30 mil habitantes del municipio.”⁶⁷.

El municipio de La Vega fue fundado en el año de 1535, cuando ingresaron los españoles provenientes del Ecuador, comandados por Juana De Ampudia y enviados por Sebastián de Belalcázar, quienes tomaron esta ruta construyendo un camino para evitar el encuentro con las comunidades del Patía; este camino es el que hoy constituye La Cruz, San Pablo, San Lorenzo, Bolívar, Almaguer, La Vega, La Sierra, Rosas, Timbio y Popayán.⁶⁸

Pese a pertenecer a una entidad administrativa regida por Antonio Matiaz Cabral de Melo en 1777, el municipio de La Vega es fundado formalmente mediante ordenanza de 1.874, con los caseríos de Pancitara, Santa Barbara y Santa Juana. Posteriormente se adhieren los siguientes caseríos: Santa Barbará, El Negro (Altamira), Pancitara, Santa Juana y como ultimo se integraron San Miguel, Arbela y

⁶⁷ CARVAJAL, Juan Carlos (Coordinador Cultural Fundación Despertar). 2004. Plan Comunitario de Desarrollo Cultural del Municipio de La Vega – Cauca. Cocinando Esperanzas. En, Huellas de los Quillas. Memorias del Primer Encuentro de Arqueología e Historia Local en el Municipio de La Vega - Cauca. p. 16

⁶⁸ Ver: http://lavega-cauca.gov.co/informacion_general.shtml#historia

Guachicono⁶⁹

La economía del municipio, recae principalmente en el sector agropecuario a pesar de las actuales condiciones de profunda crisis de la economía campesina y de la pequeña producción, ha permitido la subsistencia de cientos de familias del campo, que representan más del 90% de la población, si tenemos en cuenta que la población total de la Vega se estima en treinta y tres mil ciento treinta y tres (33.133) habitantes para el censo del año 2005, el cual fue publicado y ajustado en abril de 2008⁷⁰. El municipio también se caracteriza por la riqueza de sus suelos, en los cuales nace el agua que provee a gran parte del país.

Para conocer la experiencia organizativa del PCPV, es preciso atender a la problemática frente a la tenencia de la tierra que característicamente se ha presentado tanto en este municipio del departamento caucano como en el resto del país. Por tanto, se expresan los principales elementos históricos de dicha problemática: En la transición del periodo de la mal llamada “violencia partidista”, que tuvo lugar en nuestro país en la década del 40 y los años siguientes, se comenzaron a implementar las principales formas de producción agroindustriales, encaminadas a la articulación de lo técnico y el desarrollo de monocultivos, lo cual implicó cambios sustanciales de las relaciones sociales y la propiedad en el campo.

⁶⁹ Ibidem

⁷⁰ Ver: http://lavega-cauca.gov.co/informacion_general.shtml#historia, sección economía



Imagen No. 2: Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012, Encuentro Internacional de Pueblos y semillas

Por tal razón es válido plantear que detrás de dicha “violencia bipartidista”, se escondían razones de tipo político y económico que perseguían la instauración de un modelo de desarrollo único:

“El tema real era político: las relaciones sociales, la tenencia de la tierra y las estrategias de mercado que serían instauradas. Las estrategias de desarrollo no son empujadas por la “tecnología”, sino por patrones de tenencia de la tierra. No tenía que ver con una restauración de formas previas de la agricultura basada en latifundio, más bien se movió hacia la “corporativización de la agricultura.”⁷¹

Pese a la dura represión y persecución sistemática de todos aquellos campesinos y pobladores rurales y urbanos que se opusieron a la implementación de dicho modelo y a la sociedad conservadora que

³. PETRAS. James, Política Agrícola de Los Estados Unidos de América hacia Latinoamérica, Consultado 3 abril de 2010 en <http://www.ecoportal.net/content/view/full/21254>

desde finales de los años 40 hasta finales de los 50 mantuvo la dirección y el gobierno del país, los procesos organizativos populares comenzaron a cobrar fuerza desde aquella época y se gestaron importantes procesos de participación y movilización social, impulsados por diversas organizaciones campesinas e indígenas que durante la década del setenta cobraron gran fuerza a partir de la lucha por la recuperación y tenencia de la tierra, el cumplimiento de los derechos fundamentales y el cambio de la sociedad bajo un nuevo sistema de producción.

En continuidad con las prácticas de resistencia que marcaron el devenir del departamento caucano durante la segunda mitad del siglo XX, es en el sur del Cauca, donde las comunidades campesinas e indígenas se organizan bajo el sentir de inconformidad frente a las difíciles condiciones de vida y la exclusión y miseria que históricamente han marcado la historia de esta zona del país, lo cual da lugar a la creación del Proceso Campesino y Popular de La Vega, en el corregimiento de San Miguel del municipio, el mes de octubre del año de 1987.

Como lo plantea uno de los líderes y promotores de este proceso organizativo:

“Las comunidades del municipio de La Vega estaban inconformes con las formas como tradicionalmente se ha administrado los destinos de este municipio, corren años finales de la década de los 80s hay mucha inconformidad con la manera como se maneja el presupuesto municipal. Eso lleva a pensar en la necesidad de planear, de pensarse el destino que queremos para nosotros y nosotras,, para la naturaleza y para nuestros hijos. Planear nuestro futuro comunitario, nuestro territorio y decidir sobre él, gobernar. Participamos en el impulso de la Asamblea Nacional Constituyente NC de 1991”⁷²

⁷² Ver anexo 1: Entrevista No 1 realizada a Oscar Salazar, líder y vocero del Proceso Campesino y Popular de la Vega – Cauca.

En consecuencia, el proceso campesino estructuró su trabajo a partir de las Juntas Comunales o *Asocomunal*, espacios que posibilitaron la creación de procesos de planificación a nivel municipal, lo que a su vez promovió la creación de la organización y la articulación entre las comunidades a partir de la participación real ante la Administración Municipal. Este naciente proceso organizativo logró insertarse en la dinámica electoral como el medio para que las comunidades pudieran participar de las decisiones y proyectos municipales. Como parte de la consolidación de esta experiencia, sus miembros trabajaron muy fuertemente en la iniciativa de la 7ª. Papeleta de 1990, que para el año 91 dio origen a la nueva constitución. Por esta razón la Confederación Nacional de Juntas de Acción Comunal dio al municipio de La Vega el reconocimiento de Capital Comunal de Colombia⁷³.

Durante los primeros años de la década del noventa, los campesinos del municipio de La Vega generaron nuevas iniciativas en pro de estructurar más su proceso y articularse a los sectores populares a partir de la construcción colectiva de autonomía, a través de tres grandes ejes de trabajo: Resistencia y Lucha Popular, Lucha por la tierra y Construcción de Territorio y Autonomía Alimentaria, para alcanzar la Soberanía.

Entre los propósitos centrales de la propuesta organizativa del Proceso Campesino y Popular de la Vega se señalan:

“Producir para vivir y no producir para exportar: Sí a la Biodiversidad, no al Monocultivo, si a la producción orgánica ecológica biodiversa, no a la política y las técnicas de la revolución verde y de la biotecnología: Conformación de formas

⁷³Proyecto de Investigación presentado por Juan Muñoz al departamento de Ciencia Política de la facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad del Cauca para optar por el título de politólogo. Documento inédito, Popayán, junio de 2011

*económicas Colectivas y Diseño de políticas agrarias que se implementan por medio del Plan Ambiental Agropecuario y de Salud "AURORA"*⁷⁴

Estas son apuestas que han dado lugar al fortalecimiento de la resistencia popular. Es por ello que las ideas centrales que fundan la propuesta política y organizativa del Proceso Campesino, buscan fortalecer a las comunidades desde la resistencia y lucha popular haciendo frente a las formas de apropiación del capital y la expoliación de la diversidad hídrica y natural que caracteriza las tierras del Macizo Colombiano.

A continuación se presentan los principales ejes de trabajo del Proceso Campesino y Popular de La Vega:



Imagen 3. Fuente: <http://www.procesocampesinolavega.org/>

⁷⁴ Ibidem.

Durante los 27 años ininterrumpidos de trabajo colectivo que han caracterizado al Proceso Campesino y Popular de La Vega, las dinámicas organizativas se han complejizado en la medida en que nuevos ejes de trabajo han ido desarrollándose e identificándose como tales en el seno del trabajo organizativo. Como lo plantean los voceros del proceso, Asocomunal es una organización que integra el PCPV y se gesta a la luz de las Juntas de Acción Comunal, constituyéndose como una apuesta institucionalizada que a su vez dio origen al Proceso Campesino y Popular de la Vega; de la experiencia organizativa y política comunal surge la necesidad de generar espacios de formación comunitaria, que sienten las bases de dicha organización⁷⁵.

Como parte del posicionamiento y dinámica propia que, con el devenir de los años ha cobrado el Proceso Campesino y Popular, se convierten en ejes importantes de su quehacer los ejes de salud y educación. Ello lo evidencia el nacimiento en 1992 del Proyecto Despertar Vegueño, para el trabajo en cultura y salud con la niñez del Municipio. Este Proyecto se convirtió en 1996 en la *Fundación Proyecto Despertar Vegueño*, que se institucionalizó con el fin de mantener una centralización en la toma de decisiones administrativas para todo el Proceso Campesino y Popular y las formas organizativas que viven en su constitución. La Fundación recibió el nombre de Fundación Despertar en el año 1999.

La Fundación Despertar inicialmente enfocó su trabajo al fortalecimiento de la Producción agropecuaria con el ánimo de construir un Plan estratégico que recibiría el nombre del Plan Ambiental agropecuario “Aurora”, consolidando el Eje Político-económico del trabajo organizativo. Actualmente, la Fundación enfoca su trabajo a temas claves para El Proceso Campesino como son: Derechos

⁷⁵Ibídem.

Humanos, Mujer y Niñez Campesina y centraliza la parte administrativa de todos los ejes del Proceso Campesino, convirtiéndose en un instrumento de apoyo organizativo que ejecuta sus políticas populares y las operativiza. Retomando los principales antecedentes históricos que dieron lugar al Proceso Campesino y Popular de La Vega, es importante anotar que la creación de Asocomunal y posteriormente la Fundación Despertar, hacen parte del fortalecimiento organizativo del Proceso Campesino; sin embargo, es a comienzos del año 2000 cuando el eje Político-económico de la organización se plantea con su propia dinámica.

En consecuencia, el eje político – económico del Proceso Campesino se ha convertido en uno de sus pilares fundamentales, a partir de la implementación de programas como *“Cocina para la autonomía”*, *“Custodia de semillas nativas”*, *“Sabios Ancianos”*, entre otras iniciativas que han confluído en el programa *“Ojos de agua, una mirada al futuro, que dio origen al proyecto de Apropiación Colectiva Integral de ojos de agua y microcuencas”*, que hoy se viene implementando en diferentes comunidades para hacer realidad la lucha social y política de no permitir la apropiación privada del Agua.

Durante los últimos 12 años, el Proceso Campesino ha crecido notablemente. En el 2005 nació el eje Político-cultural, creado con el fin de organizar el trabajo de las comunidades en lo referente a la recuperación del amplio legado artístico cultural y de comunicaciones de las comunidades de la región. *“Este eje se ocupa del trabajo en Música, teatro y danzas y otras expresiones que viven y fortalecen la cultura campesina. La organización lo que hace es tratar de crear condiciones para que esas formas de la cultura se recreen y amplíen su radio de acción”*⁷⁶.

⁷⁶PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA. Las voces de la Semilla. Documento Inédito, realizado por Humberto Cárdenas Motta, 2005. Pág. 35

Esta apuesta colectiva, hoy se proyecta por medio del periódico creado por el proceso campesino: *“Puro Pueblo, voces del Macizo Colombiano”*, el impulso y creación de la página web y de iniciativas como “Cine al Pueblo” y “Arterritorio”, que buscan evidenciar cómo las comunidades que viven en este territorio, lo aman, lo sienten propio, han preservado su legado cultural por generaciones y no están dispuestas a dejarse expropiar su tierra y su historia por intereses de ninguna clase. Los ejes de trabajo del Proceso Campesino y Popular de La Vega son fundamentales para la articulación de las comunidades y el fortalecimiento de su quehacer diario, además de su reconocimiento como campesinos⁷⁷

A lo largo de su historia y su trabajo de lucha social y política, el Proceso Campesino ha desarrollado una propuesta de trabajo desde perspectivas pedagógicas incidiendo en niños y mujeres campesinas; asimismo, se ha fortalecido el acompañamiento a las comunidades de la zona con la creación en conjunto con otras organizaciones, de la Red de Derechos Humanos del Suroccidente “Francisco Isaías Cifuentes” y desde el año 2007, se ha abordado el trabajo organizativo frente a la problemática de la Gran explotación minera, la cual materializa el peligro de la expropiación y despojo del territorio vegueño.

⁷⁷MUÑOZ, Benavides Juan Pablo. las políticas populares del proceso campesino y popular del municipio de la vega como respuesta a las prácticas de expropiación del territorio por el estado 2002-2010. Proyecto de grado para optar por el título de Politólogo, Universidad del Cauca, 2011, documento inédito. .



Imagen no 4: Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012, Encuentro Internacional de Pueblos y semillas

En síntesis, las ideas rectoras implementadas en el Proceso Campesino buscan fortalecer a las comunidades desde la resistencia y lucha popular haciendo frente a las formas de apropiación del capital⁷⁸; a partir de la construcción colectiva de apuestas y políticas populares⁷⁹ encaminadas a la constitución de un nuevo gobierno desde el pueblo y para el pueblo.

⁷⁸ *Ibíd.*

⁷⁹ La política popular implica una construcción desde abajo, donde el pueblo delibera y decide su futuro a partir de la construcción de mandatos populares que persiguen la construcción de dinámicas para un gobierno propio y autónomo

3. PRÁCTICAS POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS DEL MST Y DEL PROCESO CAMPEÑO Y POPULAR DE LA VEGA

Este aparte de la investigación da cuenta de los principales elementos políticos y pedagógicos del MST y el PCPV, la concepción de educación y las prácticas pedagógicas críticas que emergen en su ejercicio. En un segundo momento se hace referencia a la identificación y comparación de las principales semejanzas entre las dos experiencias, las cuales se presentan en un cuadro de relaciones, atendiendo al análisis comparativo en curso,

3.1. PRINCIPALES ELEMENTOS POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS DEL MST

- ***“Hacia una educación del campo”.***

Como parte de la continuidad y formas cambiantes de la acción colectiva de los movimientos sociales brasileños, se expresa desde fines de la década de 1990, en la constitución de Brasil, la Educación del Campo, que además de una construcción conceptual, es una construcción política e ideológica, que arranca desde la crítica a la concepción tradicional de educación rural: *“El concepto de educación del campo se produce sobre todo por los movimientos sociales del campo, en colaboración con universidades brasileñas, organizaciones no gubernamentales y órganos públicos”*⁸⁰.

Respecto a ese proceso Caldart, resalta que la Educación del Campo es un concepto en construcción y propio del momento histórico actual, y solamente puede ser comprendido/discutido en el contexto de su surgimiento: la sociedad brasileña actual y la dinámica específica que

⁸⁰REGINA, Andrade Marcia. Programa Nacional de educação na reforma agrária em perspectiva. Dados básicos para uma avaliação. Sao Paulo, 2006, pág. 70.

envuelve los sujetos sociales del campo”⁸¹. La construcción del concepto de Educación del Campo, según Mançano y Molina, ocurre a partir de la reflexión frente a la necesidad de construir una nueva educación acorde a las necesidades y heterogeneidad de contextos, culturas y tradiciones de los pobladores del campo, en contraposición con la educación rural concebida como una educación para promover el mercado agroindustrial:

*“Por esas razones es que la Educación del Campo se concibe como un nuevo paradigma que viene siendo construido por estos grupos sociales y que rompe con el paradigma de la educación rural, cuya referencia es la producción mercantil, es decir, el campo solamente como lugar de la producción de mercancía y no como espacio de vida”.*⁸²

En síntesis, el propósito fundamental de la propuesta política y pedagógica del MST y su enfoque hacia la educación del campo, aporta en diferentes niveles a la construcción de prácticas pedagógicas críticas tal y como se evidencia a lo largo de la investigación:

- **Propuesta Política y Pedagógica del MST**

La propuesta política y pedagógica del MST está integrada por diversos elementos que le dan cuerpo: “la **lucha social** (las “contradicciones, enfrentamientos, conquistas y derrotas”); la **organización colectiva** (la vivencia organizativa del campamento o asentamiento); **la tierra** (que para el campesino encierra un profundo significado); **el trabajo y la**

⁸¹ CALDART, Rosselli.. Sobre Educação do Campo. Luziânia: Mimeo, 2007, pág. 1.

⁸² MOLINA, M. C. y JESUS, S. M. S. A. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasia: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 5, 2004.. p. 51.

producción (educar para el trabajo y por el trabajo); **la cultura** (tanto el modo de vida generado por el MST, como la forma de ser y vivir de los sin tierra); **el poder de elección**; **la historia** (cultivar la memoria y comprender el sentido “vivo” de la historia: algo que es construido por las personas); y **la alternancia** entre escuela y comunidad”⁸³.

La dinámica organizativa, política y cultural promovida por el MST para garantizar a su comunidad el derecho a acceder no sólo a una educación del campo acorde a sus necesidades, sino a una propuesta pedagógica propia y acorde a sus propósitos de lucha ha sido fruto de varios años de lucha social⁸⁴. A pesar de los múltiples obstáculos que el gobierno brasileño ha puesto a los campesinos, su esfuerzo por construir participativa y críticamente una propuesta educativa “*para la formación del hombre nuevo se ha ido consolidando*”⁸⁵.

En este orden de ideas, es preciso hacer mención a la relación política y pedagógica tejida por el MST a partir de su experiencia organizativa. Su posicionamiento político está fundamentado en la lucha por la tierra y a su vez por “*la lucha por el derecho a la educación y la construcción de una nueva pedagogía*”⁸⁶. Una nueva pedagogía construida a partir

⁸³Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra O que queremos com as escolas dos assentamentos, Caderno de Formação N° 18, São Paulo, 1999, p.3

⁸⁴ Como se señala en el capítulo del marco teórico, el MST plantea más que una educación rural, una educación para el campo, categoría que emerge del proceso de consulta bibliográfica y la identificación de las categorías de análisis.

⁸⁵ MST. (2000). O que queremos com as escolas dos assentamentos, Caderno de Formação N° 18, São Paulo, p.3.

⁸⁶La nueva pedagogía que proponen contempla múltiples aspectos que en gran medida desafían y/o se oponen a la oferta educativa estatal. Los principios pedagógicos que la orientan son:

- 1) “Relación entre práctica y teoría.
- 2) Combinación metodológica entre procesos de enseñanza y de capacitación.
- 3) La realidad como base de la producción de conocimiento.
- 4) Contenidos formativos socialmente útiles.
- 5) Educación para el trabajo y por el trabajo.
- 6) Vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos políticos.
- 7) Vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos económicos
- 8) Vínculo orgánico entre educación y cultura.
- 9) Gestión democrática.

de la perspectiva clasista, en la cual se asumen:

- 1) Educación para la transformación social. Educación de clase, masiva, orgánica al MST, abierta para lo nuevo.
- 2) Educación para el trabajo y la cooperación.
- 3) Educación orientada a las varias dimensiones de la persona humana.
- 4) Educación con/para valores humanistas y socialistas.
- 5) Educación como un proceso permanente de formación/transformación humana⁸⁷ (El proceso de construcción del proyecto y la acción educativa, según relata Caldart, fue paralelo a la construcción del movimiento).

En el mismo proceso se fue constituyendo el sector educación dentro del Movimiento, que hoy está conformado como una organización de colectivos, desde los asentamientos y campamentos a nivel local y nacional, en una estructura descentralizada. La “*ocupación de la escuela*”, al igual que las otras luchas y construcciones colectivas, también es para el MST un proceso formativo para sus comunidades. Caldart identifica tres de los aprendizajes que se van produciendo en esta experiencia:

- Comprender que la ocupación de la escuela no supone “desapropiación” sino “*apropiación compartida*”, con el Estado. Esto significa que la ocupación de espacios y territorios que requiere la comunidad para educar a los miembros del MST, no

10) Auto-organización de los/las estudiantes.

11) Creación de colectivos pedagógicos y formación permanente de los educadores/las educadoras. Actitud y habilidad de investigación.

12) Combinación entre procesos pedagógicos colectivos e individuales” (MST – Setor Educação, 1996: 10-23)

⁸⁷Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Sector Educação, : movimento dos trabalhadores rurais sem terra. princípios da educação no MST – cadernos de educação no.08. Anca, São Paulo, 1996, p, 10.

implica "quitar a otros", en tanto hace parte de un proceso de apropiación y exigencia permanente al Estado para que cumpla su papel como garante de derechos.

- Vivenciar que la “*escuela puede tener relación con la lucha por la tierra*”, con su historia, sus valores, sus saberes, sus o proyectos y sus producciones culturales.
- Descubrir que es necesario que la “*gran escuela*” del Movimiento entre en la escuela, para así construir una escuela diferente a la que ellos vivieron de niños y que, en la mayor parte de los casos, los llevó a una forma más de exclusión⁸⁸.

Las expresiones políticas y organizativas del MST, reafirman la importancia del surgimiento de movimientos sociales, cuya razón principal de ser es:

“luchar contra la pobreza en el campo y contra la desigualdad social que hay en nuestra sociedad. Se trató de organizar ese movimiento para aglutinarlos, para que tuvieran conciencia de la realidad donde viven, de la causa de su pobreza, y a la vez comprendieran que solo van a lograr salir de la pobreza si ellos mismos luchan”⁸⁹.

El propósito fundamental de la propuesta política y pedagógica del MST y su enfoque hacia la educación del campo, aportan en diferentes niveles a la construcción de prácticas pedagógicas críticas en tanto, como lo plantean sus miembros, se constituye una pedagogía diferente a partir de la “otra historia”, la historia del pueblo oprimido.

⁸⁸ MICHI, Norma. El Movimiento Sin Tierra hace Escuela. Universidad Nacional de Lujan, Área Antropología Educacional, 2002, p. 6.

⁸⁹ GUEVARA, Aleida. *MST: Simiente de la Vida y La Esperanza*. Ediciones Ocean Sur, México. Texto Completo, 2008, p. 122.

De acuerdo con los campesinos Sin Tierra del Brasil,

“Somos un movimiento pedagógico porque el solo hecho de confrontar el latifundio produce una ruptura en la concepción más profunda de cada persona. Romper el cerco del latifundio es un acto pedagógico por excelencia” (...) Nuestra vivencia pedagógica está marcada por una serie de matrices construidas con los años. Es la pedagogía de la tierra, de la lucha por la tierra, de la sobrevivencia en y de la tierra...y la escuela no puede dejar de elaborar e incorporar todo esto. ¡Cuando nosotros hablamos de luchar y de construir a partir de la tierra sabemos que es absolutamente posible! Y una escuela es tal, solamente, cuando incorpora esta dimensión”⁹⁰.

- *La Pedagogía de la Tierra:* Esta categoría se constituye como uno de los referentes fundamentales del proceso de investigación y de la propuesta pedagógica y política del MST, en tanto viene a ser, en palabras de los miembros del MST, una construcción a partir de la experiencia, simple y profunda a la vez, que integra la herencia de Paulo Freire y la pedagogía del oprimido con el intercambio de experiencias y saberes entre educador y estudiante; el educador debe estar siempre dispuesto a aprender⁹¹.

Por otra parte, los académicos y pensadores críticos que han retomado el legado de Paulo Freire, como Moacir Gadotti, afirman que la educación ha de enfocarse hacia la sustentabilidad, la educación sustentable se materializa a partir de una pedagogía de la tierra que reeduce al hombre y a la mujer, prisioneros de una cultura predatoria. Sin una educación sustentable, la tierra continuará solamente siendo considerada como el espacio de nuestro sustento y del dominio técnico – tecnológico, objeto de nuestras investigaciones, ensayos, y algunas

⁹⁰FERRARI, Sergio. *MST: Actor de una pedagogía de la tierra*. En: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hPPCVQNKpCtUJ:www.conviven.org.ar/bibliotecas-pub>

⁹¹Op. Cit.

veces de nuestra contemplación⁹². Hacia el futuro, se encaminan los propósitos hacia la filosofía de la naturaleza y de una pedagogía “*crítico-liberadora, de la praxis, de la tierra, dialógica y ecológica*”⁹³. En este sentido, la pedagogía de la tierra recupera la posibilidad de pensar en un mundo diferente y transformarlo, puesto que:

*“recupera para el campo progresista el concepto perdido y superado de internacionalismo socialista, disfrazado en el discurso hegemónico del globalismo (...) Nuestra pedagogía de la tierra como el canto del poeta, no pertenece a quienes la escribieron sino a quienes necesitan de ella en su lucha cotidiana por una escuela mejor, por un mundo mejor”*⁹⁴.

La lucha colectiva por un mundo mejor está ligada a la experiencia cotidiana de quienes buscan un mundo mejor “*Necesitamos de una pedagogía de la tierra, justamente porque esa pedagogía es para la reeducación del hombre y la mujer, principalmente del hombre occidental, prisionero de una cultura cristiana predatoria*”⁹⁵

En consecuencia, un primer paso para la transformación social es el de tener la posibilidad de una educación que le permita a los habitantes y trabajadores del campo conocer y comprender su realidad. Para ello la escuela se piensa como un escenario propicio y necesario, más no el único, puesto que su devenir tiene que ir ligado a la cotidianidad y necesidades de las comunidades rurales.

Es allí donde la pedagogía de la tierra cobra vigencia, en tanto aporta a la construcción de escenarios políticos que persiguen la construcción

⁹² GADOTTI, Moacir. Pedagogía de la Tierra. Siglo XXI Editores S. A. Argentina. 2000, 195 p; pp 1 – 80.

⁹³ GADOTTI, Moacir.. Pedagogía de la Tierra. Siglo XXI Editores S. A. Argentina. 195 p; pp 1 – 80.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 21.

⁹⁵ *Op. Cit.*

de una sociedad más justa, posible a través de la reflexión sobre lo que Gadotti ha conceptualizado como educación del futuro:

“debemos pensar en la educación de futuro, y debemos comenzar por interrogarnos sobre las categorías que pueden explicarla. Las categorías “contradicción”, “Determinación”, “Reproducción”, “Cambio”, “Trabajo” y “Praxis”, aparecen frecuentemente en la literatura pedagógica contemporánea, señalando ya una perspectiva de la educación”⁹⁶.

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que existe una larga ruta para los movimientos sociales en tanto las formas cambiantes de acción colectiva, pueden dar lugar a la construcción de poderes que incidan notablemente en la consolidación de propuestas políticas y pedagógicas para promover efectivamente la superación de las difíciles condiciones de desigualdad y discriminación social, económica, étnica y cultural.

La experiencia del MST del Brasil es un referente importante para el contexto colombiano; en tanto es precisamente en Brasil, país caracterizado por tener una amplia superficie agrícola, donde surge una experiencia organizativa liderada por campesinos y trabajadores rurales sin tierra, quienes han generado un proceso de resistencia contra la concentración de la tierra en manos de los grandes terratenientes, fenómeno que causó la migración de los trabajadores del campo a las áreas periféricas de las ciudades principales, lo que motivó a su vez el surgimiento de una propuesta abanderada por los campesinos con el ánimo de luchar por la recuperación de la tierra, cuyo devenir ha permitido consolidar uno de los movimientos sociales más fuertes de Latinoamérica. Atendiendo a ello, la propuesta política y pedagógica del MST se expresa como un modelo de

⁹⁶GADOTTI, Moacir. Pedagogía de la Tierra, Siglo XXI Editores S. A. Argentina, 2000, pág. 30.

resistencia cuyas principales luchas, han tenido diversas apropiaciones por parte de los movimientos y organizaciones campesinas de varios países latinoamericanos, entre los que se encuentra Colombia.

3.2. PRINCIPALES ELEMENTOS POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS DEL PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA

Como punto de partida, es preciso hacer mención a las causas que conllevan el surgimiento de la apuesta educativa del PCPV, como lo menciona uno de sus fundadores:

“No nace como una propuesta de formación interna de cuadros, sino como una propuesta de reflexión comunitaria frente al papel de la escuela al interior de las comunidades. Esta podría plantearse es la necesidad inicial”⁹⁷.

Esto implica la creación de una propuesta a partir de las necesidades concretas de los miembros de la comunidad, que adquiere un sentido a partir de sus prácticas cotidianas y la pertenencia a un territorio y a su vez proporciona las condiciones materiales y espirituales para prolongar la existencia del pueblo vegueño, tal como lo ponen de manifiesto sus integrantes: *“cosechamos desde la memoria de nuestros ancestros los sueños y la vida; volvemos a sembrar y a entonar nuevas canciones porque la vida jamás se da por vencida”⁹⁸.*

En consecuencia y como lo afirman los testimonios de los líderes del Proceso Campesino y Popular, la propuesta política y pedagógica

⁹⁷ Anexo No 1. Entrevista 1 realizada a Oscar Salazar, vocero y fundador del Proceso Campesino y Popular de la Vega.

⁹⁸ CÁRDENAS MOTTA, Humberto.. Las voces de la Semilla. Documento Inédito, 2005, p. 1.

comienza cuando *“se inicia trabajando la reflexión colectiva en torno a lo pertinente o no de lo que se viene trabajando en la escuela formal, y posteriormente se elabora un programa que se llamó “Hacia una escuela de puertas abiertas”⁹⁹”*. La escuela cobra entonces un papel crucial, en tanto se concibe como un espacio para generar procesos internos de dirigentes, con base en el ejemplo y la experiencia de aquellos cuyo saber lo ha generado la vida, el tiempo, basados más en el ejemplo que en la formación teórica¹⁰⁰.

La apuesta política y educativa surge a partir de la creación del Plan Ambiental, Aurora, el cual sentó las bases del fortalecimiento de la Producción agropecuaria, a partir de la construcción de un Plan estratégico mediante el cual se estructuraron las ideas rectoras del PCPV:

- "Lucha por la tierra y construcción del territorio
- Apropiación colectiva e integral del territorio (ACIT) con sus dos acciones: Apropiación colectiva integral de ojos de agua y micro cuencas (ojos de agua una mirada hacia el futuro) y parcelas de agricultura colectiva.
- Sobre las semillas tradicionales y nativas, los verbos que guían la acción del PCPV son: Recuperar, conservar y mejorar. Esas son palabras rectoras de la cotidianidad, sin importar los avatares de la vida cotidiana de la lucha organizativa, esos verbos y esas ideas rectoras son la brújula del plan de trabajo.
- Somos Agua de esta tierra, propuesta que se constituye como uno de los grupos de trabajo la ASAT (Asociación Somos Agua de esta Tierra), es un ejemplo del nivel de identidad que se tiene

⁹⁹ Ibidem, p. 3.

¹⁰⁰ Ver anexo no 3: Taller grupo de discusión No 1, enero de 2013.

con esta lucha, con el análisis histórico y nuestra propuesta política"¹⁰¹

Por otra parte, es importante hacer mención de como a partir de los acumulados organizativos y políticos del PCPV, en la actualidad se trabajan los procesos de educación y formación con base en "*problemáticas puntuales de la vida y cultura campesina. No se trabaja en abstracto sobre temáticas teóricas, se utilizan problemáticas puntuales y con base en ellas se tejen todas las ideas explicativas*"¹⁰².

A continuación se señalan los aspectos políticos y pedagógicos de mayor importancia para las comunidades del Proceso Campesino y Popular de la Vega:

- *El alfabeto de la tierra y el poder de las conversaciones.*

Para abordar los principales elementos políticos y pedagógicos del PCPV, vale la pena hacer mención a los diferentes aspectos de identificación de la población vegueña con la naturaleza y la diversidad de elementos naturales que rodean su cotidianidad, tal y como lo enuncia el siguiente aparte:

“Hay maestras como el agua, la semilla, la mujer que teje las palabras, la sabiduría que nos viene de las conversaciones con la tierra, con el aire, con las luchas de los seres que dibujan en el secreto de los frutos el poder de los paisajes. Hay maestros que se llaman montaña, río, surco, Pablo, hay maestras que nos miran pasar por las puertas de la savia, hay aves que saludan el trajín de nuestras manos, hay lluvias en el patio de la casa que nos hablan de historias cotidianas. Hay maestras y maestros que saben que el escuchar requiere del fuego donde la memoria

¹⁰¹ Ver anexo No 4.: Taller grupo de discusión No 2:

¹⁰² *Ibidem.*

tiene la palabra. Y no hay memoria sin las dimensiones del mañana, ni hay memoria sin el abuelo que cuenta, al igual que aprende el niño a contar en los dedos de su propia infancia. Y el territorio cuenta también con la memoria del agua. Y cuentan nuestros cuerpos de los frutos cultivados, y en nuestra mesa, bocado a bocado, los frutos cuentan las historias del surco y la labranza”.

Al indagar sobre ¿Por qué se identifican los miembros del PCPV con el agua, la tierra y las semillas?¹⁰³, los líderes del PCPV, uno de sus principales dirigentes manifestó:

"Teniendo en cuenta que el sistema de relaciones sociales que conocemos como capitalismo, impone sus relaciones a condición de divorciar al productor directo de los medios de producción. Ese movimiento general del capital es lo que se constituye en “su” política. Esa es la razón profunda del despojo y la expropiación que aplica como política el estado capitalista. Por esta razón nuestra política popular es contraria en todo y por todo a esa política de despojo, a esa política que expropia el control del proceso productivo a los productores directos.

Por esa condición histórica de génesis del capital, que aniquila como condición de su propio desarrollo, las condiciones materiales de vida de los pueblos es que el PCPV como organización nos identificamos con el agua, la tierra y las semillas nos identificamos en un sentido específico, es condición de la vida de los pueblos y sus culturas, las condiciones materiales de vida de esos pueblos y esas culturas son su tierra, sus semillas y su agua”¹⁰⁴.

Atendiendo a lo anterior, la memoria, el territorio y la lucha social son referentes entrelazados en la identidad de los Vegueños, que dan

¹⁰³ Op. Cit.

¹⁰⁴ Ver Anexo No 3.: Taller grupo de discusión no 2:

cuerpo a la propuesta Política y social del PCPV. Es por ello que uno de los elementos centrales de las elaboraciones políticas y pedagógicas del Proceso Campesino hacen referencia a cómo *“Sin pregunta no hay camino¹⁰⁵, sin camino no hay esperanza, y la esperanza es el horizonte de una lucha, de un proyecto político que camina desde los territorios de la cotidianidad de las culturas con los pies de sus identidades”¹⁰⁶*.

Como bien lo enuncian los líderes del PCPV, sus prácticas políticas y pedagógicas se construyen en tanto:

“Cuando hablamos de política para transformar, el elemento distintivo es la formación, la educación, la formación o la educación popular...de qué tan bien lo hagamos depende todo, no hay fórmulas, excepto una, la AUTOCRITICA, nunca nos conformamos con lo que tenemos, por bien que estemos hay todo por hacer. Aunque las miradas apocalípticas no sirven por mal que estemos algo hemos hecho bien.”¹⁰⁷

Las líneas anteriores ponen de manifiesto la relación directa entre la apuesta política y educativa del PCPV, la cual se fundamenta en gran parte en la importancia que cobra el territorio como sentido e historia de los habitantes de la Vega y refleja la importancia de su lucha social y política por enfrentar y defender su espacio de vida de los intereses del capital.

Ante la problemática que enfrentan las comunidades de La Vega, en relación con la desatención estatal, el Proceso Campesino desde su base, ha creado métodos de trabajo con las comunidades, que parten de su cotidianidad, ya que es allí, en el vivir cotidiano, *donde surten*

¹⁰⁵ ¿Cómo hacer de la pregunta un mecanismo importante para que la gente piense, para que la gente haga, para que la gente decida? Entrevista trabajo de campo realizado por Humberto Rodríguez Motta, 2005.

¹⁰⁶ *Ibídem.*

¹⁰⁷ Ver Anexo No 3: Taller grupo de discusión No 2

*efecto las políticas del sistema social imperante. Es “en las condiciones del día a día de la gente”, y es desde este día a día desde donde se plantea “construir desde abajo el fortalecimiento de procesos locales.”*¹⁰⁸

El camino para llegar a la cotidianidad es la *“técnica de la pregunta”*: es *“el utilizar la pregunta como una forma de mover el pensamiento, de mover la práctica de las comunidades, la dinámica comunitaria a través de estas preguntas, lo cual ha venido siendo depurado en el proceso de organización.”*¹⁰⁹. Preguntar para generar reflexiones sobre los efectos en la vida cotidiana del modo de producir del capital, y considerar desde la reflexión las prácticas de resistencia que transformen esa cotidianidad que expropia y destruye las culturas de las comunidades, es una de las apuestas educativas centrales del Proceso Campesino y Popular de la Vega, articulada directamente con su apuesta política, la cual evidencia la necesidad de transformar las condiciones sociales del entorno de los vegueños.

¹⁰⁸ A propósito de la importancia de trabajar en la cotidianidad como principio de las prácticas de resistencia, se lee en el Plan Comunitario de Desarrollo Cultural del Municipio de La Vega – Cauca: “Consideramos que la formación y la capacitación debe ser un acompañante permanente en el trabajo cultural y organizativo, donde la práctica cultural cotidiana constituye un elemento formativo de vital importancia...” Juan Carlos Carvajal. 2004. Cocinando Esperanzas. En, Huellas de los Quillas. Memorias del Primer Encuentro de Arqueología e Historia Local en el Municipio de La Vega - Cauca. p. 23

¹⁰⁹ CARDENAS M, Humberto. Las voces de la semilla: Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega. 2005, p. 84. Documento Inédito.



Imagen No 5: Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012, Encuentro Internacional de Pueblos y semillas

Son estas preguntas las que dan lugar a la concientización y por ende a la generación de acciones colectivas para dar paso a *“transformaciones sociales”*. Es precisamente la pregunta, la estrategia que permite evidenciar la relación entre la construcción de saber desde la experiencia vivida por las comunidades y el ejercicio de la palabra, como prácticas cotidianas que responden a las necesidades de las comunidades; dicho de otra manera, *“es el ejercicio cotidiano de la palabra de todos los seres de la vida, ejercicio de la palabra que expresa su poder transformador de la sociedad actual. No se es desde la palabra ajena: pretender ser sujeto por la palabra ajena nos niega como sujetos contruidos desde la palabra propia”*¹¹⁰.

Otros aspectos de especial relevancia de la propuesta política y pedagógica del PCPV, son:

¹¹⁰ Ibidem.

- El trazo de las palabras y la soberanía de las manos.
Cotidianidad de la resistencia

Para los campesinos y demás sectores populares del PCPV, es en las prácticas cotidianas que se construye resistencia, se enfrenta la exclusión; es desde la cotidianidad y para transformar esa cotidianidad que se resiste. Estas prácticas de resistencia se caracterizan por el aprendizaje constante, que se efectúa desde las voces de las comunidades para el ejercicio de su propia palabra. En consecuencia, el proceso de la constitución como sujetos políticos se genera desde la cotidianidad, *“El proyecto político de la resistencia se encuentra en la organización de la vida cotidiana como prácticas de resistencia: en el sentir, en el sembrar, en el comer, en el vestir, en el enamorarse, en el recordar, en el soñar, en las maneras de hacerse paisano del paisaje, en los cuidados entre todos los seres de la vida”*¹¹¹.

Para comprender claramente esta relación política y pedagógica, es importante aludir a las reflexiones de la comunidad sobre el ejercicio de la resistencia para la transformación social:

*“La concepción de la educación bancaria: “Cantaros vacíos llegan para ser llenados” NO SIRVE. Es la concepción con que más se opera (...) infortunadamente en las organizaciones populares reproducimos las prácticas de educación-dominación que siempre hemos visto (...) Saber conjugar el conocimiento con la vitalidad, el corazón con la cabeza (...) los que saben (filósofos) con los que viven (gente del común) ahí está el arte.”*¹¹²

¹¹¹Op. Cit.

¹¹² Ver Anexo No 3.: Taller grupo focal No 2

- Organización, aprendizajes y aplicación en el diario vivir.

Como ya se mencionó, las organizaciones populares y campesinas como el PCPV, echan a andar sus procesos a medida que consolidan sus prácticas políticas desde el ejercicio cotidiano de la resistencia. A partir de la resistencia y la lucha social los procesos pedagógicos se enfrentan a los saberes impuestos desde los poderes hegemónicos. Es allí donde emerge otra de las categorías que identifican la propuesta educativa del Proceso Campesino.

Para las comunidades de La Vega:

“Aprender desaprendiendo es uno de los rasgos que caracteriza la cotidianidad de la resistencia. Aprender a ser, construirse como sujeto de la resistencia en su propio proceso de resistencia, desaprendiendo el ser sometido, el ser mutilado, en una sociedad que se niega como sociedad al ser el espacio de relaciones deshumanizantes, indignas, degradantes (...) Si se tuviese que sintetizar a la resistencia en dos elementos concretos, podríamos decir que ellos son las semillas y el territorio en el tejido de los saberes de la cotidianidad de las comunidades”¹¹³.

Atendiendo a lo anterior, una vez más se hace explícita la identidad de los habitantes de la Vega no solo con su territorio y la resistencia que conlleva la permanencia en el mismo, también el arraigo con la tierra y lo que de ella se deriva, el esfuerzo de las comunidades en las “*semillas de la resistencia*”.

¹¹³CARDENAS M, Humberto. Las voces de la semilla: Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega. 2005, p. 84. Documento Inédito.

El arraigo a la tierra parte a su vez de la identificación de las comunidades de La Vega con la permanencia en su territorio, caracterizado por ser el centro del Macizo Colombiano, y por ende un eje geoestratégico dada su riqueza ambiental y natural, como lo señalan sus habitantes:

- El macizo colombiano es la principal estrella hídrica de Colombia, donde nacen los ríos más importantes del país, el Patía, Cauca, Magdalena y Caquetá; son ellos quienes suministran el 70% del dulce que consume el país. Además, posee una gran riqueza de minerales, flora y fauna.
- Esta es a su vez un área de intereses geoestratégicos en el que se vienen implementando diversos megaproyectos mediante acciones como los Laboratorios de Paz, el Plan Colombia con sus Familias Guardabosques, privatización de las cuencas y recursos naturales, concesiones mineras, paramilitarismo, batallones de alta montaña, entre otros.
- El Municipio de La Vega, se encuentra en el corazón del Macizo Colombiano y parte de la cuenca hidrográfica de río Patía, que es condición de existencia del Chocó biogeográfico, de vital importancia en toda la Cuenca del Océano Pacífico, fundamental para el control territorial de la zona a la que sirve de arteria en la costa pacífica colombiana¹¹⁴.
- Conocimiento ancestral, producción y permanencia en el territorio.

Retomando la importancia de la resistencia, como motor que impulsa la propuesta política y pedagógica del Proceso Campesino y Popular, se plantea recuperar el saber de quienes son aquellos seres primeros, los

¹¹⁴ Ver Anexo No 9: taller grupo de discusión No 2.

ancestros, para así aprender desde la creatividad de la memoria las lecciones del porvenir.

Los procesos de organización popular, articulados a la siembra, a los ciclos lunares, a los saberes que hacen la cotidianidad de las comunidades, a las semillas propias y sus intercambios, son los referentes que dan sentido al lenguaje de la cotidianidad. Como lo afirman los campesinos del municipio: *“si tenemos la tierra lo tenemos todo, porque los que vivimos en el campo y si nos gusta trabajar no aguantamos hambre porque el campo lo produce todo, la tierra lo produce todo”*¹¹⁵.

Sobre la relación de los campesinos del PCPV con la tierra, se señala lo siguiente:

*“Si nosotros somos vivientes en esta tierrita, porque así como nacimos porque nosotros somos hijos de esta madre tierra, empezar a rescatarla (...) si vamos a coger una matica medicinal tenemos que pedirle permiso a ella para que esa matica realmente nos haga el efecto (...) Entonces nuestro reto es no salir de nuestro territorio hasta cuando... hasta que nos tengan tan acorralados y ya no tengamos ninguna otra salida, será encumbrarnos en las partes más altas, no sé, porque todas las políticas que vienen es atrás de nosotros porque ahorita sí vemos la guerra, dicen que la guerra es con la guerrilla pero nos damos cuenta que nosotros como campesinos venimos siendo el enemigo del estado y a través de eso es la cantidad de políticas neoliberales que nos vienen infundiendo”*¹¹⁶.

Permanentemente, los integrantes del Proceso Campesino y Popular de la Vega reflexionan e intercambian opiniones sobre las políticas

¹¹⁵ CARDENAS MOTTA Humberto. Las Voces de la Semilla, Op. Cit. 2005, p. 36

¹¹⁶Op. Cit. Pág. 42.

estatales de expropiación del territorio, explotación mercantil de la naturaleza y dominación de la población, con el ánimo de fortalecer, socializar y elaborar procesos de resistencia popular, que permitan contrarrestar las políticas neoliberales y generar nuevas dinámicas de vida que contribuyan a la construcción de la Paz con Justicia Social.

Respecto a estas experiencias de resistencia popular, EL PCPV incorpora a su lucha social la exigencia por la constitución de la Zona de Reserva Campesina del Macizo Colombiano.

- Aprender del uno al otro

El intercambio de experiencias y saberes entre los miembros de la comunidad es fundamental en la propuesta política del Proceso Campesino y Popular de la Vega. Así lo pone de manifiesto el testimonio de uno de los miembros de la comunidad *“me he venido formando y todos los talleres que me han dado, los pongo en práctica para llevar al convivir en nuestra familia, en nuestras comunidades, **aprender del uno al otro**, y hemos tenido bastantes encuentros con diferentes comunidades, con otros municipios también”*¹¹⁷.



Imagen No. 6: Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012, Encuentro Internacional de Pueblos y semillas

El intercambio de saberes y experiencias es uno de los ejes centrales de los procesos pedagógicos del Proceso Campesino. La formación se lleva a cabo de campesino a campesino, de organización a organización, siempre en la búsqueda y reflexión:

¹¹⁷ Ver Anexo No 2. Entrevista con Nilson Muñoz, fundador y líder del Proceso Campesino y Popular de la Vega.

"Gestar las rupturas necesarias para lograr ese sistema distinto (...) es un reto titánico, los intelectuales orgánicos son una cosa, las comunidades de base son otra cosa, los que saben y los que no saben es (...) una falsa disyuntiva aunque tampoco se trata de que "todos somos iguales, ni que cada uno tiene su verdad ni que cada uno es la medida del conocimiento". Todos esos preceptos sofisticados no conducen a nada serio, no permiten ningún proceso de transformación de la sociedad ni del individuo"¹¹⁸

El concepto de escuela al igual que para el caso del MST, trasciende un espacio físico, ya hace alusión a una serie de relaciones y prácticas pedagógicas que se construyen a través del tiempo: *" Hay una escuela eso se nota, hay un proceso formativo, eso se evidencia, su mayor nivel de sistematización es el plan Aurora, su pensum, o mejor su plan curricular, su metodología, no existe como plan elaborado (...) se evidencia porque se vive, se nota, hay hilos conductores que no tienen referentes empíricos, se construye el futuro que se sueña en el presente que se vive"¹¹⁹.*

Además del espacio escolar, son otros los espacios y dinámicas que hacen parte de los procesos políticos y pedagógicos del PCPV:

- Las reuniones se constituyen en talleres.
- El ejemplo es el PLAN, esto es la hoja de ruta de trabajo del PCPV que se materializa en el Plan Aurora.
- La pregunta es el compromiso, la fraternidad, el respeto, la reciprocidad, la perseverancia, la claridad, la crítica y la autocrítica.
- La formación inquietante, cómo generar en el otro el compromiso con una disciplina consciente.

¹¹⁸ Anexo No 1. Entrevista 1 realizada a Oscar Salazar, vocero y fundador del Proceso Campesino y Popular de la Vega.

¹¹⁹ Ver Anexo No 3: Grupo focal No. 1

- Espacios regulares para contrastar nuestro trabajo formativo-organizativo con otros trabajos pares y con reflexiones teóricas que nos impulsen a seguir a pensar, a autocriticarnos¹²⁰.

Es en la palabra dicha, en las prácticas que dan sentido al territorio, en donde existe comunicación; la comunicación es la que hace posible el *aprender del uno al otro*. La comunicación es la atmósfera en la que respira la lucha social en La Vega. Al afirmar que “*en la lucha popular se debe saber con quién se habla*”, se establece el criterio de la comunicación, del habla de la cotidianidad, como la fundamentación para diferenciar el adentro y el afuera de la lucha popular. El habla de la lucha popular hace posible el aprendizaje mutuo, la construcción de mundo.

El lenguaje de la lucha popular, hacia afuera, permite identificar los peligros que de múltiples maneras enfrentan las comunidades de La Vega para dar fuerza y consolidar su lucha popular. Ese afuera en donde la comunicación no es posible es la atmósfera donde no es posible la vida, la comunicación, la lucha.

Como lo plantean los líderes del PCPV, “*Nos soplan el asiento, nos pampean la espalda*”, pero, para los campesinos, si estas prácticas se aceptan, se abre la puerta a diversas estrategias de dominación de la producción y de la vida por los intereses mercantilistas de las transnacionales, aceptación que significa cerrar cualquier posibilidad de existencia de los pueblos del mundo, de sus palabras, de sus identidades. Este *aprender del uno al otro* no tiene posibilidades dentro del modelo de desarrollo actual, dentro de unas relaciones mercantilizadas.

Estas experiencias históricas deben reflexionarse desde las posibilidades de resistencia que enfrentan los movimientos sociales en

¹²⁰ Ver Anexo No 4: Grupo focal No. 2.

el contexto actual, marcado por la imposición creciente de las políticas del mercado que tras el reconocimiento de la “diversidad” se proponen dividir y separar a las comunidades para insertarlas en la ejecución de los proyectos donde se mercantiliza la vida. Ante este difícil panorama el Proceso Campesino y Popular de la Vega sigue desarrollando su lucha; *“Con estas formas seguimos caminando y así seguiremos siendo... las voces de las semillas...”*¹²¹

3.3. ANÁLISIS COMPARATIVO: SISTEMAS DE RELACIÓN ENTRE LAS EXPERIENCIAS POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS DEL MST Y EL PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA, CAUCA

Tomando como referente del proceso de investigación la ruta metodológica descrita en el capítulo I, vale la pena hacer mención a la posibilidad interpretativa de la educación comparada, como aporte importante del proceso que posibilitó delimitar el campo de análisis e investigación atendiendo a las particularidades y contextos diferenciados de cada una de las dos experiencias: el Movimiento de los trabajadores Rurales Sin Tierra del Brasil y el Proceso Campesino y Popular de la Vega – Cauca.

3.3.1. Atendiendo a las particularidades del contexto

El camino recorrido en los capítulos 2 y 3 ha permitido evidenciar las particularidades y aspectos comunes bajo los cuales emergen las dos experiencias organizativas (MST y PCPV), en dos contextos y temporalidades diferentes, (Brasil para el caso del MST a finales de la década del 70 con su posicionamiento y consolidación a comienzos de los ochenta y Colombia para el caso del PCPV, en el año de 1987).

¹²¹ CARDENAS MOTTA, Humberto. Las Voces de La Semilla, 2 encuentro Internacional de Pueblos y Semillas, La Vega - Cauca, 2004.

A continuación se presentan a través de un cuadro comparativo, los principales aspectos comunes entre el MST y el PCPV, atendiendo a las realidades disímiles que caracterizan los panoramas sociales, políticos y económicos de Brasil y Colombia, para ello se tienen en cuenta las siguientes convenciones:

- 1) Categorías pre-establecidas o teóricas, las cuales parten del conocimiento y análisis de cada una de las experiencias, atendiendo a la información bibliográfica y documental existente.
- 2) Categorías emergentes. Aluden a conceptos concretos que emergen de las prácticas (tematizaciones de los talleres y entrevistas), y pueden ser diferentes en los dos movimientos; para el caso del MST esto se evidencia en el análisis documental.
- 3) Sistemas de relaciones. Hace alusión a las relaciones (similitudes) y diferencias que se ven en cada experiencia pedagógicamente hablando, con el ánimo de profundizar en el análisis comparativo.

CUADRO NO 2: ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS PRÁCTICAS POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS DEL PCPV Y EL MST

PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA (PCPV)	MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA DEL BRASIL (MST)	CATEGORÍAS PREESTABLECIDAS	CATEGORÍAS EMERGENTES	SISTEMAS DE RELACIÓN
<p>Lo que es hoy el Proceso Campesino y Popular del municipio de La Vega, se ha ido conformando en el transcurrir de muchos años, movido por diferentes causas y de diversas formas.</p> <p>¿Por qué surge?:</p> <p>Las comunidades del municipio de La Vega están inconformes con las formas como tradicionalmente se ha administrado los destinos de este municipio, (...) Eso lleva a pensar en la necesidad de planear, de pensarse el destino que queremos para nosotros y nosotras, para la naturaleza y para nuestros hijos. Planear nuestro futuro comunitario, nuestro territorio y decidir sobre él, gobernar. Participamos en el impulso de la ANC de 1991¹²².</p>	<p>En la década del setenta surge el Movimiento de los trabajadores Rurales Sin Tierra del Brasil, como respuesta al modelo de reforma agraria impuesto por el régimen militar, bajo el cual predominaba el latifundio como forma de producción agrícola encaminada a la “modernización del país”. Contrariamente a este modelo, el MST busca fundamentalmente la redistribución de las tierras improductivas y el derecho a la tierra para quienes no la poseen y la habitan cotidianamente promoviendo una reforma agraria integral al servicio de los campesinos y demás habitantes de las zonas rurales.</p>	<p align="center">EDUCACIÓN RURAL</p>	<p align="center">EDUCACIÓN PARA EL CAMPO</p>	<p>Entre los aspectos comunes que marcan el contexto y las condiciones de emergencia de las dos experiencias se señalan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La marcada desigualdad social e inequitativa distribución de la tierra que afecta tanto a los trabajadores rurales sin tierra del Brasil como a las comunidades de La Vega – Cauca • Modelo de producción y modernización de la economía agrícola en los dos países que afectan directamente los modos de vida de los campesinos • La necesidad de los trabajadores rurales sin tierra por una reforma agraria acorde a su realidad y la postura de los habitantes de La Vega en torno a pensarse y construir su propio destino, son a su vez elementos comunes al contexto bajo el cual se constituyen sus dinámicas organizativas.

¹²² Ver Anexo No 1, entrevista No 1 realizada a Oscar Salazar, líder y vocero del Proceso Campesino y Popular de la Vega Cauca.

<p>“Somos agua de esta tierra” “Si nosotros somos vivientes en esta tierrita, porque así como nacimos porque nosotros somos hijos de esta madre tierra, empezar a rescatarla (...) si vamos a coger una matica medicinal tenemos que pedirle permiso a ella para que esa matica realmente nos haga el efecto (...)</p>	<p>La pedagogía de la tierra”: “La tierra, las semillas, la realidad cotidiana, aparecen entonces en la esfera inmediata del análisis (...) Nuestra vivencia pedagógica está marcada por una serie de matrices construidas con los años. Es la pedagogía de la tierra, de la lucha por la tierra, de la sobrevivencia en y de la tierra...y la escuela no puede dejar de elaborar e incorporar todo esto. ¡Cuando nosotros hablamos de luchar y de construir a partir de la tierra sabemos que es absolutamente posible! Y una escuela es tal, solamente, cuando incorpora esta dimensión”¹²³.</p>		<p>PEDAGOGIA DE LA TIERRA Y SOMOS AGUA DE ESTA TIERRA</p>	<p>☐ <i>Identificación del papel de los sujetos en la apropiación de las prácticas pedagógicas:</i></p> <p>Como elementos comunes a las propuestas políticas y pedagógicas de las dos experiencias educativas se señalan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El arraigo a un territorio específico que da sentido y brinda la condiciones de subsistencia • La lucha por la tierra como espacio donde se desarrolla la cotidianidad y se reproduce la vida • La necesidad de construir prácticas políticas y pedagógicas que incorporen la cotidianidad, la resistencia y la lucha por la tierra y las dinámicas organizativas y políticas a las necesidades y procesos de aprendizaje de las comunidades.
<p>“se inicia trabajando la reflexión colectiva en torno a lo pertinente o no de lo que se viene trabajando en la escuela formal, y posteriormente se elabora un programa que se llamó “Hacia una escuela de puertas abiertas”¹²⁴”. La escuela cobra entonces un papel crucial, en tanto se</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender que la ocupación de la escuela no supone “desapropiación” sino “<i>apropiación compartida</i>”, con el Estado. • Vivenciar que la “<i>escuela puede tener relación con la lucha por la</i> 			<p><i>Identificación de otra práctica educativa y su relación con el contexto</i></p> <p>Tanto para el Proceso Campesino y Popular de la Vega como para el MST la escuela cobra una dimensión especial desde el trabajo colectivo, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La escuela como escenario de lucha y resistencia que se refleja en el campamentos y los asentamientos para el caso del MST y en la escuela de puertas abiertas para la experiencia del Proceso Campesino y Popular de la Vega • La creación de programas educativos cuya apuesta curricular

¹²³ Ibídem, P. 2

¹²⁴ Ibídem, p. 3.

<p>concibe como un espacio para generar procesos internos de dirigentes, con base en el ejemplo y la experiencia de aquellos cuyo saber lo ha generado la vida, el tiempo, basados más en el ejemplo que en la formación teórica¹²⁵.</p>	<p><i>tierra</i>", con su historia, sus valores, sus saberes, sus proyectos y sus producciones culturales.</p> <p>Descubrir que es necesario que la "gran escuela" del Movimiento entre en la escuela, para así construir una escuela diferente a la que ellos vivieron de niños y que, en la mayor parte de los casos, los llevó a una forma más de exclusión¹²⁶.</p> <p>La escuela se piensa como un escenario propicio y necesario, más no el único, puesto que su devenir tiene que ir ligado a la cotidianidad y necesidades de las comunidades rurales.</p>		<p>ESCUELAS DEL CAMPO Y HACIA UNA ESCUELA DE PUERTAS ABIERTAS</p>	<p>responda a las necesidades y problemáticas sociales de los habitantes y trabajadores del campo</p> <ul style="list-style-type: none"> • La formación de dirigentes y líderes que posibiliten la continuidad de las luchas sociales y en particular la lucha por la tierra y el territorio • La creación de la escuela como escenario importante para la formación, mas no el único dados los múltiples procesos de enseñanza y aprendizaje que plantea la cotidianidad y su relación directa con la escuela • La experiencia y los saberes propios de las comunidades se conciben como ejes fundantes de la propuesta educativa y se ligan directamente al espacio escolar
<p>Hay maestras como el agua, la semilla, la mujer que teje las</p>	<p>"En el interior de las posibilidades de la resistencia, reconocemos el proyecto de formación humana (...) Esta posibilidad de formación de profesores está en curso y viene siendo</p>			<p><input type="checkbox"/> Reconocimiento de las condiciones históricas para los análisis sobre la educación para el campo.</p> <p>Como parte de los sistemas de relación que permitieron el análisis comparativo frente a este tema, se encuentran:</p>

¹²⁵ Ver Anexo No 2: Grupo focal No 2, 2013.

¹²⁶ MICHI, Norma. El Movimiento Sin Terra hace Escuela. Universidad Nacional de Lujan, Área Antropología Educativa, 2002, pág. 6.

<p>palabras, la sabiduría que nos viene de las conversaciones con la tierra, con el aire, con las luchas de los seres que dibujan en el secreto de los frutos el poder de los paisajes. Hay maestros que se llaman montaña, río, surco, Pablo, hay maestras que nos miran pasar por las puertas de la</p>	<p>el objetivo analizado para identificar y para presentar elementos que superen las contradicciones situadas en el proceso del trabajo pedagógico de la escuela capitalista, teniendo como objetivo contribuir con la construcción de una teoría pedagógica para la formación de educadores en la perspectiva del proyecto histórico socialista¹²⁷</p> <p>"El MST descubrió que los campamentos y los asentamientos son una Escuela. Él acredita que la participación en las movilizaciones y en las luchas educan al Sin Tierra. Educación que es profundizada por la reflexión sobre la vida, la práctica"¹²⁸</p>		<p>COTIDIANIDAD DE LA RESISTENCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La formación humana como un proceso continuo que debe ligarse a la cotidianidad y la lucha por la tierra, transformando la escuela capitalista en una escuela para el campo y sus comunidades. • La recuperación de la memoria, los saberes históricos de las comunidades rurales y el significado de la palabra retoman un sentido crucial en la dinámica pedagógica • Aprender desaprendiendo es uno de los aspectos comunes a las dos propuestas educativas, en tanto los educadores, como todos los miembros de los dos procesos organizativos, a través de la reflexión constante en la práctica y la relación permanente con la cotidianidad del campo
---	--	--	--	--

¹²⁷ CASSAGRANDE, Nair. LA PEDAGOGÍA SOCIALISTA Y LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR DEL CAMPO EN EL SIGLO XXI: CONTRIBUCIONES DE LA VÍA CAMPESINA EN BRASIL. Universidad Federal del Río Grande del Sur Alameda Carrara, 170/103 Pituba – Salvador – Brasil

¹²⁸ *Ibidem*.

savia, hay aves que saludan el trajín de nuestras manos, hay lluvias en el patio de la casa que nos hablan de historias cotidianas . Hay maestras y maestros que saben que el escuchar requiere del fuego donde la memoria tiene la palabra. Y no hay memoria sin las dimension es del mañana, ni hay memoria sin el abuelo que cuenta, al				
---	--	--	--	--

<p>igual que aprende el niño a contar en los dedos de su propia infancia. Y cuentan nuestros cuerpos de los frutos cultivados, y en nuestra mesa, bocado a bocado, los frutos cuentan las historias del surco y la labranza”.</p>				
<p>“El proyecto político de la resistencia se encuentra en la organización de la vida cotidiana como prácticas de resistencia: en el sentir, en el sembrar, en el comer, en el vestir, en el enamorarse, en el recordar, en el soñar, en las maneras de hacerse paisano del paisaje, en los</p>	<p>“luchar contra la pobreza en el campo y contra la desigualdad social que hay en</p>		<p>VIDA COTIDIANA COMO PRÁCTICA DE RESISTENCIA</p>	<p><i>Prácticas de educación ligadas a la resistencia como intencionalidad política</i></p> <p>Dado que el propósito central del MST y el PCPV es el de transformar la sociedad, atendiendo a las particularidades del contexto y las necesidades de los habitantes del campo, para lograr condiciones dignas para sus miembros, pueden señalarse como elementos comunes de sus prácticas educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La relación directa entre la práctica y la teoría, lo que para las dos organizaciones sociales es planteado como la

<p><i>cuidados entre todos los seres de la vida</i>¹²⁹. "los verbos que a nuestro juicio guían nuestra acción son: Recuperar, conservar y mejorar. Esas son palabras rectoras de nuestra cotidianidad, sin importar los avatares de nuestra vida cotidiana de nuestra lucha organizativa, esos verbos y esas ideas rectoras son la brújula de nuestro caminar. Somos Agua de esta tierra es uno de nuestros grupos de trabajo , es un ejemplo del nivel de identidad que se tiene con esta lucha y con el análisis histórico y nuestra propuesta política"¹³⁰</p>	<p><i>nuestra sociedad . Se trató de organizar ese movimiento para aglutinarlos, para que tuvieran conciencia de la realidad donde viven, de la causa de su pobreza, y a la vez comprendieran que solo van a lograr salir de la pobreza si ellos mismos luchan</i>¹³¹</p>		<p>EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL</p>	<p>cotidianidad y la resistencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • La realidad como eje fundamental del proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento a nivel individual y colectivo, se aprende y enseña para transformar • Establecer una relación directa entre educación y formación política para el trabajo y lucha social • El análisis histórico de la realidad y el constante dinamismo de las propuestas políticas de las dos organizaciones, generan elementos que brindan sentido e identidad a sus luchas sociales y su apuesta educativa .
--	--	--	---	--

¹²⁹ Op. Cit.

¹³⁰ Ver Anexo No 3: Taller de discusión No 2: apuestas políticas y pedagógicas del Proceso Campesino y Popular de la Vega - Cauca

¹³¹ GUEVARA, Aleida.. *MST: Simiente de la Vida y La Esperanza*. Ediciones Ocean Sur, México. Texto Completo,2008, pág. 122.

<p>Educación de clase desde y para los pueblos:</p> <p>"Por esa condición histórica de génesis del capital, que aniquila como condición de su propio desarrollo, las condiciones materiales de vida de los pueblos. Es que el PCPV como organización nos identificamos con el agua, la tierra y las semillas nos identificamos en un sentido específico, es condición de la vida de los pueblos y sus culturas, las condiciones materiales de vida de esos pueblos y esas culturas son su tierra, sus semillas y su agua (...)</p> <p>Cuando hablamos de política para transformar, el elemento distintivo es la formación, la educación, la formación o la educación popular, de que tan bien lo hagamos depende todo, no hay fórmulas, excepto</p>	<p>Educación desde los oprimidos, educación de clase:</p> <p>"Somos un movimiento pedagógico porque el solo hecho de confrontar el latifundio produce una ruptura en la concepción más profunda de cada persona. Romper el cerco del latifundio es un acto pedagógico por excelencia" (...) Nuestra vivencia pedagógica está marcada por una serie de matrices construidas con los años. Es la pedagogía de la tierra, de la lucha por la tierra, de la sobrevivencia en y de la tierra...y la escuela no puede dejar de elaborar e incorporar todo esto. ¡Cuando nosotros hablamos de luchar y de construir a partir de la tierra sabemos que es absolutamente posible! Y una escuela es tal, solamente, cuando incorpora esta dimensión"¹³².</p>		<p>EDUCACIÓN PARA LA VIDA</p>	<p><i>Relación entre educación y organización tomando como referente los grupos y los niveles de concientización:</i></p> <p>La lucha por la tierra y la permanencia en el territorio, suponen la creación de apuestas educativas que plantean entre otros aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la educación dirigida para las dimensiones del ser humano • educación que ayuda a preparar a los sujetos de la transformación social; • educación que cultiva valores; educación para el trabajo y; educación como proceso permanente de la formación y de la transformación humana y educación del campo¹³³ • El ejercicio de la crítica y autocrítica como constante en los dos procesos que posibilita el aprendizaje y la formación de los seres humanos como militantes y dinamizadores de la transformación social

¹³²FERRARI, Sergio. *MST: Actor de una pedagogía de la tierra.* En: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hPPCVQNKPCUJ:www.conviven.org.ar/bibliotecas-pub>

¹³³ CASSAGRANDE, Nair. LA PEDAGOGÍA SOCIALISTA Y LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR DEL CAMPO EN EL SIGLO XXI: CONTRIBUCIONES DE LA VÍA CAMPESINA EN BRASIL. Universidad Federal del Río Grande del Sur Alameda Carrara, 170/103 Pituba – Salvador – Brasil, p. 66

<p>una la AUTOCRITICA, nunca nos conformamos con lo que tenemos, por bien que estemos hay todo por hacer. Aunque las miradas apocalípticas no sirven por mal que estemos algo hemos hecho bien.</p> <p>La concepción de la educación bancaria: "Cantaros vacíos llegan para ser llenados" NO SIRVE . Es la concepción con que más se opera infortunadamente en las organizaciones populares reproducimos las prácticas de educación-dominación que siempre hemos visto.</p>				
---	--	--	--	--

3.4. RETOMANDO LOS PRINCIPALES ASPECTOS DEL PENSAMIENTO POLÍTICO Y PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

Ahora bien, atendiendo a los aspectos comunes de las dos experiencias organizativas que han sido asumidas como referente para el análisis comparativo, es posible evidenciar la gran influencia del pensamiento político y pedagógico de Paulo Freire, cuya vigencia se observa en la forma como el MST y el PCPV expresan a través de su dinámica organizativa, política y pedagógica, las relaciones ser humano-sociedad-cultura y educación; con el concepto de “concientización” como uno de los ejes principales del trabajo pedagógico y en contra de una “educación bancaria y domesticadora”, surge así la noción de una “*pedagogía liberadora*”¹³⁴.

En la propuesta política y pedagógica del PCPV se expresan a su vez elementos concordantes con lo que Paulo Freire ha considerado como *Una Pedagogía de la Pregunta*. En este sentido, los campesinos de La Vega plantean que: “*Sin pregunta no hay camino, sin camino no hay esperanza, y la esperanza es el horizonte de una lucha, de un proyecto político que camina desde los territorios de la cotidianidad de las culturas con los pies de sus identidades*”¹³⁵.

Al respecto Freire enfatiza en cómo “*el autoritarismo que quiebra nuestras experiencias educativas, inhibe, cuando no reprime, la capacidad para preguntar. La naturaleza desafiante de pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como provocación a la autoridad. Y asimismo, cuando esto no ocurre explícitamente, la experiencia termina por sugerir que*

¹³⁴ Las principales obras de este período fundacional son: *La educación como práctica de la libertad*, Tierra Nueva, Montevideo, 1969; *Acción Cultural para la Libertad*, Santiago, ICIRA, 1968; *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*, Tierra Nueva-Siglo XXI, Montevideo-Buenos Aires, 1971 y su obra más completa: *Pedagogía del Oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo, 1970.

¹³⁵ *Ibidem*

*preguntar no es una posición siempre cómoda*¹³⁶. La negación de la pregunta es una muestra de la represión, no solo ante la inquietud y las ganas de conocer sino al ser entero, a su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo (...) hay una relación, indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. Radicalmente, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y, por todo esto implica acción, transformación.¹³⁷

Los valiosos aportes de la Educación Popular que se extendió por todo el continente latinoamericano, promueven la posibilidad de:

“... ver la realidad de un nuevo paradigma en la educación en la región, emergente a través de una multiplicidad de experiencias entre las cuales, sin duda, las experiencias no formales en el medio rural ocupan un lugar destacado (...) es claro que podemos hablar de un sentir común, de una aproximación compartida al problema de la educación del pueblo (...) estas experiencias y programas educativos buscan partir de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, propiciando una toma de conciencia con relación a su ubicación económica y social (...) se tiende hacia una relación pedagógica horizontal entre educador y educando (...) se habla de autoaprendizaje, autodisciplina, auto evaluación, autogestión (...) La educación está estrechamente ligada a la acción; en este sentido, el enfoque es inevitablemente político o tiene implicaciones políticas en el sentido general del término (...) Finalmente cabe hacer notar que la naturaleza participativa de los programas, objetivos que persiguen y los planteamientos teóricos en que se sustentan están

¹³⁶ FREIRE, Paulo. Por Una Pedagogía de la Pregunta. Siglo XXI editores, 2013. p. 12.

¹³⁷ FREIRE, Paulo. Por Una Pedagogía de la Pregunta. Siglo XXI editores, 2013. p. 12

*conduciendo a un cuestionamiento de los métodos ortodoxos de investigación, planificación y evaluación de la educación*¹³⁸.

De esta forma, a partir de las experiencias de las organizaciones sociales y sus expresiones de acción colectiva, se configuran nuevas prácticas del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano. Se abren paso las reflexiones a partir de la cotidianidad, el encuentro y mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción, vinculando directamente la teoría y la práctica, en tanto la construcción teórica parte de la reflexión y acción sobre la práctica, sobre lo cotidiano, con el fin de transformar la sociedad y superar la desigualdad social, en la idea de construir escenarios educativos acordes a las realidades, contextos, luchas y reivindicaciones de los oprimidos, para estos casos en concreto, los pobladores del campo, además de su articulación y participación política y social.

Partiendo del acumulado organizativo y político del MST y el PCPV, es preciso hacer referencia a cómo estos dos procesos, al constituirse como expresiones campesinas de los movimientos sociales, cobran un papel fundamental como *“retos públicos ininterrumpidos, librados contra los que detentan el poder a nombre de una población desfavorecida que vive bajo la jurisdicción de aquellas personas que detentan el poder. Un movimiento social personifica la interacción contenciosa; informa la formulación de reclamaciones mutuas entre quienes retan y quienes detentan el poder”*¹³⁹

¹³⁸ GARCIA HUIDOBRO. Juan Eduardo. Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos, UNESCO-OREALC, Santiago, 1980 (negrita mía). El mismo autor profundiza estos temas en otras publicaciones realizadas con Sergio Martinic: Educación Popular en Chile, algunas proposiciones básicas, PIIIE, Santiago, 1980 y en: Fundamentos teóricos y peculiaridades de la educación popular en América Latina, CELADE, Lima, 1980.

¹³⁹ Tilly, C. Las Revoluciones Europeas, 1492-1992. Barcelona: Crítica. 1995, p. 6.

La construcción de saberes y nuevas formas de conocer y comprender la realidad de los contextos latinoamericanos, a través de elaboraciones como la Pedagogía de la Tierra y la Educación del Campo, expresan como la experiencia educativa y pedagógica y la reflexión constante de estos grupos sociales, rompe con los modelos educativos y pedagógicos preestablecidos, *"cuya referencia es la producción mercantil, es decir, el campo solamente como lugar de la producción de mercancía y no como espacio de vida"*¹⁴⁰.

Para dar cuenta de ello, se retoma el testimonio de uno de los fundadores del PCPV para dimensionar el sentido de sus prácticas políticas y pedagógicas:

*"El pensamiento que guía el trabajo del Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega, es un pensamiento universal, que consulta las leyes históricas del desarrollo de esta sociedad y en esa medida las propuestas que se sacan si bien se aterrizan a las condiciones concretas del municipio de La Vega, cuando nacen tesis, pretenden aportar a todo el movimiento social en coordinación con otras organizaciones a lo largo de nuestra historia, con sectores campesinos, con sectores indígenas, con sectores sindicales; no podemos pretender ser el centro o algo por el estilo, somos un leño más que arde en esta fogata donde se construye las sociedades, específicamente la sociedad colombiana y latinoamericana"*¹⁴¹

Por otra parte, la puesta en práctica de la Pedagogía de la tierra se constituye a su vez en un primer paso para la transformación social, al tener la posibilidad de una educación que le permita a los habitantes y trabajadores del campo conocer y comprender su realidad. Para ello la escuela se piensa como un escenario propicio y necesario, más no el único,

¹⁴⁰ Manzano, p. 63.

¹⁴¹ Ver anexo no 1: Entrevista No. 1: Entrevista a Oscar Salazar, fundador del Proceso Campesino y Popular de la Vega, p. 5.

puesto que su devenir tiene que ir ligado a la cotidianidad y necesidades de las comunidades rurales. En consecuencia, la pedagogía de la tierra:

“recupera para el campo progresista el concepto perdido y superado de internacionalismo socialista, disfrazado en el discurso hegemónico del globalismo (...) Nuestra pedagogía de la tierra como el canto del poeta, no pertenece a quienes la escribieron sino a quienes necesitan de ella en su lucha cotidiana por una escuela mejor, por un mundo mejor”¹⁴².

Es allí donde la pedagogía de la tierra cobra vigencia, en tanto aporta a la construcción de escenarios políticos y que persiguen la construcción de una sociedad más justa, posible a través de la reflexión sobre lo que Gadotti ha conceptualizado como educación del futuro. En coincidencia con lo anterior, para el PCPV su experiencia cotidiana y las prácticas políticas y pedagógicas que allí se construyen, posibilitan que:

"existan maestras como el agua, la semilla, la mujer que teje las palabras, la sabiduría que nos viene de las conversaciones con la tierra, con el aire, con las luchas de los seres que dibujan en el secreto de los frutos el poder de los paisajes (...) Y no hay memoria sin las dimensiones del mañana, ni hay memoria sin el abuelo que cuenta, al igual que aprende el niño a contar en los dedos de su propia infancia. Y el territorio cuenta también con la memoria del agua. Y cuentan nuestros cuerpos de los frutos cultivados, y en nuestra mesa, bocado a bocado, los frutos cuentan las historias del surco y la labranza”¹⁴³.

¹⁴²Ibídem

¹⁴³ CARDENAS MOTTA, Humberto. Las Voces de la Semilla. Documento Inédito, 2005. p.. 32

En síntesis, el análisis comparativo de las prácticas políticas y pedagógicas del MST y el PCPV deja entrever, cómo dichas organizaciones han posibilitado su existencia a partir de la recreación de su cotidianidad y la solución de sus problemáticas y necesidades más concretas: el acceso y la tenencia de la tierra y el territorio que los identifica, a partir de estrategias como la dinamización del trabajo colectivo, se rompen grandes latifundios, se toma la tierra y se construye en ella, en un proceso constante que ocurre de forma dinámica en la relación de la gente con la realidad en la que vive y de la que hace parte; ello permite recordar la visión de Jose Martí sobre la educación para la vida.

En este sentido, las prácticas políticas y pedagógicas se materializan a través de los sujetos colectivos del campo, de carácter transformador y consciente, con nuevas posibilidades para construir las bases de apuestas pedagógicas articuladas a un proyecto histórico superador de las relaciones de producción de la vida bajo el capitalismo.



Imagen No. 7: Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012, Encuentro Internacional de Pueblos y semillas

CAPÍTULO 4:
APORTES DEL MST Y PCPV AL
PENSAMIENTO PEDAGÓGICO
CRÍTICO LATINOAMERICANO

4.1. APORTES POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS DEL PCPV Y EL MST DESDE SUS ASPECTOS DISIMILES

En el capítulo anterior se expresaron los principales sistemas de relación, enfocados a evidenciar las semejanzas entre las propuestas políticas y pedagógicas objeto del análisis comparativo.

En un primer aparte de este capítulo final, se hará referencia a las diferencias con relación al contexto y las dinámicas propias del MST y el PCPV, aspectos que influyen notablemente en la consolidación y puesta en marcha de sus apuestas políticas y pedagógicas; esto con el fin de complementar el análisis y la mirada sobre el estudio de las dos experiencias.

Seguidamente se hará alusión a la caracterización educativa y pedagógica de las expresiones campesinas que se articulan a dichos movimientos, para finalmente abordar los aportes del MST y el PCPV en la construcción del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano.

4.1.1. Relación con el Estado e institucionalización de las propuestas políticas y pedagógicas del MST y el PCPV

La problemática social que enfrentan los campesinos en Latinoamérica conlleva a la reflexión sobre las alternativas sociales y políticas para eliminar la discriminación que enfrentan actualmente miles de habitantes cuya cotidianidad se desarrolla en el campo; sobre todo si se tienen en cuenta los elevados índices de pobreza extrema y desatención estatal que caracterizan los entornos rurales. La crisis humanitaria que enfrentan dichas poblaciones se expresa a su vez en el precario acceso a la educación que se presenta en tales zonas, el analfabetismo y las dificultades para lograr la

enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los habitantes de las grandes ciudades y la población que reside en el campo.

Estas particularidades resaltan la necesidad de construir propuestas, políticas y acciones que desde la dinámica propia de las comunidades, sean tenidas en cuenta por las instituciones y entes encargados de la educación en los países señalados, apuntando a la superación de la desigualdad y discriminación que enfrentan la mayoría de los pobladores del campo, máxime si se pone de manifiesto cómo la población rural pertenece a grupos étnicos, lingüísticos y culturales que en gran parte han sido discriminados. Empero, las condiciones sociales, económicas, históricas y culturales de los entornos rurales no son idénticas en Brasil y Colombia. En los dos casos representan una proporción alta de la población nacional pero sus características son diferentes.

En el contexto Colombiano la pobreza es una realidad cotidiana que responde a factores estructurales y se expresa en la insatisfacción de necesidades en los ámbitos rurales y urbanos; sin embargo es en el campo donde se evidencia con mayor contundencia esta situación:

, "Un alto porcentaje de la población en situación de pobreza en el país, habita en el sector rural y las estrategias para solucionar este problema deben considerar las dinámicas propias de la población que reside en este espacio, por esto resulta necesario abordar esta problemática destacando su multidimensionalidad y heterogeneidad, tratando de igual forma de ubicar las propuestas de solución dentro de enfoques que tiendan al desarrollo conjunto de toda la población"¹⁴⁴

¹⁴⁴FAO – UNESCO. “ Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay Perú”. Estudio conjunto de la FAO y la UNESCO coordinado por Zulberti E (FAO) y Umayahara Mami (UNESCO), FAO - UNESCO, Roma / París, 2004. p. . 47.

En el caso del Brasil, la situación de la población rural ha mejorado sustancialmente en los últimos diez años; no obstante, como lo señala Buainain, *“en términos proporcionales, la población rural pobre es mayor que la proporción de pobres en el medio urbano”*¹⁴⁵. Esta situación aún se sigue presentando, aunque se han incrementado las reivindicaciones y luchas sociales y políticas de los movimientos sociales agrarios brasileños como lo pone de manifiesto el Movimiento de Los Trabajadores Rurales Sin Tierra, MST.

Los acumulados en materia de fortalecimiento y articulación a la construcción de políticas públicas por parte de movimientos sociales como la experiencia del MST en Brasil y las luchas y reivindicaciones lideradas por los movimientos campesinos colombianos desde la década del sesenta hasta la actualidad, permiten dar cuenta del posicionamiento de sus reivindicaciones en la construcción de políticas educativas que permitan su posicionamiento y articulación a escenarios más democráticos y participativos. No obstante, la experiencia del MST en relación con los movimientos agrarios colombianos es disímil: mientras la lucha organizativa de este proceso ha posibilitado la articulación con el Estado para la construcción de una propuesta educativa, política y pedagógica acorde a la realidad y necesidades de los campesinos brasileños, los alcances de los movimientos agrarios en el contexto colombiano no han producido los mismos frutos, dada su intermitencia y coyunturalidad, entre otros aspectos.

Para el caso de Brasil, las políticas educativas dirigidas a la población del campo, han surgido como resultado del posicionamiento político y la presión social de movimientos sociales como el MST. Como ya se ha mencionado, la fortaleza de las luchas sociales de los movimientos campesinos en Brasil,

¹⁴⁵ BUAINAIN, , Antoni. Reforma Agrária por conflitos: a gestão dos conflitos de terra no Brasil. Campinas: inédito, 2004.

dieron lugar a la consolidación de una apuesta política de la lucha por la tierra en aras de lograr mejores condiciones de vida. A partir de dichas reivindicaciones, los procesos organizativos promovieron lo que Caldart plantea como: *"la lucha por una educación específica que respete a los sujetos del campo, y el conjunto de las luchas sociales para la transformación de las condiciones de vida en el campo"*.¹⁴⁶

La propuesta política y pedagógica que sustenta la "educación para el campo" en Brasil está ligada ineludiblemente a las luchas por la tierra de movimientos sociales como el MST, cuyas reivindicaciones permitieron posicionar el ideario de una educación que permitiera evidenciar el papel político de Los Sin Tierra y las luchas sociales para la transformación de las condiciones de vida de sus comunidades. En este sentido, bien vale la pena señalar la experiencia del Programa Nacional de Educación para la Reforma Agraria (PRONERA), como parte de la creación de políticas educativas acordes a las necesidades y contexto de la población del campo.

Un resultado de vital importancia para la lucha del MST, en la década del noventa es la puesta en marcha de dicho programa, el cual propone como lineamientos generales la construcción de una política pública de educación rural para jóvenes y adultos en temas referentes a la reforma agraria en articulación con el gobierno federal. El programa propone la erradicación del analfabetismo, el apoyo y mejoras educativas a los profesores de las áreas rurales (monitores) y la inserción de los jóvenes en la educación básica y superior. Además hace referencia a la necesidad de construir metodologías y materiales pedagógicos acordes a las necesidades de la población del campo.

¹⁴⁶CALDART, Roselli, *Condições de Desumanização*, Luziana, MImeo, 2002, p.30.

La participación política de movimientos sociales como el MST, fue clave para la consolidación de políticas institucionales que implícitamente persiguieran la superación de la desigualdad y discriminación que han enfrentado históricamente los trabajadores del campo brasileño. Otro referente que pone de manifiesto la trascendencia e institucionalización de la propuesta política y pedagógica de este proceso organizativo, fue la institución de las Directrices Operacionales para la Educación Escolar en el Campo (Resolución de la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación, promulgada en abril del 2002), la cual supone la identificación de un modo de vida social y de formas de utilización del espacio propias y específicas a la vida en el campo, como aspectos centrales para la constitución de la identidad de la población. Esto pone de manifiesto el clave papel que jugó el MST para la consolidación de políticas institucionales para la superación de la desigualdad y la discriminación de los trabajadores del campo.

Las directrices, fundadas en la legislación educativa nacional, definen un conjunto de criterios que buscan la reestructuración de las escuelas del campo a las Directrices Curriculares Nacionales. Por lo tanto, las características de las escuelas del campo son establecidas a partir de las problemáticas y necesidades inherentes a su realidad específica y se arraiga fundamentalmente en las experiencias de los estudiantes y la memoria colectiva de los movimientos sociales que actúan en el campo.

La aprobación de las Directrices Operacionales es una política de inclusión para los pobladores del campo, los sin tierra y habitantes de la misma, pues esa conquista plantea lo que evidencia como el “*ejemplo pedagógico*”, revelando que con organización política, articulación de movimientos sociales y entidades que luchan por los mismos intereses sociales, aliados a

la reflexión teórica, se puede avanzar en la conquista de políticas públicas, poniendo de manifiesto cómo “la lucha por una escuela de calidad y al servicio de la clase trabajadora es, en última instancia, un aspecto de la lucha más amplia por la transformación de las relaciones sociales de producción de la existencia”¹⁴⁷ .

Otra conquista de procesos organizativos como el MST en Brasil, es la creación de espacios en órganos públicos para discusión e implementación de políticas públicas para la Educación del Campo: a nivel nacional, el Ministerio de la Educación crea en el 2003, el Grupo Permanente de Trabajo en Educación del Campo y, al año siguiente, en el 2004, crea la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad, que tiene en su estructura la Coordinación General de Educación del Campo. Este tipo de medidas y su puesta en marcha se refleja en diversos Estados del país.

En este orden de ideas se evidencian claras diferencias frente a la creación e implementación de políticas y apuestas institucionales para los países de Brasil y Colombia durante los últimos veinte años. Para el caso brasileño el auge de los movimientos sociales dio lugar a la construcción colectiva de políticas en materia educativa que acogieran las necesidades de los trabajadores y habitantes del campo, lo cual incluyó a su vez programas educativos encaminados a una educación acorde a sus experiencias y apuestas políticas y organizativas.

En el caso colombiano, y atendiendo a la dinámica organizativa y política del PCPV en particular, no se evidencia la creación sistemática de políticas públicas, enfocadas a la educación para el campo; sin embargo la creación de políticas populares en espacios assemblearios, ha dado cuerpo a la reflexiones sobre la tierra, el territorio, el agua y las semillas que ya han sido

¹⁴⁷ Frigotto G. La productividad de la Escuela Improductiva: Un exámen de las relaciones entre educación y estructura económica social capitalista. Sao Paulo, autores asociados. 1989, p. 29.

expuestas. Ahora bien, pese a que la propuesta política y pedagógica del PCPV surge en gran parte debido a la inexistencia de políticas acordes a las necesidades de los habitantes del municipio, como bien lo señalan sus habitantes:

*“Empezamos luchando contra la corrupción, luchando por los presupuestos participativos que es una experiencia muy importante que se tuvo para principios de los 90, después pasamos a una situación, creemos más integral, donde miramos la parte de la producción. La parte de la producción campesina, como un elemento determinante dentro de la cultura campesina, la recuperación de semillas nativas, con la cocina para la autonomía, eso nos fue dando mayores elementos y sacamos como experiencia, que era necesario plantear políticas más integrales, populares porque el estado diseña sus políticas de acuerdo a los intereses de las clases en el poder más hegemónicas. Uno de los retos es diseñar nuestras políticas populares y para eso lo operativizamos por medio de los mandatos populares que venimos construyendo; allí surgió el plan ambiental agropecuario y de salud AURORA, a finales de los 90, con una propuesta y estrategia de resistencia que parte de la recuperación de nuestros alimentos y la forma de prepararlos”*¹⁴⁸

Una de las diferencias sustanciales entre las experiencias del MST y el PCPV es que para este último proceso, la política se concibe como una construcción desde la base, es decir, como una creación colectiva acorde a las necesidades, consensos y cotidianidad de las comunidades cuya práctica consciente va ligada a la transformación del futuro a través de la acción colectiva; la dinámica de las políticas y mandatos populares del PCPV no persigue la institucionalización, reconocimiento estatal o cooptación por parte de los entes territoriales locales, en tanto se constituye a partir de las

¹⁴⁸ Ver Anexo No 1: entrevista realizada a Oscar Salazar, dirigente del Proceso Campesino y Popular de la Vega - Cauca.

reflexiones y cotidianidad de los habitantes de la Vega y la creación de mecanismos, instancias de coordinación, dirección colectiva y resistencia ante el establecimiento como medios para la transformación social y la creación de un auto - gobierno; ello no impide que la propuesta política y pedagógica del PCPV se articule a los escenarios educativos formales o que se concerte con las instituciones locales y nacionales su propuesta educativa y pedagógica para que sea tomada en cuenta en el ámbito escolar

4.1.2. Reflexión sobre la práctica y sistematización de experiencias

La experiencia política y organizativa del MST ha posibilitado jalonar un proceso de sistematización de su experiencia política y pedagógica que se evidencia en su trayectoria de incidencia política e interlocución y negociación con el Estado, los planes curriculares, las escuelas itinerantes y el sinnúmero de escenarios de formación política para los militantes que permanentemente se generan tanto para los sin tierra del contexto brasileño, como en general a los habitantes del campo y pobladores rurales de todo el continente.

El PCPV por su parte, atiende a una dinámica más local, promoviendo la reflexión y acción colectiva en un contexto mucho específico, en el macizo colombiano, territorio donde nace el agua que nutre los suelos de todo el país; sin embargo, su experiencia política y pedagógica es un referente para otros procesos campesinos del país y Latinoamérica.

El ejercicio de reflexión y sistematización de sus experiencias y prácticas educativas y pedagógicas, si bien no es tan periódico y continuo como el realizado por un movimiento social que trasciende al ámbito latinoamericano como el del MST, supone aspectos de especial importancia en tanto el ejercicio de sistematización parte de la construcción de *“ideas rectoras o*

*ideas conceptuales que nos ayudan a nosotros a entender cuál va hacer nuestra guía de acción, los programas son unas propuestas que tienen que desarrollarse en cada situación concreta de acuerdo a las condiciones concretas de cada comunidad*¹⁴⁹.



Imagen No. 8: Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012, Encuentro Internacional de Pueblos y semillas

La guía de acción del Proceso Campesino y Popular de La Vega se estructuró en el plan ambiental agropecuario Aurora, como una propuesta histórica y política donde las formas de producción parcelarias, *"entren a ser vistas y entren ellas mismas a pensarse como propuestas para una nueva sociedad (...)* El plan ambiental agropecuario de salud Aurora es escrito por gente campesina de La Vega, a base de trabajo, de sus experiencias y vivencias, hoy se ha puesto en marcha en doce departamentos del país y en

¹⁴⁹ *Ibíd*em, p. 6.

más de ciento ochenta organizaciones campesinas, indígenas y afrodescendientes a nivel nacional e internacional¹⁵⁰.



Imagen No. 9: Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012, Encuentro Internacional de Pueblos y semillas

Ahora bien, la reflexión y sistematización de dichas experiencias hace parte, de procesos históricos, cambiantes y complejos, lo cual a su vez pone de manifiesto aspectos como los que menciona Paulo Freire: *“El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto”*¹⁵¹.

¹⁵⁰ Op. Cit.

¹⁵¹ FREIRE, Paulo: Pedagogía da autonomia- saberes necesarios a prática educativa, Paz e Terra, Sao Paulo, 1999.

4.2. PRINCIPALES APORTES DEL MST Y EL PCPV AL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CRÍTICO LATINOAMERICANO

Los modelos de intervención social y política que históricamente han sido parte de la problemática social y económica de nuestros países latinoamericanos han estado dirigidos a incorporar a la población en estos proyectos pensados y dirigidos desde afuera. La educación no ha sido ajena a ello; no obstante, estos modelos han sido cuestionados y confrontados desde una perspectiva de transformación social, que ha permitido generar una serie de procesos de crítica, replanteamiento y redefinición del curso social y político que han de tomar los pueblos de la región.

El MST y el PCPV, desde sus orígenes, han promovido la formación y la educación como parte de la lucha campesina por su emancipación social. Como movimientos sociales campesinos, su lucha política y pedagógica se ha resaltado con relación a tres grandes aspectos: la democratización y el acceso a la educación para los pueblos del campo; 2. El posicionamiento del concepto de Educación del Campo, que demarca la naturaleza de la educación reivindicada, es decir, la base epistémica que sostiene la demanda de los movimientos sociales¹⁵².

Los movimientos sociales campesinos han desarrollado una lucha política que articula la lucha por la tierra y el territorio con el derecho a la educación, logrando posicionar en el escenario público sus principales demandas. Su construcción conceptual y política sobre la educación del campo, expresa el descontento y la expresión de resistencia frente al modelo neoliberal

¹⁵² BARBOSA, Pinheiro Lia. Por la Democratización de la Educación Superior en Brasil: El Pronera en el marco de las luchas sociales de los campesinos. En: <http://www.udual.org/revistauniversidades/aca56-1.html>

implementado desde la década del noventa en todo el continente, el cual afectó profundamente todos los escenarios de la vida de sus habitantes. Para experiencias organizativas como el MST y el PCPV, romper con la propiedad latifundista de la tierra y el monopolio del conocimiento implica un proyecto de la reforma agraria de carácter popular, construido e interpretado como un proyecto educativo-político-cultural de conquista de la tierra como espacio de vida y de producción dirigido a la emancipación humana¹⁵³.

En consecuencia, surge un concepto de educación defendido por el movimiento campesino, que está articulado a las especificidades socio-culturales del campo, propiciando nuevas identidades entre los campesinos del continente. Por tal razón, se comienza a pensar una educación en, para y desde las particularidades del campo.

Es así como el MST, y otros movimientos populares del campo como el Movimiento Quilombola, el Movimiento Indígena, la Pastoral de la Tierra, el Movimiento de los Atingidos por Represas, intelectuales e investigadores han generado una apuesta política, educativa y pedagógica denominada, "Por una Educación del Campo"¹⁵⁴.

La educación del campo como construcción política y pedagógica es uno de los principales aportes de los movimientos campesinos y en particular del MST y el PCVC, para el pensamiento pedagógico crítico latinoamericano, como creación a partir de la experiencia propia de la gente del campo, reafirmando su identidad con un territorio, ligado a saberes y tradiciones culturales, en diálogo con una pedagogía crítica que no se desvincula por la

¹⁵³ Ibídem. p.. 4.

¹⁵⁴ Op. Cit.

lucha por la justicia e igualdad social y por la emancipación de la clase trabajadora¹⁵⁵.

Caldart reafirma el carácter político y pedagógico de los movimientos campesinos en relación con el pensamiento pedagógico crítico latinoamericano a partir de 3 aspectos: el pensamiento pedagógico socialista, que puede ayudar a pensar la relación entre educación y trabajo desde la realidad particular de los sujetos del campo; La Pedagogía del Oprimido y toda la tradición Pedagógica heredada de las experiencias de la educación popular, destacando la teoría de Paulo Freire; y lo que llama Pedagogía del Movimiento, una categoría más reciente que dialoga con las tradiciones anteriores y se expresa a partir de las experiencias de los propios movimientos sociales¹⁵⁶.

Ahora bien, repasando la vida de pedagogos latinoamericanos como Paulo Freire y Simón Rodríguez, se reafirma como sus apuestas para la transformación y la vida no perdieron vigencia y que nos remiten a similares problemáticas del tiempo actual. Relacionar sus ideas permite promover la reflexión sobre los interrogantes y propuestas educativas. En definitiva, interrogarse sobre la educación latinoamericana del s. XXI hacer emerger apuestas pedagógicas y políticas interesadas en la superación de la exclusión y la desigualdad social.

El nuevo contexto histórico-social de nuestra América promueve, entonces, el surgimiento de nuevas construcciones teóricas, nuevas prácticas políticas acordes a nuestras realidades, mediante las cuales el trabajo educativo, pedagógico e investigativo sean atravesados por una reflexión constante, un

¹⁵⁵ CESTILLE, Jovana y LEITE Domingos. Educación Profesional del Campo: Una construcción conceptual, política e ideológica. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Brasi, noviembre de 2010, p. 351. En: file:///C:/Users/user/Desktop/TESIS%202014/15978-16054-1-PB%20(1).PDF

¹⁵⁶ CALDART, R. S.. Sobre Educação do Campo. Luziânia: Mimeo, 2007, p. 2.

continuo aprender y desaprender y la búsqueda de caminos para el forjar alternativas políticas y pedagógicas acordes a nuestras dinámicas.

Atendiendo a las particularidades del contexto latinoamericano, la necesidad de crear nuevos saberes y formas de empezar y entender las múltiples realidades, culturas, modos de vida y prácticas cotidianas que hacen parte de la cotidianidad de nuestros pueblos, tanto el MST como el PCPV ponen de manifiesto cómo un primer paso para la transformación social es el de tener la posibilidad de una educación que le permita a los habitantes y trabajadores del campo conocer y comprender su realidad.

Las propuestas políticas, educativas y pedagógicas del MST y el PCPV, han sido referentes de vital importancia en la construcción del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano, en tanto diversos elementos de sus planteamientos han sido apropiados en innumerables procesos campesinos y sociales en todo el continente, al promover la construcción de nuevas pedagogías alternativas¹⁵⁷ a los modelos imperantes. Un ejemplo de ello es también, toda la elaboración conceptual y política en relación con “*La pedagogía de la tierra*” y la identificación con el entorno a través de apuestas como “*Somos agua de esta tierra*”, cuya construcción es el resultado de procesos de lucha constante por el derecho a la educación, posicionamiento que ha sido tomado por los movimientos sociales latinoamericanos como una de su principales banderas de lucha.

¹⁵⁷ Una alternativa responde a una inquietud de búsqueda, a una inconformidad frente a una situación dada, de un anhelo por crear mejores condiciones de vida; una alternativa es algo más que una creación para el plazo corto o mediano, más bien responde a la idea de proyecto de largo alcance, a la creación de propuestas con creatividad que se concentran a través de programas que apuntalan ciertas opciones de solución. En: <http://zur2.wordpress.com/2011/08/15/pensamiento-pedagogico-latinoamericano-educacion-libertaria-y-pedagogias-alternativas-el-fortalecimiento-del-poder-popular-segunda-parte-por-lia-pinheiro-barbosa/>

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Durante un lapso de más de 2 años, fue posible reconocer la importancia de las organizaciones y movimientos sociales y campesinos en particular, como escenarios de construcción de saberes cuya acción colectiva y reivindicaciones políticas superan necesidades sectoriales y gremiales, generando saberes propios cuyo impacto educativo y pedagógico bien puede motivar importantes cambios sociales en nuestros pueblos desde lo local y en el ámbito latinoamericano.

El proceso de investigación e identificación de las prácticas políticas y pedagógicas críticas del MST y el PCPV, así como el análisis comparativo sobre dichas prácticas, influyó notablemente en el proyecto de vida personal, en tanto el compromiso de la educación se asume desde una perspectiva dialógica y de mutuo aprendizaje y en tal sentido el ejercicio de la docencia, ha motivado lo que en nuestra experiencia cotidiana se define como *"el concepto de experiencia interior que es esa experiencia para sí, que prefiero llamar experiencia del adentro, experiencia interior"*¹⁵⁸.

El ejercicio de la memoria y la búsqueda propia constituyen la experiencia interior, a partir de los eventos, actos y vivencias que atañen sólo a uno dando sentido a nuestro quehacer, permitiendo conocernos a sí mismos, lo cual fue muy valioso en el marco del trabajo de campo realizado en el municipio de La Vega con el PCPV. Explorar dicha experiencia ha sido, en el marco del trabajo colectivo y los procesos de análisis y construcción que se han generado apuestas que nutren y llenan de sentido nuestro papel y apuestas frente a la educación para la transformación, el sentido del

¹⁵⁸ BATAILLE Georges, El Erotismo, Tusquets Editores, Barcelona, 1988. P. 115.

quehacer docente y de lo que colectivamente somos y lo que históricamente hemos sido.

Con relación a la comprensión de los saberes y la historia del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano, es importante dimensionar la vigencia de pensadores como Martí, Simón Rodríguez, y por supuesto Paulo Freire, en tanto desde nuestra propia experiencia es posible entender su intencionalidad política y pedagógica expresa cómo "*Vivir es sin porqué. Hacemos esto o lo otro para llenar la vida, para darle un motivo a la vida. Pero sabemos, quizá sin saberlo, que la vida no es sino ese sentirse vivos que a veces nos conmueve hasta las lágrimas. Vivir es sentirse viviendo, gozosa y divertidamente viviendo. Las ocupaciones de la vida, hasta las más necesarias, o las más hermosas se hacen costumbre. Pero el sentimiento de vivir se da siempre sin buscarlo y como una sorpresa. Y entonces es como si tocáramos la vida de la vida*"¹⁵⁹.

Por otra parte, el conocimiento sobre "La educación para el campo", abrió nuevas posibilidades de conocimiento, entendido este como "*conexión con nuestra propia existencia, en los diferentes ritmos, tonos y modos que la vivimos, con sus problemas, silencios y dudas, y la posibilidad que nos ofrece es no convertir la educación actual en una educación sin filosofía*"¹⁶⁰, que me permitieron entender las características de la sociedad en la que vivimos: además de encontrarnos en un sistema capitalista en donde las relaciones cotidianas solo se dan en términos de costos y beneficios, nuestro sistema político se caracteriza por la exclusión y el autoritarismo. La reflexión allí no se ha hecho esperar: ¿Cuál ha de ser el papel del maestro en las sociedades contemporáneas, marcadas por la lógica del consumo y la

¹⁵⁹ LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica, 2003. .

¹⁶⁰ PEÑUELA C, Diana Milena. ¿Son posibles otras formas de educar? Fernando González y la pluma de la rebeldía. En: *Revista Pedagogía y saberes*. Facultad de Educación. 2011

competencia? ¿Qué papel juega el maestro en contextos tan complejos? ¿Cómo contrarrestar el autoritarismo y promover una educación para la emancipación? Las propuestas políticas y pedagógicas del MST y el PCPV abren perspectivas y horizontes para pensar en un rol docente encaminado a la transgresión, esto es:

“La transgresión lleva el límite hasta el límite de su ser; lo lleva a despertarse en su desaparición inminente, a encontrarse en lo que excluye (más exactamente tal vez a reconocerse allí por vez primera), a experimentar su verdad positiva en el movimiento de su pérdida”¹⁶¹

Pese a las limitaciones de nuestras sociedades excluyentes, creer en nuestros propios ideales, tratar como iguales a nuestros estudiantes, y eliminar distancias y prevenciones, reflexionando sobre nuestra ignorancia, aciertos y desaciertos, conduce a la posibilidad de educar para transformar. Experiencias organizativas de procesos campesinos como el MST y el PCPV, sus prácticas, reivindicaciones y luchas, además de las propuestas educativas populares lideradas por estos y los diversos sectores sociales que acompañan, ha sido una grata experiencia para el desempeño docente.

Los movimientos sociales campesinos y su ejercicio de la política, implican una construcción social y cultural acorde a su entorno y necesidades concretas, su apuesta se fortalece desde la voluntad, la cotidianidad y el trabajo colectivo, la articulación con otras organizaciones y procesos políticos y sociales en aras de fines comunes, que trascienden lo local y pueden abarcar aspectos de orden nacional e internacional, buscando incidir en la toma de decisiones políticas, económicas y culturales además de impulsar profundas transformaciones sociales.

¹⁶¹ FOUCAULT, Michel. Prefacio a la transgresión. En: Entre filosofía y Literatura.1999, p 167.

La construcción conjunta de un proyecto político forjado a partir de diversas estrategias, formas de vivir y pensar, impulsa la creación de prácticas políticas y pedagógicas como las que se evidencian en el MST y el PCPV, con la pedagogía de la tierra, y las prácticas que conllevan a la conceptualización de la educación para el campo y la educación para la transformación, cuyo fin es el de generar sociedades alternativas a partir de la acción colectiva. La praxis de la cotidianidad deviene entonces, en un proceso interactuante de experiencias y sueños donde los campesinos, como lo evidencian el PCPV y el MST han resistido y su lucha ha permitido madurar el sentido de la resistencia.

Desde el análisis de cada una de las experiencias se plantean una serie de relaciones similares y disimiles, que dan sentido y pertenencia a la acción colectiva del MST y el PCPV tanto para incidir en los escenarios de la política educativa como para la construcción del poder local y la creación de políticas populares.

Durante los últimos veinte años el contexto latinoamericano ha vislumbrado la aparición de una conciencia social que permite la emergencia de movimientos sociales, campesinos y políticos comprometidos con las luchas sociales, culturales, políticas y económicas de nuestros pueblos. Es el momento de cambio de América Latina, perseguido por los intereses de las "grandes potencias", cuyos poderes buscan impedir a toda costa la integración latinoamericana, donde los aportes de una pedagogía crítica, sean una de las principales bases de esta dinámica .

Tanto el MST y el PCPV llevan a cabo una constante relación práctica-teoría-práctica, logrando confrontar los modelos de educación alienantes; concibiendo *"la pedagogía de los oprimidos (y no para los oprimidos) y oprimidas como una práctica de la libertad; como pedagogía de la rabia, de*

*la indignación, de la esperanza y de la autonomía*¹⁶²; las cuales a su vez constituyen las motivaciones de los movimientos sociales, que no pueden determinarse únicamente por una causalidad estructural o por las geopolíticas de los estados, sino que *"tienen que nutrirse de la necesidad y los deseos de los hombres y mujeres, que van encontrando los modos de rebelarse frente a las múltiples formas de opresión"*¹⁶³.

Finalmente, vale la pena mencionar como aún es preciso seguir pensando y construyendo realidades específicas para América Latina, apostándole a proyectos sociales diversos, todos ellos bajo el ideario de lograr la justicia social y la liberación de la opresión.

¹⁶² KOROL, Claudia. La Formación Política de los movimientos populares latinoamericanos. en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año VIII, Nº 22, septiembre. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>

¹⁶³ *Ibíd.*

BIBLIOGRAFIA

ALVARADO, Luz Midia. Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. 2008, p. 189. En: . Revista Universitaria de Investigación, Año 9, No. 2, diciembre 2008

ACORRINTI, Stella. Práxis Político – Pedagógica de Paulo Freire. Universidad de Buenos Aires, Argentina

ALAPE, Arturo. Testimonios del Paro Cívico Nacional de 1977.

BARBOSA, Pinheiro Lia. Por la Democratización de la Educación Superior en Brasil: El Pronera en el marco de las luchas sociales de los campesinos. . En: <http://www.udual.org/revistauniversidades/aca56-1.html>

BATAILLE Georges, El Erotismo, Tusquets Editores, Barcelona, 1988.

BERRIO, Puerta Aider. La perspectiva de los nuevos movimientos sociales en las Obras de Sidney Tarrow, Alain Touraine y Alberto Melucci. En: Estudios Políticos No, 29, Medellín, julio .diciembre de 2006, p. 229.

BUAINAIN, , Antoni. Reforma Agrária por conflitos: a gestão dos conflitos de terra no Brasil. Campinas: inédito, 2004.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. Luziânia: Mimeo, 2007

CASSAGRANDE, Nair. LA PEDAGOGÍA SOCIALISTA Y LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR DEL CAMPO EN EL SIGLO XXI: CONTRIBUCIONES DE

LA VÍA CAMPESINA EN BRASIL. Universidad Federal del Río Grande del Sur Alameda Carrara, 170/103 Pituba – Salvador – Brasil

CAPONI, Orieta. El Neoliberalismo y la Educación. En: http://www.actaodontologica.com/ediciones/1997/3/neoliberalismo_educacion.asp

CARDENAS MOTTA Humberto. (2005). Las Voces de la Semilla, documento inédito

CARVAJAL, Juan Carlos (Coordinador Cultural Fundación Despertar). 2004. Plan Comunitario de Desarrollo Cultural del Municipio de La Vega – Cauca. Cocinando Esperanzas. En, Huellas de los Quillas. Memorias del Primer Encuentro de Arqueología e Historia Local en el Municipio de La Vega

CLACSO – ASDI. “Movimientos sociales y sistemas políticos en América Latina: la construcción de nuevas democracias”. Christian Adel Mirza, 2003

CLACSO. Debates ¿Refundar el Estado en América Latina? Desafíos, límites y nuevos horizontes emancipatorios. Experiencias de los movimientos sociales La Escuela Nacional Florestan Fernandes del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal22/OSAL%2022.pdf>

CESTILLE, Jovana y LEITE Domingos. Educación Profesional del Campo: Una construcción conceptual, política e ideológica. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Brasi, noviembre de 2010, p. 351. En: [file:///C:/Users/user/Desktop/TESIS%202014/15978-16054-1-PB%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/user/Desktop/TESIS%202014/15978-16054-1-PB%20(1).PDF)

CHRISTIANE CAMPOS, (22 de febrero de 2001), Entrevista de Marta Harnecker, Montreal.

CONCALVES, Fabiana. La técnica de los grupos focales en el marco de la investigación socio – cualitativa. En: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/profesoras.htm>

Dr. A.S. Alejandro Casas, Mag. A.S. y Soc. Laura González, Mag. A.S. Gustavo Machado, Mag. Soc. Alfredo Falero, Mag. Prof. Juan Pablo Martí, Lic. en T.S. Alicia Brenes, Lic. en T.S. Maite Burgueño, Lic. en T.S. (2008). *La Democracia en Disputa. Trabajo social y movimientos sociales*. Revista Electrónica Síntesis: *Movimientos Sociales, La Democracia en Disputa. Trabajo social y movimientos sociales*, abril de 2008. En: <http://www.revistasintesis.cl/sintesis2casas.pdf>

DOS SANTOS, Teodonio. Los Movimientos Sociales en América Latina: Un balance Histórico.. 2010, p. 3. En: <http://www.monografias.com/trabajos32/movimientos-sociales-latinoamerica-balance-historico/movimientos-sociales-latinoamerica-balance-historico.shtml>

DUEK, Maria Celia . ¿Desembarazarse de Marx? Avatares del concepto de clases sociales . En: Revista del Programa de Investigaciones, sobre Conflicto Social – ISSN 1852-2262 Instituto de Investigaciones Gino Germani - Facultad de Ciencias Sociales – UBA

ERRANDONEA, A.: "¿Metodología cualitativa versus metodología cuantitativa?" , Cuadernos de Clacso, Nº 35, Montevideo. 1997.

FAO – UNESCO. Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. FAO, Roma, 441 p-. 2006. *Estudio sobre la Educación para población Rural en Colombia*

FERRAN, Ferrer Julia “La educación comparada actual”. Barcelona: Editorial Ariel, 2002

FERRARI, Sergio. *MST: Actor de una pedagogía de la tierra*. En: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hPPCVQNKPcUJ:www.conviven.org.ar/bibliotecas-pub>

FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

FREIRE, Paulo 1979 (1971) "Astutos e inocentes" enConcientização: teoria y prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (San Pablo: Cortez & Moraes).

FREIRE, Paulo. Por Una Pedagogía de la Pregunta. Siglo XXI editores, 2013

FREIRE, Paulo. La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones. Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós Editores. Barcelona, 1990.

FREIRE, P. **Política y pedagogía**, Porto, portoeditora, 1998.

FREIRE, Paulo. La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones. Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós Editores. Barcelona, 1990..

FREIRE, Paulo: Pedagogia da autonomia- saberes necesarios a prática educativa, Paz e Terra, Sao Paulo, 1999.

FRIGOTTO G. La productividad de la Escuela Improductiva: Un exámen de las relaciones entre educación y estructura económica social capitalista. Sao Paulo, autores asociados. 1989

FUNES, Luis. Rousseau, Illich y Freire y sus aportes a la concepción de educación y formación de un modelo pedagógico. En: <http://www.monografias.com/trabajos71/rousseau-illich-freire-aportes-educacion/rousseau-illich-freire-aportes-educacion2.shtml>

FOUCAULT, Michel. Prefacio a la transgresión. En: Entre filosofía y Literatura.1999.

GADOTTI, Moacir . Pedagogía de la Tierra. Siglo XXI Editores S. A. Argentina. 2000, 195 p

GARCIA HUIDOBRO, Juan Eduardo. Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos, UNESCO-OREALC, Santiago, 1980 (negrita mía). El mismo autor profundiza estos temas en otras publicaciones realizadas con Sergio Martinic: Educación Popular en Chile, algunas proposiciones básicas, PIIE, Santiago, 1980 y en: Fundamentos teóricos y peculiaridades de la educación popular en América Latina, CELADE, Lima, 1980.

GEALC. América Latina en la Turbulencia Global: Oportunidades, Amenazas y Desafíos. Ocupar, producir, resistir. MST: La lucha por la tierra, reforma agraria y movimiento social, p. 139. En:http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/libros_gratuitos_en_pdf/Ciencias_Sociales/Amrica%20Latina%20en%20la%20turbulencia%20global.pdf

GUEVARA, Aleida .*MST: Simiente de la Vida y La Esperanza*. Ediciones Ocean Sur, México. 2008, Texto Completo

GLOWER, de Alvarado Ana María. Un recorrido por el pensamiento pedagógico de Juana Manso, Paulo Freire, José Martí y Simón Rodríguez . En:
<http://www.editorialuniversitaria.ues.edu.sv/sites/default/files/pdf/RLU%2018-19%20VF.pdf>

GIROUX, Henry. Teorías de la Reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico.. En: Cuadernos Políticos, México, Era, 1985

HARNECKER, Martha. Sin Tierra: Construyendo Movimiento Social. Ver: <http://www.rebellion.org/docs/98479.pdf>

JARAMILLO C. La problemática de la población rural en Colombia. Revista Colombiana de Sociología, No. 27, 2006, p. 47. BUAINAIN, A.M. y NEDER, H. 2009. "Crisis y pobreza rural en América Latina: el caso de Brasil". Documento de Trabajo No 38. Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Rimisp, Santiago, Chile.

IOVANOVIĆH, Martha Liliana. El Pensamiento de Paulo Freire: Sus contribuciones a la educación. Serie "Cruzando Fronteras", Clacso, 2005.

JIMENEZ, Manuel de Jesús y RAMIREZ Javier. La acción colectiva y los movimientos sociales campesinos en América Latina. En: Revista Interciencia, septiembre de 2010, Vol. 35 no. 9

KOROL, Claudia. La Formación Política de los movimiento populares latinoamericanos. en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año VIII, N° 22, septiembre. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

QUINONES, Gloria. Una imagen Pasiva del Nino. Universidad de Monterrey, En:
http://www.udem.edu.mx/exaudem_comunidadvirtual/imagenes/articulos/art3-gloria-pasivo.pdf

QUIROZ M, Sergio. *La Pedagogía crítica: Lectura renovada que fortalece al marxismo*. III Conferencia Internacional La Obra de Carlos Marx y los desafíos del Siglo XXI, Mexico.

KOLLING, Edgar (2001). Entrevista de Luis Acevedo Fals. Santa Catarina, Brasil, mayo del 2001.

LOPEZ, Alexander. Retos Metodológicos de la Educación Comparada en la sociedad global. En: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Catalunya, junio de 2008. Ver: <http://www.uoc.edu/rusc/5/1/dt/esp/lopez.pdf>

MAYA, Alfaro Olga. De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. En: Reseñas educativas; una revista de reseñas de libros. Ver: <http://www.edrev.info/reviews/revs90.pdf>

MC LAREN Peter, Pedagogía Crítica y Cultura depredadora, Ed. Aique, Buenos Aires, 1994.

MST. **Como fazemos a escola de educação fundamental**, Caderno de Educação N° 9, Rio Grande do Sul, 1999.3 -11.

MST. **O que queremos com as escolas dos assentamentos**, Caderno de Formação N° 18, São Paulo, p.3.

MICHI, Norma. El Movimiento Sin Terra hace Escuela. Universidad Nacional de Lujan, Área Antropología Educacional, 2002

Ministerio de Educación Nacional, MEN. Ley 115 o Ley General de Educación, 1994

MOLINA, M. C. y JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 5.

MÚNERA RUIZ, Leopoldo Rupturas y continuidades. Poder y movimiento popular en Colombia: 1968-1988. Universidad Nacional de Colombia. IEPRI. CEREC.,

MUÑOZ, Benavides Juan Pablo. las políticas populares del proceso campesino y popular del municipio de la vega como respuesta a las prácticas de expropiación del territorio por el estado 2002-2010. Proyecto de grado para optar por el título de Politólogo, Universidad del Cauca, 2011, documento inédito. .

NASSIF, Ricardo. José Martí (1853 - 1895). En: Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993

ORGAMBIDE, Pedro. *El maestro de Bolívar. Simón, el utopista*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2002.

PEÑUELA C, Diana Milena. ¿Son posibles otras formas de educar? Fernando González y la pluma de la rebeldía. En: Revista Pedagogía y saberes. Facultad de Educación. 2011

PEREZ, Lara Alberto. El enfoque clasista y los Movimientos Sociales en América Latina. En: http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/politica/plara1_311004.pdf

PIETRI, Arturo Uslar. Prologo a Simón Rodríguez, escritos, Caracas, Imprenta Nacional, 1954: p. XXIX

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO. Análisis del Libro: Frankenstein educador. En: <http://filosofanconedi.blogspot.com/2006/11/resumen-libro-frankenstein-educador.html>

<http://clionauta.wordpress.com/2008/05/30/entrevista-a-jacques-Rancière-el-maestro-ignorante/>

POPKEWITZ, T. Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual. Madrid: Mondadori, 1988.

PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA. Notas sobre el texto "Los Soviets en Acción", de Jhon Reed. Texto Inedito. 2004

PUIGROSS Adriana. De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana. Bogotá. Convenio Andrés Bello 2005, p 107

REY, Leyes María Adela. Paulo Freire: ¿Pedagogo o Político? En: <http://www.elortiba.org/freire.html>

REGINA, A . Programa Nacional de EDUCAÇÃONA REFORMA AGRÁRIA EM PERSPECTIVA. Dados básicos para uma avaliação. Sao Paulo, 2006. P. 70

RODRIGUEZ, Simón. *Obras escogidas*. Caracas, Bloque de Armas

ROSELI SALETE CALDART Y BERNADETE SCHWAAB .*A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos*, en Frei Sérgio, João Pedro Stédile, **Assentamentos**, Editora Vozes, Petrópolis, 1991,p.88.

SILVA Shamel Thair. Movimiento Campesino Colombiano, Historia y Lucha. 20 de enero de 2008, en: <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article1289>

SUBERCASEAUX SOMMERHOLF, Bernardo. Reproducción y apropiación: Dos modelos para enfocar el dialogo intercultural. En: http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/2311BernardoSubercaseaux.pdf

STUBRIN, Florencia. Movimiento de Los Trabajadores Rurales Sin Tierra. Una propuesta alternativa de Educación Pública. En: Laboratorio de Políticas Públicas, serie Ensayos E investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires,mayo de 2008

R.S. CALDART Y E.J. KOLLING, (1997) *O MST e a educação en A reforma agraria e a luta do MST*, Editora Vozes, Petrópolis, 228-229.

ROSELI SALETE CALDART. **Pedagogía do Movimento Sem Terra**, Porto Alegre, 1999, pp6 - 35.

ROSELI SALETE CALDART. **Lecciones de Pedagogía**, Porto Alegre, 2000, p.4

REBELLATO. "Bases para una educación alternativa", en *Cuadernos Latinoamericanos de Ecología Social*, Montevideo, N°1, CIPFE, .1988 34-48.

REGINA, A. Programa Nacional de EDUCAÇÃONA REFORMA AGRÁRIA EM PERSPECTIVA. Dados básicos para uma avaliação. Sao Paulo, 2006.

REPUBLICA FEDERAL DE BRASIL.Ley De Directrices Básicas de Educación Nacional, 1996, capítulo II, artículo 28.

SARDOC Mijta, Ciencias Sociales: Ira y esperanza: la pedagogía revolucionaria de Peter McLaren, revista electrónica herramienta. Publicado en el sitio el Miércoles, 04 de Junio de 2003 - 03:18 PM GMT-3 Herramienta N° 16.

STUBRIN, Florencia. Movimiento de Los Trabajadores Rurales Sin Tierra. Una propuesta alternativa de Educación Pública. En: Laboratorio de Políticas Públicas, serie Ensayos E investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires, mayo de 2008

TILLY, C. La desigualdad persistente. Buenos Aires: Manantial, 2000

Tilly, C. Las Revoluciones Europeas, 1492-1992. Barcelona: Crítica. 1995

TORRES, Carrillo Alfonso. *Acción Colectiva y Subjetividad: Un Balance desde los Estudios Sociales*. 2009.

TOURAINÉ, Alan. EL Regreso del actor: Buenos Aires, Editorial Eudeba, 1987,

FREIRE, Paulo: Pedagogía da autonomia- saberes necesarios a prática educativa, Paz e Terra, Sao Paulo, 1999.

VASCONCELOS Maria Do Socorro. La Educación Liberadora y el MST. En: Educación liberadora y Trabajo Cooperativo. Revista Dialogos: Educación y formación de personas adultas, no. 28, 2001

ZULUAGA, Olga Lucia. Bibliografía Básica en Educación Comparada. En: Revista Educación y Pedagogía, serie Informes y Documentos, Nos. 12 y 13.

ZULUAGA, Olga Lucia. La pedagogía en Francia: Precariedad, Fragmentación, Dispersión e Ilegitimidad. Proyecto de Investigación: El saber pedagógico y las ciencias de la educación” Medellín, Universidad de Antioquia, CODI, 2004. Documento en proceso de publicación, (En colaboración con Javier Sáenz, Rafael Ríos y Sandra Herrera)

ANEXOS

ANEXO NO 1. ENTREVISTA NO 1. REALIZADA AL VOCERO Y FUNDADOR DEL PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA, OSCAR SALAZAR, OCTUBRE 24 DE 2013

1) **¿Cómo y por qué surge el proceso campesino y popular de La Vega?**

Lo que es hoy el Proceso Campesino y Popular del Municipio de la Vega, se ha ido conformando en el transcurrir de muchos años, movido por diferentes causas y de diversas formas.

¿Por qué surge?

Las comunidades del municipio de la vega están inconformes con las formas como tradicionalmente se ha administrado los destinos de este municipio, corren años finales de la década de los 80s hay mucha inconformidad con la manera como se maneja el presupuesto municipal. Eso lleva a pensar en la necesidad de planear, de pensarse el destino que queremos para nosotros y nosotras, para la naturaleza y para nuestros hijos. Planear nuestro futuro comunitario, nuestro territorio y decidir sobre él, gobernar. Participamos en el impulso de la ANC de 1991.

¿Cómo surge?

Surge con tres instrumentos básicos en su estructura organizativa:

- Uno: las Juntas de Acción Comunal y la Asocomunal, como formas básicas de la organización.
- Dos: El movimiento comunal e Indígena como forma de proyectarnos en lo electoral administrativo
- Tres: la fundación despertar, como forma de administrar los recursos propios.

2. Cuéntenos un poco de la historia del Proceso Campesino y Popular

El Proceso Campesino y popular del Municipio de La Vega, nació en octubre de 1987 en el corregimiento de San Miguel del Municipio de

La Vega, con la creación de la Asociación de Juntas Comunales. Iniciamos con la construcción de un Plan de Desarrollo Municipal, cuando el Estado Colombiano tardaría todavía más de 6 años, hasta la ley 152 de 1994, en crear los Planes de Desarrollo en instrumento de administración.

En estos más de 20 años ininterrumpidos de trabajo comunitario, las dinámicas organizativas se han ido haciendo más complejas en la medida en que nuevos ejes de trabajo han ido desarrollándose e identificándose como tales en el seno mismo del trabajo organizativo.

La asociación comunal de juntas, dio origen al nombre ASOCOMUNAL, que por mucho tiempo fue el nombre y el eje único de nuestro trabajo organizativo, hoy las ASOCOMUNALES son formas organizativas totalmente institucionalizadas, que en el caso nuestro seguimos trabajando como un espacio más de formación y organización comunitaria, del Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega.

En 1991, nace el Proyecto de Administración Municipal Comunitaria o Movimiento Comunal, con el objetivo de hacer una administración municipal al servicio de la comunidad. Fruto de este eje de trabajo hemos participado con menor o menos incidencia en la administración municipal y en otros debates electorales, como es el caso del referendo. Para 1992, resulto electo nuestro candidato a Alcalde y un Concejal, para 1995 fueron elegidos 6 de nuestros candidatos al Concejo Municipal. Iniciamos en Colombia con la experiencia de los Presupuestos Participativos, que no por anónimo deja de ser una interesante experiencia de formación de los sectores populares involucrados en estas dinámicas. Por nuestra participación en pro de la constituyente de 1991, nos otorgaron el reconocimiento de Capital Comunal de Colombia, este trabajo lo hicimos sin imaginarnos que a la postre esta constitución del 91, no obstante todas las buenas intenciones y uno que otro instrumento jurídico interesante, realmente iba a estar preñada de los mecanismos básicos que abrirían la adecuación legal del estado Colombiano, a las políticas económicas neoliberales. Este eje de trabajo a partir de 1998, fue relegado para que otros ejes de trabajo se colocaran al centro, pero no por eso lo hemos abandonado y sigue siendo objeto de interesantes reflexiones que más temprano o más tarde, orientará a nuestra organización a las tareas que democráticamente se decidan al interior de la organización.

En 1992 nace el Proyecto Despertar Vegueño, para el trabajo en cultura y en salud con la niñez del Municipio. Este Proyecto se

convirtió en 1996 en la Fundación Proyecto Despertar Vegueño, se toma la decisión de convertirla en una persona Jurídica por la necesidad de tener un instrumento legal que nos permita contratar con entes de derecho Público y de derecho privado, así como mantener una centralización en la toma de decisiones administrativas para todo el Proceso Campesino y Popular y las formas organizativas que viven en su seno. La Fundación recibe el nombre de Fundación Despertar para el año 1999.

La Fundación Despertar inicialmente circunscribe su trabajo al fortalecimiento de la Producción agropecuaria y aborda la tarea de construir un Plan estratégico que recibiría el nombre del Plan Ambiental agropecuario "Aurora", lo cual a la postre hace que se estructure un eje de trabajo distinto, que llamamos, Eje Político-económico. En la Fundación están compañeros comprometidos de todos los ejes de trabajo del Proceso en número que supera los 35 líderes campesinos, no obstante la rigurosidad con que se seleccionan. Hoy la Fundación Despertar Trabaja aspectos como Derechos Humanos, Mujer y Niñez Campesina y centraliza la parte administrativa de todos los ejes del Proceso Campesino, convirtiéndose en un instrumento de apoyo organizativo dependiente y direccionado por el Proceso que ejecuta sus políticas populares y las instrumentaliza. No es una ONG, en el sentido neoliberal del término y de la práctica.

En el año 2002, habiéndose esbozado el Plan Ambiental agropecuario y de Salud Aurora, en el que aún se siguen haciendo esfuerzos por lograr estructurarlo, nace el Eje Político-económico con base en las Asociaciones de Productores. Estas asociaciones ya se habían organizado en años anteriores, como efecto colateral del trabajo organizativo del Proceso Campesino, pero es hasta este año que el eje Político-económico se plantea con su propia dinámica. Este trabajo se ha convertido en uno de los ejes principales del trabajo, con programas como "Cocina para la autonomía", "Custodia de semillas nativas", "Sabios Ancianos", y otros de esa importancia y enfoque como el programa "Ojos de agua, una mirada al futuro, que dio origen al proyecto de Apropiación Colectiva Integral de ojos de agua y microcuencas", que hoy se viene implementando en diferentes comunidades para hacer realidad la consigna de no permitir la apropiación privada del Agua.

En el año 2005 nace el eje Político-cultural para organizar el trabajo de las comunidades en lo artístico cultural y de comunicaciones. Este eje se ocupa del trabajo en Música, teatro y danzas y otras

expresiones que viven y fortalecen la cultura campesina. La organización lo que hace es tratar de crear condiciones para que esas formas de la cultura se recreen y amplíen su radio de acción.

El eje político-cultural, hoy se proyecta en comunicaciones por medio de nuestro periódico “Puro Pueblo, voces del Macizo Colombiano”, de la pagina web: www.procesocampesinolavega.org, y de iniciativas como “Cine al Pueblo” y “Arterritorio”, que buscan evidenciar que las comunidades que viven en este territorio, lo aman, lo piensan, lo han culturizado por generaciones y que no están dispuestas a dejárselo expropiar por intereses de ninguna clase.

Trabajamos con perspectivas pedagógicas incidiendo en niños y mujeres campesinas, trabajamos en Derechos Humanos, con la creación en conjunto con otras organizaciones, de una red que llamamos Red de Derechos Humanos del Suroccidente “Francisco Isaías Cifuentes” y desde el año 2007 estamos enfrentando la problemática de la Gran explotación minera, problemática que materializa el peligro de la expropiación y despojo de nuestro territorio.

Con estas formas seguimos caminando y así seguiremos siendo... las voces de las semillas...

3. ¿Por qué y que necesidades llevan a plantear el eje de educación del PCPV?

No nace como una propuesta de formación interna de cuadros, sino como una propuesta de reflexión comunitaria frente al papel de la escuela al interior de las comunidades. Esta podría plantearse es la necesidad inicial.

4. ¿Cómo trabaja el PCPV su eje de educación? ¿con quiénes?

Se inicia trabajando la reflexión colectiva en torno a lo pertinente o no de lo que se viene trabajando en la escuela formal, y posteriormente se elabora un programa que se llamó “Hacia una escuela de puertas abiertas”.

El proceso interno de formación de dirigentes se ha dado más por el ejemplo que por formación teórica. En la actualidad se trabajan los procesos de formación con base en problemáticas puntuales de la vida y cultura campesina. No se trabaja en abstracto sobre temáticas teóricas, se utilizan problemáticas puntuales y con base en ellas se

tejen todas las ideas explicativas de la respectiva problemática.

5. ¿Conoce la apuesta educativa del MST? Si es así cuáles son los aspectos de estas apuestas que a su juicio son más importantes.

Si conocemos las generalidades del MST como movimiento social brasileño que ha promovido la lucha por la tierra para los campesinos y trabajadores sin tierra, sabemos que hacen formación política para los líderes agrarios de toda Latinoamérica como la escuela Florestan Fernández entre otras iniciativas que desarrollan cada año además de su formación interna. Varios de nuestros líderes han participado en estos escenarios.

6. Considera que la apuesta educativa del MST y la del PCPV tienen semejanzas políticas y/o pedagógicas? Si es así cuáles son?

Podrían plantearse varias semejanzas si se atiende a que los dos procesos buscan la transformación de la sociedad y la búsqueda de condiciones sociales y económicas mejores para los campesinos. Sin embargo el MST es un movimiento muy grande y el Proceso de la Vega es más local, más cotidiano.

7. ¿Qué diferencias existen entre las dos propuestas? .

Las diferencias tienen que ver con el contexto y las necesidades de las comunidades donde se viven las problemáticas, en tanto aunque hay semejanzas entre la problemática social de Brasil y Colombia, el contexto del macizo colombiano es diferente al igual que la situación colombiana en relación a la brasileña, en tanto la persecución contra la oposición política en Colombia es más crítica y el ejercicio del poder hegemónico colombiano ha dejado como saldo la persecución y la muerte del que piensa diferente, lo que nos dificulta más la tarea pues mientras el MST tiene garantías y relaciones con la institucionalidad, nuestro trabajo cada vez es más perseguido y estigmatizado.

**ANEXO NO 2. ENTREVISTA NO 2. REALIZADA AL VOCERO Y
FUNDADOR DEL PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA,
NILSON MUÑOZ, ENERO 24 DE 2013**

1. *¿Cómo y cuando surge el Proceso Campesino y Popular de La Vega?*

Surge en el 87 como producto de la lucha social y popular en el municipio y la necesidad de reivindicar nuestra participación política y la toma de decisiones para definir el destino no solo de nuestro departamento, sino en particular de toda la región del Macizo colombiano.

2. *Cuéntenos un poco de la historia del Proceso Campesino y Popular*

El pueblo trabajador, sus organizaciones y sus líderes debemos tener vocación de poder, pero eso necesariamente implica definir nuestras Políticas Populares, diferencialmente de las políticas estatales no obstante estas autodenominarse “públicas”, a las cuales debemos darles voz de la mejor manera, de la manera más rigurosa y hermosa de la que seamos capaces pues son la brújula de nuestro caminar, es así como surge nuestro Proceso como un referente de nuestra vocación de poder.

Este es un camino largo que hace mucho empezamos y hemos recorrido muy poco. Sabemos que este es el camino y como organización campesina de La Vega, en él seguimos dando ejemplo práctico de cómo vivir desde la entraña misma, un Proceso de Unidad Popular, el cual no solamente tiene obstáculos externos, la mayoría de las veces creados como tácticas por el Estado mediante las cuales nos combate, sino que muchos de esos obstáculos obedecen a imposibilidades personales que se proyectan a las organizaciones y que son obstáculos que debemos ir sorteando con creatividad y discusión. Convencidos estamos que es en los recursos que nos ideemos para salvar estos obstáculos donde la política, a más de ser una ciencia, se convierte en un arte.

3) *¿Por qué y que necesidades llevan a plantear el eje de educación del PCPV?*

Seguir mejorando las diferentes Ideas Rectoras que orientan nuestras luchas y caracterizan los procesos organizativos, generando así progresos al interior de las organizaciones comunitarias y en los procesos de coordinación y unidad de las resistencias al sistema capitalista de expropiación y la lucha por su transformación integral.

4) *¿Cómo trabaja el PCPV su eje de educación? ¿con quiénes?*

Se trabaja a través del compartir experiencias con que se reafirmen, valoren, entiendan y reconozcan la autonomía alimentaria, la prevención del desplazamiento, la lucha contra las diferentes formas de expropiación, desde las materiales hasta las simbólicas, la recuperación, protección y defensa del territorio y la autoprotección de la comunidad como población cuyo control por el Estado es condición para usurpar el territorio.

5) *Conoce la apuesta educativa del MST? Si es así cuáles son los aspectos de estas apuestas que a su juicio son más importantes.*

Muy poco, aunque sé que luchan por la tierra y por los campesinos que carecen de ella, se que han logrado institucionalizar un proceso educativo frente a la reforma agraria y son considerados un movimiento social latinoamericano, pero no conozco las particularidades de su propuesta educativa.

6) *Considera que la apuesta educativa del MST y la del PCPV tienen semejanzas políticas y/o pedagógicas? Si es así cuáles son?*

Partiendo del desconocimiento seguramente las semejanzas tienen que ver en el reconocimiento del campo como lugar en el que nacemos y nuestro trabajo y lucha social cobra sentido, y el permanecer en él y generar identidad nos posibilita educar a nuestros hijos y crear conciencia para sembrar el futuro y permanecer en nuestra tierra.

7) *¿Qué diferencias existen entre las dos propuestas? .*

Han de ser muchas, no es lo mismo hablar de lo que pasa acá que lo que pasa en un país como Brasil, donde el latifundio es tan grande... aunque eso no quiere decir que acá no lo sea, allá hay mas garantías para la gente, aunque no es que sea la última maravilla... en definitiva, nosotros estamos acostumbrados a resistir porque nos ha tocado, la injusticia nos ha llevado a eso, allá también, pero los gobiernos allá son más democráticos más participativos, nosotros educamos para la resistencia, el MST también, pero desde una relación más articulada con el estado, para nosotros esto por

ahora no se ha dado, sin que signifique que no sea lo que queramos, es parte de un proceso.

**ANEXO NO 3. GRUPO FOCAL NO. 1 REALIZADO A FUNDADORES
DEL PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA - CAUCA,
NOVIEMBRE 10 DE 2012**

Participantes: Emigdio Erazo, Diana Martínez, Oscar Salazar, Marcela Vega, Eduardo Jurado, Cristian Delgado, Wilson Flórez

1. *¿Por qué se identifican los miembros del PCPV con el agua, la tierra y las semillas? Reconocen ejemplos, casos, experiencias o circunstancias. ?*

Al respecto consultar en nuestro plan ambiental agropecuario aurora las tesis que hemos construido. tesis significa posición y en nuestro caso posición política, que nosotros y nosotras llamamos” ideas rectoras “.

Nos identificamos además con el agua, la tierra y las semillas por las siguientes ideas rectoras:

- Lucha por la tierra y construcción del territorio
- Apropiación colectiva e integral del territorio (ACIT) con sus dos acciones: Apropiación colectiva integral de ojos de agua y micro cuencas (ojos de agua una mirada hacia el futuro) y parcelas de agricultura colectiva.
- Sobre las semillas tradicionales y nativas, los verbos que a nuestro juicio guían nuestra acción son: Recuperar, conservar y mejorar. Esas son palabras rectoras de nuestra cotidianidad, sin importar los avatares de nuestra vida cotidiana de nuestra lucha organizativa, esos verbos y esas ideas rectoras son la brújula de nuestro caminar.
- Somos Agua de esta tierra es uno de nuestros grupos de trabajo la ASAT, es un ejemplo del nivel de identidad que se tiene con esta lucha y con el análisis histórico y nuestra propuesta política

Teniendo en cuenta que el sistema de relaciones sociales que conocemos como capitalismo, impone sus relaciones a condición de divorciar al productor directo de los medios de producción. Ese movimiento general del capital es lo que se constituye en “su” política.

Esa es la razón profunda del despojo y la expropiación que aplica como política el estado capitalista. Por esta razón nuestra política popular es contraria en todo y por todo a esa política de despojo, a esa política que expropia el control del proceso productivo a los productores directos.

Por esa condición histórica de génesis del capital, que aniquila como condición de su propio desarrollo, las condiciones materiales de vida de los pueblos. Es que el PCPV como organización nos identificamos con el agua, la tierra y las semillas nos identificamos en un sentido específico, es condición de la vida de los pueblos y sus culturas, las condiciones materiales de vida de esos pueblos y esas culturas son su tierra, sus semillas y su agua.

2. *¿Qué está pasando con las organizaciones que realizan prácticas alternativas y/o populares de educación, reconocen o no la historia de estas apuestas educativas y políticas?*

Cuando hablamos de política para transformar, el elemento distintivo es la formación, la educación, la formación o la educación popular, de que tan bien lo hagamos depende todo, no hay fórmulas, excepto una la AUTOCRITICA, nunca nos conformamos con lo que tenemos, por bien que estemos hay todo por hacer. Aunque las miradas apocalípticas no sirven por mal que estemos algo hemos hecho bien.

La concepción de la educación bancaria: “Cantaros vacíos llegan para ser llenados” NO SIRVE. Es la concepción con que más se opera infortunadamente en las organizaciones populares reproducimos las prácticas de educación-dominación que siempre hemos visto. Saber conjugar el conocimiento con la vitalidad, el corazón con la cabeza, los soviets con el partido comunista, los que saben (filósofos) con los que viven (gente del común) ahí está el arte. Viejo problema tratado desde Platón en la Republica y resuelto sabiamente por Lenin en la conjugación partido comunista- soviets. “el poder para los soviets”, los concejos obreros campesinos y de soldados.

Gestar las rupturas necesarias para lograr ese sistema distinto es un reto titánico, los intelectuales orgánicos son una cosa, las comunidades de base son otra cosa, los que saben y los que no saben es una falsa disyuntiva aunque tampoco se trata de que “todos

somos iguales, ni que cada uno tiene su verdad ni que cada uno es la medida del conocimiento”. Todos esos preceptos sofisticados no conducen a nada serio, no permiten ningún proceso de transformación de la sociedad ni del individuo.

3. *¿Cuál es la finalidad y la propuesta educativa del PCPV?*

El fin no justifica los medios, en los medios se realiza paso a paso el fin.

Hay una escuela eso se nota, hay un proceso formativo, eso se evidencia, su mayor nivel de sistematización es el plan Aurora, su pensum, o mejor su plan curricular, su metodología, no existe como plan elaborado se evidencia porque se vive, se nota, hay hilos conductores que no tienen referentes empíricos, se construye el futuro que se sueña en el presente que se vive

**ANEXO NO 4. GRUPO FOCAL NO. 2 REALIZADO A PARTICIPANTES
DEL PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA - CAUCA,
NOVIEMBRE 11 DE 2012**

Participantes: Lizeth Montero Piedrahita, Isabel Ruano, Carmenza Gómez Ortega, Cristóbal Guamanga, Yoldy Toro, Pastor Jiménez

1. *Cuáles son las prácticas de educación que realizan los miembros del PCPV?*

Las reuniones se constituyen en talleres:

- El ejemplo es el PLAN,
- La pregunta es el compromiso, la fraternidad, el respeto, la reciprocidad, la perseverancia, la claridad, la crítica y la autocrítica.
- La formación inquietante, como generar en el otro el compromiso con una disciplina consciente.
- Espacios regulares para contrastar nuestro trabajo formativo-organizativo con otros trabajos pares y con reflexiones teóricas que nos impulsen a seguir a pensar a autocriticarnos.

**2. *¿Cómo las desarrollan en términos pedagógicos y metodológicos?
¿Qué elementos toman, poseen o han elaborado al respecto?***

En términos metodológicos la cotidianidad de la resistencia es nuestro punto de partida para avanzar en la construcción de un plan que oriente nuestro trabajo político y organizativo. A partir de la reflexión constante sobre nuestro quehacer y la construcción de mandatos populares avanzamos en la creación de nuestra propuesta, el plan AURORA, que aunque se concibe como una apuesta ambiental guía nuestra acción y nuestra apuesta política y pedagógica.

3. *¿Para que, por qué y para quién de estas prácticas pedagógicas?*

El para qué y porque tienen que ver directamente con nuestras comunidades, nuestra forma de identificarnos con nuestro territorio, de vivir y sentir la realidad que enfrentamos en el Macizo Colombiano, tierra de innumerable riqueza pero con innumerables peligros. ¿Porque nos formamos? para vivir para resistir y defender nuestra tierra, nuestro territorio, el legado que dejamos es para nuestros hijos, nuestros nietos, para reivindicar la memoria de los viejos, los

saberes ancestrales, para enseñar con el ejemplo la cotidianidad de la resistencia.

4. ¿Qué papel tienen las personas que se relacionan en sus prácticas?

El papel de aprender del ejemplo, de aportar con sus reflexiones, de entender el legado cultural, político y social de los saberes populares, de construir colectivamente una apuesta para el buen vivir y el futuro de nuestros pueblos.

5. ¿Qué significa pensarse la educación para el campo o desde el proceso campesino y popular contemporáneamente?

Significa no solo romper con la educación bancaria y transformar las prácticas educativas cotidianas, sino también sembrar la semilla de la resistencia, avanzar en lo cotidiano, planear para hacer y hacer para incidir en la transformación de la realidad, a partir de los saberes y mandatos populares.

**ANEXO 5. TALLER 1. REALIZADO CON MIEMBROS DEL PROCESO
CAMPEÑO Y POPULAR DE LA VEGA EN EL MARCO DEL PROCESO
DE DIAGNOSTICO E IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES, JUNIO 3
DE 2011**

**RELATORIA TALLER MULTINACIONALES Y DERECHOS HUMANOS
POPAYAN 03 DE JUNIO**

03 de junio de 2011

NOMBRE	ORGANIZACIÓN	PROCEDENCIA
Julián David Arroyo	PCPV	
Sulma Mosquera	PCPV	
Fanny Marcela Rosero	Proceso Campesino y Popular	La Vega
Guido Alban Rivera	CIMA	La Vega
Richard del Castillo	PCPV	
Enrique Chimonja	PCPV	
Carlos Fernández	PCPV	
Omaira Rojas	Campesino	Vereda Frontino Cauca
Noel Muñoz	Campesino	Vereda La Sierra Cauca
Jhon Eduardo Jurado	Fensagro	La Vega
María del Socorro Paso	Fensagro	La Vega
Jhon Freddy Medina	Fensagro	La Vega

OBJETIVO GENERAL DEL ESPACIO DE FORMACIÓN:

- Contribuir al fortalecimiento de las organizaciones del suroccidente colombiano con el objetivo de generar conciencia sobre el impacto del accionar de las Transnacionales e implementación de los mega proyectos en las región del suroccidente colombiano y diseñar estrategias de resistencia desde el saber colectivo jurídicas en que el CCAJAR pueda brindar su apoyo.

Organizaciones Participantes: Proceso Campesino y Popular de la Vega, Cauca

ORDEN DEL DIA:

09 am. Presentación: se da inicio al taller con el video *Riqueza Privada - Pobreza Pública*, para dar cuenta estrategias frente al modelo dominante de extracción de recursos para visualizar las problemáticas regionales.

10am-12pm. Expectativas de los participantes e Identificación de casos: intercambio de experiencias organizativas frente a los mega proyectos: Se abordan los alcances del accionar de las Transnacionales en la región y en el país en general. Además se da a conocer el enfoque o y político sobre el particular. Por otra parte se plantea la necesidad de generar un proceso de formación para utilizar mecanismos jurídicos en defensa del territorio. Para ello es precisa la concertación de planes de trabajo para la integración de las comunidades entorno a la lucha social y política.

2pm-4pm. Actividad Distinción del Modelo de Desarrollo, Zonas de impacto, implicaciones sobre violaciones de derechos humanos y elementos para proyectar la pervivencia de las comunidades.

A través de la creación de grupos de trabajo aleatorios se identifican las siguientes problemáticas frente al accionar y la lucha contra las trasnacionales en la región:

Identificación de problemáticas

- ✓ Problemas de efectividad del marco normativo nacional frente a las violaciones de dh cometidas por las trasnacionales : no se respeta el deber de consulta previa y las autoridades encargadas de supervisar el cumplimiento son cooptadas por el capital de las Transnacionales.
- ✓ Posibilidades de prevención frente a los megaproyectos: ¿es posible ejercer presión a través de mecanismos jurídicos previa a la llegada de las trasnacionales en la región?

- ✓ Concurrencia del mapeo institucional y la toma de intereses de los agentes económicos: la profundización en el modelo neoliberal ha incrementado la desigualdad material, generando desplazamientos a manera de expropiación de facto en las áreas de interés para las Transnacionales.
- ✓ La idea de <desarrollo> es implantada dentro de las comunidades y opera como artilugio para poder desplegar el accionar de las Transnacionales con “legitimidad” que siempre cuenta con el respaldo de las fuerzas militares y se basa en falsas promesas de progreso regional.
- ✓ En muchos de los casos hay una destinación específica del desarrollo de infraestructura para la ejecución de los megaproyectos, las comunidades en poco o nada se favorecen con estos procesos.
- ✓ Zonificación del conflicto: se utilizan dos vías para motivar el desplazamiento en los puntos estratégicos, la lucha antiterrorista y los cultivos ilícitos son utilizados como pretextos para ocupar el territorio.
- ✓ En el Macizo colombiano hay una riqueza hidrográfica en pugna, Represas como Calima y Salvajina son blanco de los proyectos de abastecimiento energético en el cual la prestación del servicio se privatiza.
- ✓ La constitución de reserva ecológica en el macizo se conduce por criterios de <conservación como negocio> donde la prestación de servicios ecoturistas desarticula las tradiciones culturales de la población que se convierte en un guardador pasivo del Ambiente. Adicionalmente la ubicación de Batallones de Alta Montaña ha generado desplazamiento de los asentamientos, la ubicación del ejército se articula en la tendencia de Frentes de Seguridad y Red de cooperantes (elementos de potencialidad en ejecuciones extrajudiciales).
- ✓ Estigmatización de los líderes sociales de organizaciones como el CRIC, PCN, CUT, se lanzan amenazas e intimidación para fragmentar la unidad del movimiento social, indígena y popular.

Alternativas desde las comunidades:

- ✓ Construcción desde cada uno de los escenarios de resistencia consciente (no se trata de aguantar sino de la objeción frente al modelo de desarrollo) para transformar los principios rectores y reivindicar los derechos a una vida digna, la apropiación del territorio y la soberanía alimentaria.

- ✓ Necesidad de propuestas propias de comunicación, autosostenimiento, educación, memoria y lucha contra la impunidad, utilizando el derecho como instrumento de emancipación.
- ✓ Barreras para la implementación de cátedras que en realidad reconozcan las necesidades de las comunidades afros e indígenas, las lógicas internas en sus procesos de resistencia no pueden entenderse con elementos ajenos a su tejido social.

4pm-6pm Exposición sobre las Transnacionales y violaciones de derechos humanos. (fotografía)

- ✓ ¿Qué tan cerca de una violación de derechos humanos debe estar un Trasnacional para que sea jurídicamente responsable?
- ✓ Antecedentes históricos: Consejo de Control No 10 del Tribunal de Núremberg investigación y enjuiciamiento de los agentes financiadores de la ejecución de las políticas nazis.
- ✓ Fundamento de mayor responsabilidad social dada la gran capacidad de impacto que tienen las Transnacionales con sus acciones en el marco de un escenario internacional de soberanías nacionales debilitadas por los grandes capitales.
- ✓ El sobredimensionamiento de la capacidad de acción de los mecanismos jurídicos de denuncia y sanción de las trasnacionales es el resultado de la profundización en el sistema neoliberal cuyos impactos son a gran escala. Propuesta ante el desequilibrio material de poder la inversión el carga de la prueba, que sean las Transnacionales quienes demuestren el cumplimiento del ordenamiento jurídico.
- ✓ Importancia de la sistematización documentada de las situaciones de crisis, escenarios como el Tribunal Permanente de los Pueblos permiten la producción de opiniones consolidadas, fortalecimiento de las organizaciones y ejercicio de presión internacional.

**ANEXO 6. TALLER 2. REALIZADO CON MIEMBROS DEL PROCESO
CAMPEÑO Y POPULAR DE LA VEGA EN EL MARCO DEL
DIAGNOSTICO E IDENTIFICACIÓN DE LAS PROBLEMATICAS
SOCIALES (CONTEXTO) JUNIO 4 DE 2011**

Agenda de trabajo 4 de junio de 2011

09am Proyección: Se presenta el video La historia de las cosas. Se identifican las fases de análisis, para construir criterios de identificaciones en los siguientes aspectos:

- ¿Qué está pasando? (evaluación del daño)
- ¿Qué derechos se afectan?
- ¿Quién es el responsable? (Estado, Transnacionales, etc.),
- ¿Que se ha hecho? y
- ¿Que respuestas se han obtenido?.

11am Presentación de casos: Los asistentes fueron divididos en grupos de trabajo sobre los cuales se proyectaron ejes temáticos de reflexión proponiendo situaciones de crisis e identificando las diferentes fases de explotación, producción, comercialización y descarte del proceso productivo capitalista:

I. Explotación Forestal: monocultivos de eucalipto, afectación de las fuentes hídricas, capacidad productiva de la tierra, supresión del bosque primario, la pérdida de semillas nativas, productos de pan coger, desplazamientos, amenazas, se criminalización se identificaron como las principales problemáticas de las comunidades en la región. Como respuestas de las comunidades se ha planteando la necesidad de reflexionar sobre la autodeterminación de las comunidades, recuperar la soberanía alimentaria, el derecho a la información, el derecho al ambiente sano y la educación y formación política como eje central de la formación de las comunidades.

II. Fumigaciones: Estas se evidencian principalmente en la Costa Pacífica, como consecuencia se da el daño al agua, la fertilidad de la tierra, destrucción de experiencias agroecológicas, estigmatización a los líderes del campesinado. *Derechos violados:* derechos sociales y colectivos a la tierra, al agua. En el macizo la última fecha de fumigación fue para el 2010. Se evidencia a la Empresa Monsanto como productora de Glifosfato.

III. Semillas: Frente a las semillas puede hablarse de aquellas con función Alimentaria, No alimentaria y Medicinal, la Revolución Verde y paquetes tecnológicos para la expropiación de los conocimientos ancestrales se introducen como paquetes de extensión. Adicionalmente, se ha provocado la reproducción de enfermedades y plagas. Violación de los derechos a la vida y la autodeterminación de los pueblos, responsables el Estado, concretamente el Ministerio, el ICA, Semicafe, Semipalma, la expansión de estas políticas se ha debido por el impulso del capital BID en las universidades públicas que las fomentan en sus proyectos de investigación. Ante ello la necesidad de recuperar las semillas ancestrales y fortalecer los procesos de recuperación de la memoria y los saberes colectivos se convierte en una prioridad.

- ***Compromisos a futuro frente a la formación política de las comunidades de la Vega:***
- Necesidad de reflexionar sobre las experiencias y prácticas educativas y avanzar en su proceso de sistematización
- Potenciar la cotidianidad de la resistencia como expresión de las prácticas políticas y pedagógicas
- Avanzar en el diagnóstico de problemas comunes y la articulación del plan estratégico del PCPV (Plan Aurora) con las necesidades actuales de las comunidades

**ANEXO 7. CUADRO NO. 4. METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
COMPARADA ACTUAL¹⁶⁴**

Fases del método	Objetivo	Pasos para implementar cada fase
Fase pre-descriptiva	Establecer el marco teórico de la investigación	<p>Selección, identificación y justificación del problema.</p> <p>Planteamiento de hipótesis (nos guiará la selección de los datos y el análisis de los mismos)</p> <p>Delimitación de la investigación. Qué se va a comparar, dónde, cómo y con qué, etc.</p> <p>Delimitación de los conceptos empleados. Aquellos conceptos que pueden ser confundidos.´</p> <p>Delimitación del objeto de estudio.</p> <p>Delimitación del área de estudio. Establecemos bajo qué criterios se seleccionó lo que se pretende comparar.</p> <p>Delimitación del proceso de investigación, establecer las etapas que debemos seguir para hacer la investigación más operativa.</p> <p>Delimitación de los instrumentos de</p>

¹⁶⁴ Tomado de: Ferran Ferrer Julia "La educación comparada actual". Barcelona: Editorial Ariel, 2002

		<p>medida.</p> <p>Delimitación de las técnicas de análisis.</p>
Fase Descriptiva	<p>Presentar los datos recopilados para cada una de las áreas de estudio.</p>	<p>Se requiere una evaluación en base a los siguientes criterios:</p> <p>Las fuentes de información empleadas deben ser fiables.</p> <p>Homogeneidad de los datos para que la comparación sea confiable.</p>
Fase interpretativa	<p>Interpretar los datos educativos que se han expuesto en la fase descriptiva y analizar cómo influyen los factores contextuales.</p>	<p>Responder a la pregunta ¿qué implicaciones tienen sobre los diferentes aspectos del sistema educativo los diferentes factores contextuales? Aquí se observará qué valor se le da a determinados factores contextuales o históricos.</p>
Fase de yuxtaposición	<p>Permite confrontar los datos que se presentaron en la descripción y que después se han interpretado.</p>	<p>Se puede realizar la confrontación con datos cualitativos y cuantitativos. Con las hipótesis planteadas anteriormente podremos discernir los datos que más nos conviene exponer en esta fase. Se pueden utilizar gráficos, polígonos de frecuencia, histogramas, etc.</p>
Fase comparativa	<p>Demostrar la aceptación o rechazo de nuestras</p>	<p>Esta fase será un proceso de síntesis ya que el análisis fue realizado, componedora de las partes en un todo</p>

	hipótesis de investigación.	comparativo armónico.
Fase prospectiva	Establecer las tendencias educativas que seguirán los países estudiados.	Esta etapa es optativa, ya que no siempre es factible llevarla a cabo con un mínimo de rigurosidad. Esta etapa junto a la comparativa son las etapas más útiles a los efectos de la planificación y política educativa de cada país estudiado.

ANEXO 8. TEMATIZACIÓN EDUCACIÓN Y NEOLIBERALISMO

EL CASO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA RURAL EN COLOMBIA (1990-2002) TRABAJO DE GRADO

PAIS: COLOMBIA		
FUENTE: EDUCACIÓN Y NEOLIBERALISMO: EL CASO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA RURAL EN COLOMBIA, (1990-2002), TRABAJO DE GRADO. SERRANO Ordoñez, Jorge Eduardo. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Estudios Ambientales y Rurales, Maestría en Desarrollo Rural, Octubre de 2007.		
CATEGORIA	CITA Y PAGINA	APORTE PERSONAL
Educación Rural	<p>(p. 34) La educación rural aparece en el capítulo cuarto, EDUCACIÓN CAMPESINA Y RURAL.</p> <p><i>“El Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural” la cual, “comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país” (Art. 64)</i></p> <p>(p.35) Le corresponde a <i>“Las Secretarías de Educación de las entidades territoriales, o los organismos que hagan sus veces en coordinación con las secretarías de Agricultura de las mismas, orientarán el establecimiento de Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural, ajustados a las particularidades regionales y locales” (Art. 65).</i></p> <p><i>(p.40)” Extender la educación rural ofreciendo un mínimo de cinco grados de escolaridad en toda la zona de influencia y los nueve</i></p>	<p>Jorge Eduardo Ordoñez plantea como punto de partida de su tesis de maestría el cuestionamiento del neoliberalismo como modelo que implica la tecnificación del campo y por ende la implementación de una educación rural para la mano de obra barata y la tecnificación del campo</p> <p>Como el autor lo indica, no es clara en la legislación colombiana la diferencia entre educación campesina y educación rural; no obstante, pareciera que son equiparables, de acuerdo a los artículos 64 (Fomentode la educación campesina) y 65 (Proyectos institucionales de educación campesina)</p> <p>Tal y como lo plantea la ley general de educación, la educación rural en Colombia está asociada únicamente a la tierra y su uso agrícola sin hacer mención de los otros componentes relevantes en dicho contexto: histórico, social, cultural y político, entre otros.</p> <p>En la legislación colombiana, la educación rural se concibe como obligatoria con la básica</p>

	<p><i>grados por lo menos en cada una de las Concentraciones en su sede central”.</i></p> <p><i>(p.53)” Directorio de experiencias significativas de educación rural en Colombia”.</i></p> <p><i>(p. 54) “Con el propósito de que la educación rural contribuya al desarrollo económico y social del país se adaptarán sus contenidos y organización a las condiciones de producción rural y se desarrollarán programas que generen aprendizajes tanto de la educación básica como de la educación técnica, a partir de la construcción y experimentación de proyectos Educativos institucionales innovadores en diversas regiones del país. (DNP, 1998A:276)”</i></p> <p><i>(p.68)” Modelos de educación rural: Escuela Graduada, ACPO, Escuela Unitaria, CDR, Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, SER, PER”</i></p> <p><i>(P. 76) “En otras palabras la educación rural no es una prioridad que ordene el gasto público, sino que sigue dependiendo de la voluntad de los gobernantes a la hora de definir las inversiones de los recursos”.</i></p> <p><i>(p. 89) “enfataron la situación crítica de la educación rural reflejada en la ausencia de personal docente con calificación pedagógica”</i></p>	<p>primaria y los nueve años de media, política que en nada varía del contexto urbano de la educación formal y que no evidencia los grados de deserción escolar tan elevados que se presentan en el campo.</p> <p>El modelo “escuela nueva” es promulgado como un éxito en la implementación de la educación rural en Colombia en términos de cobertura y alcances de las pruebas saber, no obstante no se evidencian las limitaciones de dicho modelo al dejar de lado las distintas realidades y problemáticas que enfrentan los pobladores del campo.</p> <p>Una vez más se evidencia la intención estatal de articular los esfuerzos que se desarrollen frente a la educación rural al desarrollo económico del país, sin dejar de lado la tecnificación del campo propuesta a partir de los 60 con el devenir de la tecnología educativa.</p> <p>La educación rural es concebida a partir de modelos y recetas de enseñanza, dejando de lado su acepción como necesidad concreta para las poblaciones rurales</p> <p>Ante este análisis bien vale la pena la siguiente reflexión: ¿Cuál es el futuro de la educación rural en el contexto actual? ¿Cuál es el énfasis que los gobernantes de turno le están dando a dicha educación en un panorama claramente marcado por el neoliberalismo?</p> <p>Además de la falta de docentes cualificados para la educación rural, se requiere de la construcción de políticas educativas que den cuenta de la heterogeneidad y diversas costumbres y modos de vida</p>
--	--	--

	<p>(p. 105) " Para la educación rural el PND pretende <i>"La universalización de la educación primaria, especialmente en el sector rural"</i></p> <p>(p. 115) "En educación <i>"El sector rural tendrá prioridad en la ejecución de la política de universalización de la educación básica</i> [en 68 municipios predominantemente rurales], <i>y el mejoramiento de la calidad de la educación"</i> (DNP, 1995B:375-76).</p> <p>(p. 118) las siguientes estrategias en lo que se refiere a la educación rural: <i>fortalecer la educación básica</i> (DNP. 1998A:276), <i>se adaptarán sus contenidos y organización a las condiciones de producción rural y desarrollo de programas que generen aprendizajes</i> (Ibídem), <i>se buscará la fusión de escuelas de primaria y secundaria.</i> (DNP. 1998A:277)</p>	<p>de los pobladores rurales.</p> <p>Los modelos educativos implementados en las zonas rurales obedecen a los planes de desarrollo local y nacional sin tener en cuenta las especificidades del campo ni los contextos diferenciados y sus complejidades.</p> <p>La meta mas ansiada para el Estado colombiano en términos de los avances y logros frente a la educación rural es la universalización de la educación básica; no obstante dicha meta aun esta muy lejos de conseguir-</p> <p>Una de las premisas básicas del gobierno nacional frente a la educación rural es ampliar la cobertura en educación básica, lo cual es poco comprensible al plantear la fusión de primaria y secundaria y ele énfasis únicamente en el aprendizaje, dejando de lado la enseñanza.</p>
<p>NEOLIBERALISMO</p>	<p>Diez años después de iniciado el proceso de apertura neoliberal con el gobierno Gaviria, asume el primer gobierno el Dr. Álvaro Uribe (2002-2006) y presenta su PND <i>Hacia un Estado Comunitario 2002 - 2006</i>(DNP, 2003)</p> <p>¿Cómo entiende el neoliberalismo la educación? Citando a Sánchez Ferrer (1996:91), Miñana y Rodríguez (2003) plantean que dentro del pensamiento liberal hay tres grandes momentos frente a la educación. El primero que dice que la educación formal debe... <i>"estar imbuida de los valores comunes y transmitirlos por igual a todos los ciudadanos"</i> y la llaman <i>"comunitaria"</i> (John Dewey y James Mill).</p> <p>En una propuesta neoliberal, la educación elemental (básica) obligatoria... <i>"consiste en los</i></p>	<p>La implementación del neoliberalismo en el país se incrementa con la llegada al poder de Álvaro Uribe Vélez, quien con su estado comunitario consolida dicho modelo económico y social en el país.</p> <p>Este enunciado corresponde a la visión de educación en el marco del estado comunitario propuesto por Álvaro Uribe Vélez, cuya continuidad se plasma en el actual gobierno de Juan Manuel Santos.</p> <p>¿Qué tipo de educación propone el modelo neoliberal y para que?</p>

	<p><i>rudimentos de lectura y escritura, de las matemáticas y de algunos 'valores'</i> (Miñana, 2003: 293),</p> <p>(p. 132) la educación rural, en esta propuesta neoliberal vigente en Colombia, no tiene ningún futuro en regiones donde la población rural sea un <i>"sobre costo para la producción"</i> y una <i>"perdida de competitividad en el mercado global"</i></p> <p>(p. 145) Con esta visión al interior del neoliberalismo, donde los recursos se focalizan en aquellos lugares donde se garantice el retorno de la inversión hecha por manos privadas, las posibilidades de permanencia en la población rural en estas áreas es mínima.</p>	<p>La puesta en marcha del Plan Nacional de Desarrollo de Santos pone de manifiesto esta afirmación: el fomento por los agroindustriales y la tecnificación del campo implica la pérdida de la identidad y modos de vida de los pobladores del campo o la pérdida de derechos económicos, sociales y culturales en tanto no son productivos para el sistema.</p> <p>Esta afirmación explicita uno de los problemas fundamentales de la educación actual pues su sentido es visto únicamente en función de la importancia productiva del conocimiento, dando lugar al mercado educativo (Martínez Boom: 2004). Ante este panorama, ¿Cómo podemos construir colectivamente un sentido más crítico y emancipador de la educación?</p>
--	---	--

ANEXO 9. CUADRO COMPARATIVO NO 2. EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN RURAL EN BRASIL Y COLOMBIA

MARCO TEMPORAL: 1994 - 2010

CATEGORIA	COLOMBIA	BRASIL	OBSERVACIONES
EDUCACIÓN	<p>“La educación en Colombia ha sido consagrada como un derecho constitucional que debe garantizar el Estado. La Ley 115 de 1994 define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. (Ley 115 de 1994)</p>	<p>“a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB;1996, p.1)</p>	<p>Las dos concepciones de educación si bien tienen elementos similares frente a la concepción de la misma como proceso de formación permanente, cultural y social también evidencian diferencias claras que marcan el posicionamiento desde el cual se promulgan las leyes en los dos países.</p> <p>Para el caso de Brasil se incorpora al concepto de educación el papel que juegan los movimientos</p>

			<p>sociales y las organizaciones de la sociedad civil; además se articula al concepto la importancia de las diferentes manifestaciones culturales que hacen parte del contexto del país.</p> <p>En el caso colombiano, la concepción de educación se articula a l logro de la dignidad y la relación recíproca entre derechos y deberes aunque este aparte no se desarrolla suficientemente.</p> <p>Finalmente en la concepción de educación que propone la Ley de Directrices Básicas del Brasil se plantea ya explícitamente la relación directa entre educación y trabajo (Me interesa particularmente este punto para ver lo</p>
--	--	--	--

			referente al capital humano si es pertinente todavía).
EDUCACIÓN RURAL	<p>“Esta modalidad promueve un servicio de educación campesina y rural formal, no formal e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Comprende especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos.” (Ley 115 de 1994)</p> <p>“ la educación para la población rural en Colombia a partir de la década de los noventa, es entendida como la escolaridad obligatoria, en el marco de la Constitución Política de 1991, para niños, jóvenes y adultos que habitan las zonas rurales del país” (referencia doc fao, falta ponerla)</p>	<p>“na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural.” (LDB; 1996, cap II, art. 28)</p>	<p>Le educación rural en Colombia está directamente ligada a los Planes Nacionales y departamentales de desarrollo y está pensada en términos de formación técnica de las comunidades campesinas para desarrollar actividades agrícolas y agroindustriales. En esta acepción se refleja claramente como el campesinado colombiano es visto por el Estado Colombiano como mano de</p>

	<p>Dentro de las políticas educativas para el sector rural formuladas durante los noventa, conviene destacar el diseño e implantación del Proyecto de Educación para el Sector Rural, a cargo del Ministerio de Educación Nacional. El objetivo de este proyecto es “ampliar la cobertura y promover la calidad de la educación en el sector rural para las poblaciones focalizadas, fortalecer la capacidad de gestión educativa de las entidades territoriales, promover procesos de formación de las comunidades para la convivencia y la paz, y generar políticas para la educación técnica rural”</p> <p>“Durante las décadas de los setenta y ochenta, las principales características de la educación para la población rural fueron la centralización política y administrativa, la ampliación de cobertura en primaria y el inicio de experiencias piloto como las Concentraciones de Desarrollo Rural, la Escuela Nueva y educación de adultos. La década de los noventa se caracteriza por un mayor énfasis en la descentralización de competencias educativas, el fortalecimiento del programa Escuela Nueva y la oferta de un portafolio de servicios educativos para el sector rural. (p. 179)</p>	<p>“Vem se instituindo como área própria de conhecimento, “que tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade ...do campo como lugar de atraso” ((MOLINA; 2002, p.39)</p> <p>Vincula a luta por uma educação específica que respeite os sujeitos do campo, ao conjunto das lutas sociais pela transformação das condições de vida no campo, “condições de desumanização” (CALDART; 2002, P.30).</p> <p>“A educação para a população rural é tratada hoje no Brasil sob a denominação de Educação do Campo, e incorpora uma realidade histórica variada, englobando as mais diversas práticas da “vida campestre”, tais como os espaços onde vivem os povos tradicionalmente agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários meieiros e fazendeiros. Ela expressa a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, a uma educação que seja no campo e do campo, como explicita Caldart (2002, p.26)</p>	<p>obra que debe ser cualificada para la implementación de los megaproyectos agroindustriales y la tecnificación del campo.</p> <p>En contraposición la ley de directrices básicas propone una propuesta de educación rural acorde a la realidad y los modos de vida de la población rural brasileña , aunque se asemeja a la concepción colombiana en tanto plantea la necesidad de concebirse como una educación para el trabajo en las áreas rurales</p>
--	--	---	---

	<p>“La atención de los gobiernos sobre la educación rural se ha concentrado principalmente en la ampliación de la cobertura en educación primaria, aunque algunos gobiernos hicieron particular énfasis en la educación de adultos y más recientemente en el preescolar o en la educación básica secundaria. Es evidente que los esfuerzos en cuanto al mejoramiento de la cobertura han cosechado logros a juzgar por la evolución positiva de este indicador en los diagnósticos de los respectivos planes. No ha pasado lo mismo con los demás indicadores, los cuales aunque marcan una tendencia positiva ésta continúa siendo todavía lenta”</p> <p>“El plan “El Salto Educativo y Cultural” 1994-1998, por su parte, dedica una mayor atención a los problemas de retención estudiantil en la educación básica rural. Se continuó la promoción del modelo Escuela Nueva para atender los objetivos de cobertura y calidad y se crearon nuevos mecanismos de financiamiento de la educación a través de subsidios educativos para estudiantes de escasos recursos y para madres jefes de hogar, para apoyar la consecución de libros y útiles escolares. Adicionalmente, se comienzan a identificar y fortalecer experiencias e innovaciones administrativas y</p>	<p>Essa carência de políticas públicas específicas para a educação do campo, é um dos fatores que tem contribuído para impedir o seu desenvolvimento efetivo. De acordo com Abramovay “ O principal obstáculo à acumulação de capital social no meio rural é a existência de um ambiente educacional incompatível com a noção de desenvolvimento. Os indicadores educacionais rurais do Brasil estão entre os piores da América Latina(...)” (Abramovay, 2000)</p> <p>“A força de luta dos movimentos sociais do campo, em especial as lutas travadas pelo Movimento dos Sem Terra (MST), para o reconhecimento da problemática da Reforma Agrária e da educação de seus militantes, contribuiu fortemente para trazer à tona preocupações, interesses e até novas políticas públicas,</p>	<p>Por otra parte, la educación rural en el ámbito colombiano se piensa a través de la escolaridad obligatoria, sin dar lugar a otras propuestas curriculares mas acordes a la realidad del campo, aspecto que es esbozado en contraposición en la ley general de educación del Brasil.</p> <p>La reflexión en torno a la necesidad de la educación rural en Brasil busca romper con el imaginario del campo como un lugar de atraso dando lugar a la re significación de su sentido social y cultural.</p> <p>El sentido de la educación rural en Brasil está ligado</p>
--	--	--	---

	<p>pedagógicas exitosas para ser difundidas entre instituciones de menores logros.” (FAO)</p> <p>“El plan de desarrollo “Cambio para construir la Paz” fue el que recogió los diferentes objetivos en materia de educación para la población rural, a través de “Un Plan Educativo para la Paz”, en el cual se formula el Proyecto Educación para el sector rural</p> <p>-PER, que busca fortalecer la educación básica mediante la sistematización y promoción de experiencias de educación básica, media y técnica formal, así como otras modalidades no formales de atención a jóvenes y adultos” (FAO, p. 186)</p>	<p>que embora ainda tendo o caráter compensatório, abriram para a participação dos movimentos sociais e colocaram a educação do campo na ordem do dia.” (...) “Na década de 90 a partir das pressões dos movimentos sociais do campo, surgem iniciativas institucionais para a criação de uma agenda voltada para o encaminhamento de políticas para a educação no campo, envolvendo segmentos da sociedade organizada”.</p> <p>“Um dos resultados concretos dessas lutas, foi a implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), um programa de educação de trabalhadores rurais em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, que será tratado a seguir:</p> <p style="text-align: center;">O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA</p> <p>O PRONERA foi criado a partir das pressões advindas de um grande encontro de educadores da Reforma Agrária, ocorrido em julho de 1997, o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), promovido em parceria pelo MST, pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), pelo Conselho Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e Universidade de Brasília (UNB), tendo incorporado outras universidades e organizações sociais como participantes, como foi o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG).</p> <p>Representa uma proposta que tem o caráter singular de ser uma política pública específica de Educação de Jovens e Adultos em áreas de reforma agrária, proposta pelo governo federal, como resposta à uma articulação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). O encontro colocou na pauta de reivindicações ao governo federal, a exigência no âmbito das ações governamentais da reforma agrária, de uma saída para a educação nos assentamentos. Após negociações fruto de exigências bilaterais foi decidido a implantação de um programa que deveria num primeiro momento atender ao problema do analfabetismo e suprir emergencialmente a formação dos professores (monitores)</p>	<p>ineludiblemente a las luchas por la tierra de movimientos sociales como el MST, cuyas reivindicaciones permitieron posicionar el ideario de una educación para la población del campo que permita evidenciar el papel político de sus luchas sociales para la transformación de las condiciones de vida de la población rural.</p> <p>En contraposición la educación rural colombiana ha sido pensada a partir de la legislación educativa y el MEN en términos de ampliación de la cobertura y la calidad dejando de lado las necesidades y reivindicaciones más sentidas de la población campesina.</p> <p>Una de las</p>
--	--	--	--

		<p>envolvidos na ação alfabetizadora, mas com o caráter de provocar a inserção daqueles jovens e adultos na escola básica, logo após o início de sua alfabetização.</p> <p>O Programa, apresenta como objetivo geral, fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista a escolarização e contribuir para o Desenvolvimento Rural Sustentável. E, como objetivos Específicos: ·Alfabetizar e oferecer formação e educação fundamental a jovens e adultos nos Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária; ·Desenvolver a escolarização e formação de monitores para atuar na promoção da educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária; ação indissociável do processo de alfabetização; ·Oferecer formação continuada e escolarização média e superior aos educadores de jovens e adultos - EJA - e do ensino fundamental nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária;·Oferecer aos assentados escolarização e formação técnico-profissional com ênfase em áreas do conhecimento que contribuam para o Desenvolvimento Rural Sustentável;·Produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à consecução dos objetivos do programa</p> <p>“a Educação para a população rural tem se instituído não somente através de ações formais dirigidas à escolarização, mas também das ações ditas não-formais que se referem às atividades culturais e às ações educativas desenvolvidas pelos Movimentos Sociais, ONG'S, pastorais: como a formação política, sindical, técnica, produtiva e comunitária. Apesar da importância que cada uma tem para melhorar a vida no campo, é muito recente a de idéia articular essas ações educativas no sentido da construção de um projeto de desenvolvimento rural sustentável”.</p> <p>“a LDB ou Lei 9394/96, ao instituir o direito à igualdade do acesso à educação e do respeito às diferenças, possibilitou mudanças significativas nas Constituições Estaduais e a</p>	<p>preocupaciones centrales de la educación rural en Colombia ha sido la ampliación de la cobertura, tendencia que se ha mantenido desde los ochenta hasta la actualidad. Con la ley 715 de 2001 la centralización de la educación desaparece para dar lugar a la descentralización educativa, fenómeno en el cual pasa a responsabilidad de los departamentos y municipios el control y desarrollo de las experiencias de educación rural.</p> <p>En contraposición a ello, la educación rural brasileña incorpora una perspectiva histórica de la realidad del campo, así como a los diferentes sectores que desarrollan su vida cotidiana en espacios rurales. En este sentido, desde</p>
--	--	---	--

		<p>abertura de caminhos para uma educação para a população rural que respeite a realidade do campo e seus sujeitos e seja específica para os mesmos.(art. 26 e 28 da LDB)”</p>	<p>comienzos de los ochenta, las luchas por la tierra y la educación generan un ambiente propicio para la formulación de políticas públicas que posicionen la educación rural del campo para el campo.</p> <p>Pese a la importancia de las luchas sociales desarrolladas por los movimientos sociales en el campo Brasileño, este sigue siendo un país con elevados índices de analfabetismo y desatención de la población rural en materia de educación.</p> <p>Colombia por su parte, ha centrado su accionar en materia de cobertura educativa a garantizar la cobertura en materia de educación básica</p>
--	--	--	--

			<p>obligatoria</p> <p>Pese a la ampliación de la cobertura en educación básica rural en Colombia, la deserción escolar es un fenómeno aun creciente.</p> <p>Entretanto, el papel del MST en Brasil brinda elementos políticos importantes para el reconocimiento de la problemática agraria en el país la necesidad de la reforma agraria y el posicionamiento de la educación rural.</p> <p>Un resultado latente de la lucha de los sin tierra en la década del noventa es la puesta en marcha del Programa Nacional de educación para la Reforma agraria, el cual propone como lineamientos generales la construcción de una</p>
--	--	--	--

			<p>política pública de educación rural para jóvenes y adultos en temas referentes a la reforma agraria en articulación con el gobierno federal. El programa propone la erradicación del analfabetismo, el apoyo y mejoras educativas a los profesores de las áreas rurales (monitores) y la inserción de los jóvenes en la educación básica y superior. Además hace referencia a la necesidad de construir metodologías y materiales pedagógicos acordes a las necesidades de la población del campo.</p> <p>Esta necesidad también ha sido explícita en los planes y proyectos educativos implementados por el gobierno colombiano; no obstante, la educación superior no es una posibilidad latente para la administración gubernamental pues la preparación de los jóvenes del campo se piensa como una preparación técnica para</p>
--	--	--	---

			<p>el trabajo.</p> <p>La ley de directrices básicas del Brasil también plantea que los procesos de educación rural no se restringen únicamente a la escolarización y alfabetización de niños jóvenes y adultos, pues dicha dinámica educativa persigue también la articulación de las tradiciones legadas y prácticas culturales de los pobladores del campo.</p>
<p>PEDAGOGIA DE LA TIERRA</p>	<p>“La “escuela campesina” es el proceso de base comunitaria que sustenta el campo de interés: Educación Rural y Agroecología de la Licenciatura en Biología del Centro Valle de Tenza. Los fundamentos de esta iniciativa parten de la Pedagogía Popular, la Eco-Pedagogía, la Pedagogía de la Tierra, el Aprender haciendo y Enseñar mostrando, los Aprendizajes de Campesino a Campesino; como referentes para lo que en el Centro Valle de Tenza se concibe como una pedagogía desde y para lo rural, y en la Licenciatura en Biología como construcción de didácticas de la vida y lo vivo en el mundo rural.” (Escuela campesina del Valle de Tenza: En: http://www.alejandroaraque.com/aablog/?p=588)</p> <p>La Universidad de Antioquia desarrolla actualmente la licenciatura en: Pedagogía de la Madre Tierra, la cual propone</p>	<p>Sobre el concepto de Pedagogía de la Tierra el MST plantea: “Construimos una pedagogía diferente a partir de nuestra historia. Somos un movimiento pedagógico porque el solo hecho de confrontar el latifundio produce una ruptura en la concepción más profunda de cada persona. Romper el cerco del latifundio es un acto pedagógico por excelencia ” continúa enfatizando Marçia Ramos en un extraño ejercicio de abstracción donde, paradójicamente, nada parece abstracto. La tierra, las semillas, la realidad cotidiana, aparecen entonces en la esfera inmediata del análisis de la educadora *sin tierra*. “Nuestra vivencia pedagógica está marcada por una serie de matrices construidas con los años. Es la pedagogía de la tierra, de la lucha por la tierra, de la sobrevivencia en y de la tierra...y la escuela no puede dejar de elaborar e incorporar todo esto. ¡Cuando nosotros hablamos de luchar y de construir a partir de la tierra sabemos que es absolutamente posible! Y una escuela es tal, solamente, cuando incorpora esta dimensión ". (...)</p> <p>“Tal pedagogía de la simpleza y de la profundidad, integra dos principios esenciales que rápidamente desarrolla en el diálogo la joven dirigente. En primer lugar, - herencia directa de Paulo</p>	

		<p>Freire y su pedagogía de los oprimidos- " hay que entender que el educador debe estar también dispuesto a aprender. Debemos romper con el esquema clásico de las escuelas estatales de Brasil donde existen un maestro y un montón de alumnos y todo se entiende como transferencia vertical de arriba hacia abajo". (Ferrari Sergio; MST. P. 2)</p> <p>"La pausa, la construcción conceptual y el segundo pilar o marco de referencia. « El proceso educativo nace en la realidad concreta, pero no se queda en eso. Avanza, se extiende y llega a lo global, a lo mundial » Es interesante pensar , por ejemplo, la gran diferencia que hay entre aprender las matemáticas desde la perspectiva de los que acaparan -*lógica del latifundio*- o de los que exigen distribución -lógica de los sin tierra-, susurra Ramos". (MORA RAMOS, 2008, p'. 2)</p> <p>"Por su parte, Moacir Gadotti, director del Instituto Paulo Freire, comenta en sus estudios acerca de la educación (sustentable, del futuro); de la filosofía de la naturaleza y de la pedagogía (crítico-liberadora, de la praxis, de la tierra, dialógica, ecológica) (Gadotti, 2002). La educación, vista como una práctica liberadora, cambia las concepciones individuales y sociales, y, potencialmente, permite la transformación total de la sociedad". (GOMEZ TAGLE, 2008)</p> <p>"Necesitamos una ecopedagogía y una ecoformación hoy, necesitamos de una Pedagogía de la Tierra, justamente porque sin esa pedagogía para la reeducación del hombre o la mujer, principalmente del hombre occidental, prisionero de una cultura cristiana predatoria, no podremos hablar más de la Tierra como un hogar, como un abrigo, para el "bicho-hombre", como lo dice Paulo Freire. Sin una educación sustentable, la Tierra continuará solamente siendo considerada como el espacio de nuestro sustento y del dominio técnico-tecnológico, objeto de nuestras investigaciones, ensayos, y, algunas veces, de nuestra contemplación. Pero no será el espacio de vida, el espacio de nuestro abrigo, del "cuidado" (Leonardo Boff, Saber cuidar, Petrópolis, Vozes, 1999).</p>	
--	--	---	--

		<p>“ Necesitamos alargar los derechos humanos hasta involucrar las condiciones físico-químicas, ecológicas que permiten al ser humano vivir. Es sin duda un gran avance el haber llegado a declarar que el hombre tiene derechos, pero esto es reduccionista, porque igualmente la mujer tiene derechos, los negros tienen derechos, algo que no se veía en aquel tiempo, pero hoy la naturaleza tiene también derechos y es necesario por tanto alargar ese proceso de dignificación porque todo lo que vive, todo lo que existe, merece vivir, merece existir. En este sentido, es muy importante incluir en la pedagogía de los derechos humanos, una pedagogía de la Tierra que sea capaz de fomentar una ciudadanía ecológica o una nueva conciencia de la Tierra”. (BOFF, Leonardo: 2010, en: http://www.xtec.cat/~vmessegu/personal/fona/feiba1.htm)</p>	
--	--	--	--