



LAS PRÁCTICAS POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS DE LOS MOVIMIENTOS CAMPESINOS

Una mirada comparativa

DIANA NOCUA CARO

Nocua Caro, Diana

Las prácticas políticas y pedagógicas de los movimientos campesinos. Una mirada comparativa/ Diana Nocua Caro. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2022.

ISBN: 978-958-763-513-3
126p. il.

1.Comunidades rurales -- Investigaciones 2.Campesinos -- Aspectos sociales -- Investigaciones 3.Educación rural -- Estudio de casos 4.Movimientos campesinos – Investigaciones 5.Políticas de desarrollo -- Aspectos sociales – Colombia 6.Políticas de desarrollo -- Aspectos sociales – Brasil 7. Programas de desarrollo – Investigaciones – Colombia 8.Programa de desarrollo – Investigaciones – Brasil.

CDD: 307.72 N62p BRGH

Registro Catálogo Uniminuto No. 101458

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib101458>



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stéphanie Lavaux

Subdirectora Centro Editorial

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rector Bogotá Presencial

Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrector Académico Bogotá Presencial

Nelson Iván Bedoya Gallego

Director de Investigación Bogotá Presencial

Benjamín Barón Velandia

Coordinador de Publicaciones Bogotá Presencial

Jonathan Alexander Mora Pinilla

Directora Centro de Educación para el Desarrollo

Yuly Paola Mususú Baquero

LAS PRÁCTICAS POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS DE LOS MOVIMIENTOS CAMPESINOS.

Una mirada comparativa

Autora

Diana Nocua Caro

Corrección de estilo

Isabel Cristina Salazar Perdomo

Diseño y diagramación

Mauricio Salamanca

Primera edición digital:

2022

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B – 70

Bogotá D. C. - Colombia

2022

© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en Las prácticas políticas y pedagógicas de los movimientos campesinos. Una mirada comparativa, son seleccionados por el Comité Editorial de acuerdo con criterios establecidos. Está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	4
PRÓLOGO	5
ACERCA DE LA AUTORA.....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO 1	
Apuestas problemáticas y metodológicas	
<i>Reconocimiento de las apuestas políticas y pedagógicas de los movimientos campesinos: acercamientos iniciales</i>	11
CAPÍTULO 2	
Movimientos sociales campesinos: entre la educación rural y la educación para el campo	
<i>Condiciones de emergencia del Proceso Campesino y Popular de la Vega (PCPV), en el Cauca, y del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra del Brasil (MST)</i>	30
CAPÍTULO 3	
Prácticas políticas y pedagógicas del MST y del PCPV.....	72
CAPÍTULO 4	
Aportes del MST y el PCPV al pensamiento pedagógico crítico latinoamericano	99
A MODO DE CONCLUSIÓN.....	111
BIBLIOGRAFÍA.....	115
ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS	123

AGRADECIMIENTOS

A Marianita y Juan Manuel, luces del camino y piedras angulares de mi vida, quienes con su existencia me han enseñado 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 Óscar, 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.

Especial gratitud al estudiante y amigo Johan David Restrepo García, por su apoyo en la revisión final del texto y los valiosos aportes teóricos que planteó para su construcción final.

A los cientos de líderes sociales que cotidianamente me han permitido conocer su apuesta por la vida y la construcción de un mejor país, 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!

PRÓLOGO

Hablar de movimientos sociales (en este caso particular, hablar del campesinado) implica clarificar desde una perspectiva pedagógico-crítica los pensamientos de quienes comparten y construyen día a día alrededor de la tierra.

Este libro contiene reflexiones pedagógicas en las cuales el pensamiento freiriano se hace presente en el ejercicio comparativo y descriptivo del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra del Brasil (MST) y el Proceso Campesino y Popular de La Vega, en el Cauca (PCPV), y desde las mismas vivencias de la autora, plasmadas en el texto.

El lector encontrará cuatro grandes apartes que son instancia y base para pensar en las reivindicaciones de los movimientos sociales (desde una perspectiva latinoamericana, centrada en el Brasil, y una colombiana, específicamente en el municipio de La Vega), en donde las luchas, crisis, políticas neoliberales y lucha por la tenencia de la tierra son características fundamentales que nutren el ejercicio reflexivo del libro. Sin embargo, es importante entender su acción pedagógica como fuerte baluarte que une los pensamientos de cada una de las personas de los movimientos que se presentan en este texto y que a su vez forma parte de la vocación misma de quien compone este ejercicio investigativo.

Si bien es relevante entender las consideraciones teóricas que se presentan, de igual forma es vital comprender cada una de las palabras expuestas en clave de reivindicación. En una primera parte, por la tierra, que es de todos, pero a la vez de

nadie; que la trabaja el campesino y le brinda riqueza a otros; en esa misma medida, por la soberanía de los movimientos sociales, soberanía que se ha de manifestar en la tierra y en la vida de quienes luchan por transformar con las mismas manos con las que trabajan la tierra. Por último, no olvidar el desagravio latinoamericano, que ha hecho de la tenencia de la tierra y de las reivindicaciones de sus habitantes, sus trabajadores, hijos e hijas, vulnerables ante el neoliberalismo que quiere arrebatarles lo que es y siempre ha sido suyo.

Al lector, no queda más que invitarlo a realizar una exégesis propia a través de lo que aquí se presenta, pensarse una nueva mirada latinoamericana, brasileña y colombiana para con la tierra, esa tierra en la que se nace y en la que terminamos, tierra de la cual formamos parte y que constituye toda nuestra América.

Espero que la presente obra sea del agrado de quienes accedan a ella y posibilite nuevas perspectivas que unan el principio de una mirada, pedagógica e investigativa, política y crítica, de los movimientos sociales.

“La unión debe salvarnos, como nos destruirá
la división si llega a introducirse
entre nosotros”.

Simón Bolívar

Johan David Restrepo García
Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales

ACERCA DE LA AUTORA

Diana Nocua Caro

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, estudiante de Doctorado en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Licenciatura en Ciencias Sociales y el Programa de Comunicación Social y periodismo de la Universidad Distrital. Integrante del equipo de gestión del conocimiento de la dirección de participación de la Secretaría de Educación del Distrito (Bogotá). Integrante del Grupo de Investigación Centro de Educación para El Desarrollo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios e Integrante del Grupo de Trabajo Subjetivaciones, Ciudadanías Críticas y Transformaciones Sociales de Clacso, Con experiencia en procesos de defensa de derechos humanos y educación en derechos humanos, procesos de acompañamiento pedagógico en relación a la construcción de paz en la escuela, procesos de investigación sobre construcción de paz territorial, Pensamiento pedagógico crítico, corrientes pedagógicas contemporáneas, pedagogías críticas y procesos de reflexión sobre la memoria y la enseñanza de la historia.

INTRODUCCIÓN

Este libro es producto de un proceso de investigación que 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, en el Cauca, (en adelante PCPV), surge a partir del interés investigativo sobre los saberes y experiencias políticas y pedagógicas de los movimientos sociales y aquellos que han surgido en el ámbito de las organizaciones campesinas y rurales, el cual emergió de la experiencia cotidiana de ocho años de quehacer docente en escenarios no formales.

Así mismo, este texto expresa la necesidad de analizar el surgimiento y posicionamiento de perspectivas pedagógicas críticas, cuya experiencia se desarrolla en los resultados de este proceso de investigación, en contraste con las dinámicas contextuales de procesos como el MST. El análisis comparativo de estas dos experiencias organizativas permitirá, a la vez, caracterizarlas como referentes de los movimientos

sociales y evidenciar los aportes que en distintos niveles han hecho, potenciando el surgimiento de propuestas educativas y pedagógicas distintas.

Es importante señalar que las relaciones entre el MST y el PCPV corresponden a un contexto y un momento histórico relacional en el que las luchas del campesinado se conglomeran, a través de la crisis que se expresa en la creciente desigualdad social y las economías rurales, producto de la constante implementación de reformas neoliberales. Es allí donde se hacen presentes perspectivas pedagógicas críticas como la de Pablo Freire, entendiendo su referente como la expresión de procesos de reflexión y acción sobre los procesos de enseñanza/saber-aprendizaje que irrumpen y modifican la cotidianidad de los sectores sociales excluidos de nuestro continente, suscitando la transformación de la sociedad a partir de la educación para la liberación que, como señala MacLaren (2004, p. 151), valora, de forma totalizadora, la relación entre educación, política, imperialismo y liberación, generando expresiones de movilización social que ponen en cuestión el carácter ideológico de la educación, dando lugar a prácticas comprometidas con la liberación de los marginados (Carreño, 2010, p. 202).

Como parte de esta apuesta de reflexión y análisis, se presentan en un **primer capítulo** los elementos centrales sobre el reconocimiento de las apuestas políticas y pedagógicas de dos procesos campesinos organizativos en dos contextos distintos (Brasil y Colombia), para dar lugar a la delimitación de la apuesta metodológica del trabajo de acercamiento y colabor mediante la cual se analizaron las expresiones pedagógicas y educativas del MST y el PCPV, y los instrumentos empleados para la realización del trabajo de campo.

En el **capítulo dos** se esboza una breve caracterización sobre los movimientos sociales, enfatizando en los movimientos campesinos, y se exponen los principales aspectos históricos y políticos de las dos experiencias organizativas con las que se desarrolló el reconocimiento de sus expresiones políticas y pedagógicas, a la luz de su historicidad, contexto sociopolítico y dinámica organizativa, con el propósito de potenciar sus referentes pedagógicos de cara a los aportes que han configurado en relación con el pensamiento pedagógico crítico latinoamericano.

El **capítulo tres** se propone dar cuenta del proceso comparativo entre el MST 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 respecto 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; lo anterior, con el fin de complementar el análisis y la mirada sobre el estudio de las dos experiencias.

CAPÍTULO 1

Apuestas problemáticas y metodológicas

Reconocimiento de las apuestas políticas y pedagógicas de los movimientos campesinos: acercamientos iniciales

A lo largo del proceso de análisis y reflexión, 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 socioeducativo de cada uno de los dos movimientos, teniendo como marco el contexto general de resistencia de los movimientos rurales latinoamericanos, lo cual se ha expresado en referentes como la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo y la Vía Campesina, los procesos de resistencia campesina en Centroamérica contra la implementación de los tratados de libre comercio y la articulación indígena y campesina con la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie) (Rubio, 2017, p. 19), entre otros referentes, los cuales han dado cuenta durante los últimos 40 años de las necesidades y apuestas organizativas y políticas para pensar otros desarrollos y mundos posibles.

Las propuestas políticas y pedagógicas del MST y el 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 acción colectiva contra la desigualdad social y la búsqueda y satisfacción de sus derechos fundamentales. El contexto en el que se produce su posicionamiento y las particularidades organizativas que reviste cada una de ellas, han motivado a tomarlas como referente para este proceso investigativo.

Teniendo en cuenta los referentes políticos y pedagógicos de Paulo Freire que se expresan a través de las dos experiencias, se resalta la apuesta de la educación liberadora como uno de los referentes pedagógicos más importantes de este pensador, 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 (Freire, 1990).

Sin embargo, su pensamiento traspasa las fronteras de Brasil y tiene un alcance regional; de allí que en la presente investigación se posiciona 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 freiriano¹ 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” (Ivanovich, 2005, p. 284).

Es a partir de dicha praxis que 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” (Rey, s.f.). A esta liberación se llega por la praxis de la lucha, sostiene la autora, a través de la búsqueda de la libertad.

Ahora bien, la relación entre pedagogía y política es evidenciada por Freire en cuanto plantea que cuando el educador educa, también se educa, lo cual es

1 Hacemos referencia al periodo escritural que involucra textos como *Pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad*.

explícito en el tránsito de la pedagogía del oprimido a la pedagogía de la esperanza, “marcando definitivamente el legado de la praxis político-pedagógica del maestro y su contribución a la educación en Latinoamérica” (Rey, s.f.). 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 llevan al planteamiento de la apuesta de investigación que dio lugar a este texto, con el ánimo de reconocer las maneras como los movimientos sociales y populares del contexto latinoamericano, y los campesinos en particular, han dado curso a la generación de propuestas políticas y pedagógicas que retoman en gran medida, como se ha venido mencionando, 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 este texto al indagar sobre cuáles son las prácticas políticas y pedagógicas del MST de Brasil y del PCPV del Cauca y cuáles son sus aportes en la constitución de prácticas pedagógicas críticas para el contexto latinoamericano.

Así pues, este proceso de acercamiento y análisis tiene como punto de partida las prácticas políticas y pedagógicas construidas por los movimientos sociales rurales y campesinos de Colombia y Brasil en los albores del siglo XXI, 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. Con esta intención se sitúa el estudio comparativo del MST y el PCPV, cuyo análisis permitió caracterizar estos dos procesos como movimientos sociales y evidenciar los aportes que en distintos niveles han 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.

Como apuesta central de este ejercicio de investigación se señala la necesidad de comparar las prácticas políticas y pedagógicas que caracterizan las experiencias del MST y el PCPV a través de una mirada exploratoria de ellas. Además del proceso de comparación, la apuesta reflexiva y analítica se propone establecer las condiciones

de dichas prácticas, como referentes contemporáneos del posicionamiento de los movimientos sociales y el pensamiento pedagógico crítico latinoamericano, a partir del reconocimiento de los componentes, fines y propósitos educativos y pedagógicos que se han configurado en las propuestas del PCPV y su relación con el proceso del MST. Finalmente, nos abocamos al propósito de aportar elementos en la construcción de nuevas apuestas pedagógico-políticas que posibiliten releer las prácticas de los movimientos sociales rurales latinoamericanos en clave educativa.

METODOLOGÍA

Hacia una mirada sociocrítica de los procesos campesinos y sus referentes pedagógicos

Para abordar el proceso investigativo se asume como referente o perspectiva metodológica el enfoque sociocrítico, en cuanto 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 comunidad” (Alvarado, 2008, p. 190). El enfoque sociocrítico 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 cuanto 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 camino se constituye como un punto de partida para generar la reflexión sobre los saberes que se construyen, en la medida en que reconoce como punto de partida las necesidades colectivas.

Para comprender mejor los alcances y el marco metodológico del enfoque sociocrítico es necesario retomar sus principios fundamentales:

- “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 autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas” (Popkewitz, 2008, p. 32).

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 sociocrítico para el proceso de investigación.

*Dos experiencias educativas y pedagógicas en contextos distintos:
análisis desde la educación comparada*

América Latina comprende un proceso de lucha social e histórica en el que se ha evidenciado como una de la principales problemáticas sociales y económicas la tenencia y distribución de la tierra, la cual ha ocasionado diversos conflictos sociales, políticos y armados en todo el continente. Como lo señalan Domínguez y Sabatino (2006):

“En las décadas que transcurrieron para Latinoamérica entre dictaduras y gobiernos que aplicaron los paquetes de políticas neoliberales, se ha operado no solo un reflujo de derechos sociales adquiridos y una desarticulación de los proyectos revolucionarios, sino que, a la vez, aunque con menos visibilidad, se ha ido desarrollando un “reordenamiento territorial (...) “reestructuración territorial” (Holt-Giménez, 2006). El ámbito rural ha experimentado alteraciones profundas. Actividades agropecuarias tradicionales vinculadas a los mercados internos de los distintos países latinoamericanos han sido desplazadas, por recomendación del Banco Mundial, a favor de nuevos cultivos o actividades económicas exclusivamente orientadas al mercado internacional, como forma de generar divisas para el pago de

la deuda externa (Teubal & Rodríguez, 2002). Esto produjo cambios en el funcionamiento cotidiano de grandes áreas y regiones de los países” (Domínguez, Lapegna & Sabatino, 2006, p. 5-6).

Ante el panorama de una profunda desigualdad, el abandono del campo y la implementación de políticas neoliberales ligadas al monocultivo, el despojo, el aniquilamiento y la destrucción de la naturaleza y el auge del extractivismo, 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 en el continente, donde la educación es un elemento de transformación social. Durante 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 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 en América del Sur propició la indagación sobre las particularidades y el 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 departamento del Cauca y la subregión del 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 las diversas ruralidades latinoamericanas.

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 Rosselló (1966), cuatro momentos específicos:

- a. Los sujetos de la comparación (sistemas educativos, estructuras de la enseñanza, teorías pedagógicas y planes, programas y métodos educativos del MST y el PCPV, 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, estados federados, provincias o distritos, naciones, y grupos regionales o comunidades de diferentes países, para este caso los procesos comunitarios que dieron lugar la consolidación del MST en el Brasil y el PCPV en el Cauca).
- 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 con 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 Brasil y Colombia, en cuanto 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” (Zuluaga, 1996, p. 45). 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 en el ámbito histórico y social entre las experiencias 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 PCPV 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 setenta, con su posicionamiento y consolidación a comienzos de los ochenta, y Colombia, en el PCPV, en 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.
- 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 PCPV (Cauca) y del MST (Brasil) 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 con experiencia organizativa colombiana y revisión y comparación de fuentes testimoniales y documentales con la apuesta pedagógica y educativa de la experiencia organizativa brasileña: aplicación de entrevistas e instrumentos para recolectar fuentes testimoniales y documentales (para el caso colombiano, del PCPV del Cauca); lo anterior, por cuestiones de movilidad en la realización del trabajo de campo.
- Realización de talleres y entrevistas estructuradas y semiestructuradas, acordes al método y enfoque investigativo (enfoque sociocrítico).
- Sistematización de la información, análisis de los resultados del proceso de investigación.

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” (López, 2008, p. 4). 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 vegueña, 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 los pasos que la metodología de la educación comparada plantea. Siguiendo a López, 2008, ésta se aborda desde seis fases: 1) predescriptiva, 2) descriptiva 3) interpretativa, 4) yuxtaposición, 5) comparativa y 6) prospectiva². Es importante anotar que, si bien se tuvo en cuenta esta ruta, el curso de la investigación no se limitó por una secuencia o pasos fijos y predeterminados en cuanto tomó elementos importantes de ella, de acuerdo con el proceso de construcción.

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 sitio 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 en la revisión bibliográfica y la consulta de experiencias pedagógicas sobre este proceso, mediante la asistencia a charlas, conferencias y encuentros de la Vía Campesina³ 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

2 Tabla 1. Tomado de Ferrán E, J. (2002). "La educación comparada actual". Editorial Ariel.

3 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 agronegocio 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.

de campo que se describirá más adelante, el cual se inició en el 2011 y finalizó en octubre de 2013.

Referentes principales para el acercamiento a las apuestas pedagógicas y educativas de las organizaciones campesinas

Para dar lugar al análisis que se presenta en este texto, 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 (PCPV). 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), escenario organizativo en el que confluyen las luchas agrarias y populares de diversas organizaciones que, lideradas por procesos agrarios, han implementado una serie de políticas populares para expresar su inconformidad ante las políticas regresivas para las economías campesinas que se han implementado en el país durante los últimos 30 años. Este espacio de confluencia se constituyó en el primer escenario de 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, mediante ejercicios de intercambio que se sustentaron en la defensa de los derechos humanos y las potencialidades de la educación popular para el ejercicio del poder popular.

Ante las dificultades para realizar el trabajo de campo con las comunidades campesinas en Brasil y conocer de primera mano su experiencia educativa, política y pedagógica, se profundizó en la revisión bibliográfica y la consulta sobre experiencias pedagógicas sobre este proceso mediante la asistencia a charlas, conferencias y encuentros de la Vía Campesina 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.

El intercambio de saberes con las organizaciones campesinas y populares en relación con sus apuestas educativas y pedagógicas permitió reconocer cómo el MST se ha convertido en los últimos años en un referente político, en cuanto 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 el hecho de compartir con las comunidades del suroccidente colombiano, del Cauca en particular, posibilitó el conocimiento e historia del PCPV, 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” (PCPV, 2012), 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 movimientos campesinos de Latinoamérica, sin que nosotros mismos, desde lo local, dimensionemos sus posibilidades.

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 (instrumento 1), talleres (instrumento 2) y grupos de discusión (instrumento 3).

Sistemas de análisis y relación

En torno a las reflexiones anteriores, podemos observar en el cuadro 1 que 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 preestablecidas desde la revisión bibliográfica y documental, que a su vez permiten identificar una serie de subcategorías, 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 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 PCPV 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 forman parte del proceso investigativo y el conocimiento de la experiencia organizativa, política y pedagógica del MST y el PCPV, estableciendo relaciones valiosas que ponen de manifiesto las construcciones colectivas, posibles apropiaciones, semejanzas y diferencias entre éstas.

CAPÍTULO I

APUESTAS PROBLÉMICAS Y METODOLÓGICAS

RECONOCIMIENTO DE LAS APUESTAS POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS DE LOS MOVIMIENTOS CAMPESINOS: ACERCAMIENTOS INICIALES

Tabla 1. *Sistemas de análisis y relación*

Capítulo 1. Sobre la investigación: Metodología y propósitos del proceso investigativo	Instrumentos de sistematización y preguntas orientadoras
<p style="text-align: center;">Propósitos</p> <p>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 (PCPV).</p> <p>Conocer los elementos generales que constituyen la apuesta investigativa y conjugan el interés del investigador con las experiencias objeto de análisis.</p> <ul style="list-style-type: none">• Caracterizar los principales aspectos políticos, organizativos y pedagógicos que constituyen al PCPV y el MST como dos experiencias organizativas, cuyas vivencias pedagógicas pueden ser referente de comparación.	<p>Se hace la revisión bibliográfica y la indagación sobre el enfoque y la apuesta investigativa que contribuyen a delimitar la ruta de trabajo.</p> <p>Entre las principales preguntas que orientaron el proceso de acercamiento al campo de investigación y las experiencias que se abordaron para el presente análisis, pueden señalarse:</p> <p>¿Cuáles son los principales referentes epistemológicos y pedagógicos que motivan la emergencia de propuestas pedagógicas específicas tanto en el MST como en el PCPV?</p> <p>¿Cuál es la historicidad de la emergencia de estas prácticas y cuál es su articulación con los procesos de lucha social que llevan a cabo?</p> <p>¿Qué perspectivas investigativas y enfoques metodológicos puede suscitar la comparación de las dos experiencias?</p> <p>¿Cuáles son las potencialidades de la educación comparada en este ejercicio investigativo?</p>

<p>Capítulo 2. Movimientos sociales campesinos: entre la educación rural y educación campesina</p>	<p>Instrumentos de sistematización y preguntas orientadoras</p>
<p style="text-align: center;">Propósitos</p> <p>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.</p> <p>Establecer las condiciones de emergencia de la propuesta política y pedagógica del MST y el PCPV como referente del posicionamiento de los movimientos sociales y el pensamiento pedagógico crítico latinoamericano.</p> <p>Relacionar las construcciones pedagógicas, políticas y organizativas de las organizaciones enunciadas de acuerdo con el contexto sociohistórico en el que emergen.</p> <p style="text-align: center;">Sistemas de Relación</p>	<p>Se usa el instrumento de elaboración de matrices para la indagación y reconocimiento de las categorías preestablecidas. De igual forma se realiza el trabajo de campo mediante una apuesta de colaborar, con dirigentes de la organización, que mediante la entrevista posibilita reconocer aspectos como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo y por qué surge el proceso campesino y popular de La Vega? • Cuéntenos la historia del proceso campesino y popular. <p>Se usa el 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 “Somos agua de esta tierra”, que se encuentra en las memorias del PCPV. Las preguntas que guiaron la discusión a partir de la lectura fueron:</p> <p>¿Reconocen ejemplos, casos, experiencias o circunstancias similares a las que dieron lugar a la constitución de su proceso organizativo y sus referentes pedagógicos?</p> <p>¿Qué está pasando con las organizaciones que realizan prácticas alternativas o populares de educación? ¿Reconocen o identifican la historia de dichas apuestas políticas y educativas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los fines de la propuesta educativa del PCPV? <p style="text-align: center;">Relaciones o categorías emergentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico en el que surgen las experiencias objeto de la comparación. <ul style="list-style-type: none"> • Papel de los sujetos en la apropiación de las prácticas pedagógicas. <p>Otras prácticas educativas y su relación con el contexto rural: semejanzas y diferencias entre las experiencias referidas.</p> <p>Reconocimiento de la historicidad de los dos procesos sociales, de cara al análisis sobre las perspectivas de educación para el campo.</p> <p>Relación entre educación y organización, tomando como referente grupos específicos y niveles de apropiación y concientización sobre la perspectiva pedagógica y educativa.</p> <p>Categorías preestablecidas: Educación rural y educación para el campo Forma de análisis: Análisis comparativo, enfoque sociocrítico</p>

Capítulo 3. Prácticas políticas y pedagógicas del MST y el PCPV	Instrumentos de sistematización y preguntas orientadoras
<p style="text-align: center;">Propósitos</p> <p>Analizar las relaciones políticas y pedagógicas que caracterizan las experiencias del MST y del PCPV, a través de un proceso comparativo de dichas experiencias, enmarcadas en el movimiento rural latinoamericano.</p> <p>Reconocer las prácticas políticas y pedagógicas críticas que se han configurado en las propuestas del PCPV y su relación con el proceso del MST.</p>	<p>Se usa el instrumento 1 (entrevistas) y el instrumento 2 (taller grupo de discusión), para evidenciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las prácticas de educación que realizan los miembros del PCPV? <p>¿Cómo desarrollan dichas prácticas, en términos pedagógicos y metodológicos? ¿Qué elementos toman poseen o han elaborado al respecto?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué y a quiénes van dirigidas estas prácticas? <p>¿Qué papel tienen los sujetos que se relacionan en las prácticas pedagógicas y educativas de su proceso organizativo?</p> <p>¿Qué significa pensarse la educación para el campo o desde el proceso campesino y popular de La Vega en el contexto actual?</p> <p>Se usa instrumento 1 para indagar sobre los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se constituyen las prácticas educativas y pedagógicas del MST? • ¿Cuáles son las prácticas de educación que realizan los miembros del MST? • ¿Qué perspectivas pedagógicas han elaborado al respecto? <p>¿Para qué, por qué y a quien van dirigidas estas prácticas pedagógicas y educativas?</p> <p>¿Qué papel tienen las personas que se relacionan en las prácticas pedagógicas y educativas del proceso organizativo?</p> <p>¿Qué significa pensarse la pedagogía de la Tierra desde el MST en el contexto actual?</p>

Capítulo 4.	Instrumentos de sistematización y preguntas orientadoras
<p>Propósitos: Aportes del MST y PCPV en la construcción del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano</p> <p>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.</p>	<p>Se hace 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.</p>

Relaciones o categorías emergentes
<p>Lenguaje y prácticas de educación para el campo.</p> <p>Reconocimiento de elementos pedagógicos latinoamericanos. Relaciones y problemas comunes.</p> <p>Diferenciación entre educación rural, educación para el campo y pedagogía de la tierra.</p> <p>Diferencias en torno a la relación con las instituciones y el Estado.</p> <p>Categorías preestablecidas: Pedagogía de la Tierra, educación para el campo.</p> <p>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 sociocualitativo de las entrevistas y sociocrítico del taller grupo de discusión.</p>

Fuente: elaboración propia

Instrumento número 1. Entrevista semiestructurada

Se usa este instrumento de investigación, en particular con el PCPV, con el fin de evidenciar desde sus voces aspectos que se relacionan con los propósitos de los capítulos dos y tres. 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, mediante la cual se consideraron temas como los problemas ambientales, atendiendo a su causalidad, qué ha hecho el proceso organizativo al respecto y los derechos que le han sido vulnerados a las comunidades y se hacen presentes en el ejercicio reflexivo.

Para el proceso de investigación, la entrevista tiene la capacidad de brindar un ejercicio de acercamiento y conocimiento frente a la comunidad. El análisis permite inferir un factor importante de reconocimiento tanto de la comunidad como de los líderes y lideresas del PCVP en relación con la historicidad y los fines políticos de la emergencia de su organización; todo ello posibilita en gran medida el ejercicio de confiabilidad y triangulación de esta investigación que evidencia la relación entre la comunidad y el ejercicio de colaborar para el reconocimiento de su historicidad.

En concordancia, para el ejercicio investigativo se llevaron a cabo tres entrevistas semiestructuradas con seis de los líderes y fundadores del PCPV 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 (anexo 4).

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, y así reconstruir su historia colectiva, su experiencia política y pedagógica y evidenciar sus prácticas y posibles semejanzas con lo vivido por el 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) y la Convención del Agua (octubre de 2013), y se trabajó con los líderes y dirigentes sociales del municipio que integran el PCPV. Este ejercicio de reflexión nutre la escritura de los siguientes capítulos, considerando los aspectos evaluativos, la atención y afectación de derechos, las apuestas por el qué hacer y, finalmente, las respuestas que se han obtenido frente al daño ambiental al territorio y a la comunidad del PCPV, evidenciando el problema ambiental y la estigmatización de líderes y lideresas en el territorio.

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 con el 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, atendiendo las reflexiones de teóricos como Errandonea (1997) (dramatizaciones, relatos motivadores, proyección de imágenes, cartografía social, entre otros).

El grupo focal también se realizó con un grupo reducido (doce personas de la comunidad pertenecientes a los 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 en los procesos organizativos en los que se gesta” (Concalves, s.f.) (anexo 5). 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 acerca de 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 cuanto 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 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 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 reflexionar sobre nuestra ignorancia y limitaciones pedagógicas y didácticas, aciertos y desaciertos, conduciendo a la posibilidad de educar para transformar, mediante el intercambio de saberes y conocimientos que parten de la vida cotidiana. Al 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 la libertad en la que el ser humano creado sea libre, escapando a sus creadores y trascendiendo al “deber ser” que ha sido promovido por el educador?

CAPÍTULO 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 (PCPV), en el Cauca, y del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra del Brasil (MST)

Este capítulo aborda tres aspectos fundamentales: 1) ubicar el marco de surgimiento e importancia del movimiento social rural en el ámbito 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.

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

Para evidenciar la intencionalidad y los propósitos mediante los cuales se llevó 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 que dan cuenta de expresiones y movimientos sociales concretos, para lo cual tomamos como referente su denominación: “Un movimiento social es una forma de acción colectiva, y la existencia de una acción colectiva implica la preexistencia de un conflicto, de una tensión que trata de resolver

haciéndolo visible, dándole dimensiones a esa acción colectiva” (Ibarra, 2000, p. 1). Es así como nacen el MST y el PCPCV, como procesos organizativos rurales que cumplen un papel fundamental 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 normativa y la jurisdicción de los poderosos. Se puede ver que “Un movimiento social personifica la interacción contenciosa; informa la formulación de reclamaciones mutuas entre quienes retan y quienes detentan el poder” (Tilly, 2000, p. 6).

De acuerdo con ello, se resalta la importancia que han cobrado los movimientos sociales como expresión de acciones colectivas y apuestas organizadas de los sectores sociales populares 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, la intencionalidad y la duración de los movimientos sociales sugieren reflexiones sobre cómo estos se gestan en sociedades que se constituyen por escenarios de múltiples interrelaciones y movimientos; no obstante, como lo plantea Duek (2009, p. 30), citando a 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”. 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 cuanto los factores comunes para todos son la exclusión social y la desigualdad.

Así mismo, el devenir de los movimientos sociales y la constitución de sujetos sociales son dos caras de la misma moneda, como lo señala Torres (2009)¹ en la

1 Los sectores sociales populares son aquellos que involucran multiplicidad de sujetos dentro de un espacio amplio; se caracterizan por enfrentar la exclusión y la 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.

medida en que forman parte de un accionar colectivo de sectores sociales que se oponen a otro sector que ejerce el poder de manera hegemónica, 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, Múnera (1988) 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; por lo cual acogemos la postura de Pérez (2004, p. 30):

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 diez o quince 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.

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 Fals Borda (2008):

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 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.

A partir de la última década del siglo XX, como consecuencia de las transformaciones sociales provocadas por el proceso de globalización y la implementación del modelo neoliberal y la consecuente crisis de las economías campesinas que se desencadenó con la entrada en vigencia de los TLC, aparecieron en América Latina o consolidaron sus dinámicas organizativas nuevas apuestas políticas que protagonizarían luego los procesos de luchas sociales, tales como el zapatismo en México, el MST en Brasil, el fortalecimiento de la Conaie y de los procesos colectivos de comunidades indígenas de varios países, y el auge del movimiento de piqueteros en Argentina, por citar sólo algunos ejemplos.

Entendiendo lo anterior, para efectos del análisis investigativo, es necesario incorporar nuevas herramientas teóricas para analizar los movimientos sociales emergentes en Latinoamérica y la importancia política, pedagógica y educativa de su accionar, a partir del surgimiento y el posicionamiento de luchas de sectores sociales populares, que serán los que con mayor dinamismo cuestionarán las medidas neoliberales implementadas en nuestros países: principalmente agremiaciones de campesinos, mujeres y sectores feministas, pueblos indígenas y de jóvenes estudiantes, entre otros.

El campesinado, como parte activa de una clase social, ha participado comprometidamente en las luchas sociales latinoamericanas de los siglos XX y XXI, 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 produjeron 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 la expresión de aquellos movimientos y experiencias sociales y organizativas propias de esta investigación, que buscan cambios estructurales del orden vigente y dan sentido a la acción colectiva. Las acciones colectivas que emprenden los movimientos sociales se caracterizan por los siguientes momentos: la racionalidad instrumental, según 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. Se pueden considerar en un primer momento, a la luz de Rubio (2017), los movimientos campesinos del Brasil con las ligas camponesas y su evaluación de las causas y consecuencias frente a la importación de los productos agrícolas; seguidamente, la federación campesina de Venezuela que, dadas las proporciones de la crisis económica, se aglutina a la conformación de sentires y sentidos organizativos de los cuales se viene hablando.

Sobre este último punto, cabe resaltar los planteamientos sobre movimientos sociales que desarrolla Alfonso Torres (1997, p. 13):

Entendemos por movimiento social 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 va generando propuestas y proyectos que modifican estructuras del sistema social.

Desde esta perspectiva, los movimientos sociales adquieren la capacidad de transgredir y modificar el sistema social del que forman parte, constituyendo solidaridades a partir de la cotidianidad, los procesos de asociación y la preparación de las luchas y reivindicaciones que dan continuidad o permanencia a la acción colectiva. Al respecto, vale la pena señalar los procesos identitarios sobre los movimientos

sociales a los cuales permiten reconocer y analizar un movimiento desde “los procesos que podríamos denominar de identificación, a partir de los cuales el movimiento se constituye siempre en relación con otros, estableciendo modos de vinculación social con otros actores, que no son otra cosa que estrategias de cooperación y conflicto que se insertan en una trama de acciones y tradiciones” (Rodríguez, 2002. p. 5).

En relación con los componentes de la cultura política que se constituyen en los entramados de los movimientos sociales, se acogen las perspectivas de Rodríguez (2002) para el análisis de los movimientos de los piqueteros en La Matanza (Argentina) y los análisis de Múnera (1988) sobre las continuidades y rupturas respecto de tradiciones de movimientos sociales, cuyas prácticas se inscriben en el registro de luchas locales en contextos territoriales específicos; no obstante, como lo señala Rodríguez (2002, p. 35), sus reivindicaciones son:

Transversales ya que si bien vemos que sus objetivos como movimiento implican la construcción sobre todo de lo que ellos llaman cultura contra-hegemónica, los modos de articular la protesta y las acciones tendientes a ese fin no se hallan animadas por un proyecto de sociedad global, sino que apuntan a construir la historia desde el espacio territorial y vinculándose con otros movimientos. Digamos que lo que se privilegia no es la construcción de mediaciones o formas organizativas con el objeto de “tomar el poder” y transformar la sociedad en su totalidad, sino las prácticas desde lo local tendientes a reconstruir nuevos modos d solidaridad, nuevas formas de acción política.

A ello se suma la construcción de apuestas colectivas que trascienden los escenarios de movilización y dan cuerpo a las exigencias y reivindicaciones de los excluidos, que se consolidan a partir de “políticas populares” construidas desde la base de las organizaciones populares, en las cuales (Pérez, 2000 p. 35):

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 humanos². En síntesis: los movimientos sociales están contribuyendo a formar nuevas subjetividades e identidades políticas que desbordan los límites formales del sistema político.

Como referente de las expresiones de política popular en Colombia, vale la pena señalar la experiencia de los pobladores de Pueblorrico (Antioquia), quienes el 30 de noviembre de 2014, como parte del ejercicio deliberativo y de consulta promovido en la constitución del cabildo abierto (figura contemplada como mecanismo de participación ciudadana en la Constitución Política de Colombia), promulgaron tres mandatos populares por la vida, el agua y el territorio. Para dar lugar a estos ejercicios, se partió de las necesidades locales y la configuración de intereses comunes de las organizaciones y expresiones participativas del municipio, con el propósito de potenciar la participación de los pobladores locales y decidir sobre el futuro de los bienes comunes en su territorio. Según lo expresan los voceros de dicho proceso (Censat, 2016), “Estas acciones colectivas constituyen una apuesta emblemática para la construcción de lo político, valorando que el presente y futuro de los territorios dependen del reconocimiento y la construcción colectiva a partir de la participación de mujeres, hombres, jóvenes, campesinos e indígenas, en el que sea posible construir planes de vida para la autodeterminación territorial”.

Los mandatos populares se proyectaron en función de tres componentes fundamentales: 1) declarar como actores no gratos a los grandes consorcios mineros transnacionales cuyos intereses van en contravía de la autonomía y dignidad del pueblo, 2) prohibir el uso de cianuro y mercurio para garantizar los derechos de los pobladores y la protección de bienes comunes como la vida, el agua y el territorio, 3) convocar a consulta popular para la defensa de la vida, el agua y el territorio.

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

2

socioeconómico neoliberal, que sumergió a varios países de Latinoamérica en reiteradas crisis económicas. Ejemplo de ello son los casos de Argentina, Brasil, Ecuador o México, y las repercusiones de la implementación de políticas neoliberales para el campesinado, que desemboca precisamente en el surgimiento de los movimientos sociales anteriormente nombrados.

La creciente desigualdad social, aunada a los fenómenos de corrupción política en varios países del continente, han producido múltiples luchas sociales por parte de diversos sectores sociales y populares en el campo y las ciudades, 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 cuanto la violencia sociopolítica se convertía en una constante de los países centro y suramericanos.

Históricamente, los sectores campesinos de nuestra región centro y suramericana 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 tierra³, 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. Entendiendo lo anterior, es necesario destacar el surgimiento y la consolidación de los movimientos campesinos, a partir de exigencias como la lucha por la reforma agraria (CID, 2004), lo que posibilitó su fortalecimiento organizativo y la consolidación en países como México y Salvador,

3 Estados Unidos de Norteamérica, en las décadas de los sesenta y setenta, 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 con el ideario del desarrollo abandonar el modelo del estado protector o benefactor. El neoliberalismo se impuso con base en el terror y la represión e institucionalizó el terrorismo de Estado; además, estuvo acompañado de la instauración de regímenes dictatoriales, totalitarios y autoritarios. En diversos países de Latinoamérica se inició un periodo de represión cruel, en el que 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. Treinta mil desaparecidos, en el caso de Argentina, estuvieron a la 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 setenta y ochenta 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.

donde la lucha por la tierra se articuló a los procesos de lucha nacional contra la dominación estadounidense.

En Colombia, particularmente, desde comienzos de los años veinte, se crearon las primeras organizaciones campesinas con intenciones reivindicativas como mejora de las tierras e independencia social y productiva para los trabajadores del campo. 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 del veinte, surgieron los primeros procesos organizativos agrarios, con el ánimo de enfrentarse a los monopolizadores de la tierra y hacer exigencias frente al aspecto salarial y las condiciones dignas de trabajo, entre otros. 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 mostrando la interrelación de la expresión política y las organizaciones campesinas de base (Silva, 20008).

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. En 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.

Entretanto, durante entre 1940 y 1960 se evidenció el incremento de la violencia sociopolítica en diversos países latinoamericanos, debido al auge y fortalecimiento de los movimientos políticos y sociales con 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; una de las más relevantes fue la Ley 100 de 1944, que tuvo graves implicaciones sociales y cuyo fin fundamental fue contener los procesos de cambio social y frenar la oposición política a través de la represión (Silva, 20008).

En los años sesenta y setenta 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 ANUC (Álape, 1980).

Por otra parte, en el caso de Brasil, es precisamente en la década del setenta⁴ cuando surge el MST⁵ 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”. Contrario 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 noventa y la primera década del siglo XXI, los movimientos campesinos, además de demandar 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 locales⁶. Adicionalmente, se mantienen las demandas por la cobertura en materia de

4 Martha Harnecker plantea los principales antecedentes del MST en su obra Sin tierra: construyendo movimiento social. <http://www.rebellion.org/docs/98479.pdf>

5 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 Ultab y el Master.

6 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 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. Estaban apoyadas por el Partido Comunista Brasileiro (PCB), del que dependían. En 1947, cuando el gobierno de Dutra declaró ilegal el PCB, fueron duramente reprimidas. Resurgieron siete

servicios y garantías de derechos, la denuncia de graves situaciones de violación a los derechos humanos y la necesidad de contar con programas integrales de sustitución de cultivos de uso ilícito.

Otras de las exigencias de los movimientos sociales campesinos del continente hacen referencia a la protección del medioambiente y el territorio de las comunidades ante la presencia y el accionar de las empresas transnacionales, como en el ámbito colombiano se puede resaltar el surgimiento de la red de agricultura ecológica (Tobasura, 2007), sin olvidar las fundaciones y ONG que en torno al campesinado han propiciado 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 1998 y 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

años después, en Pernambuco, con el apoyo del abogado y diputado Francisco Julião, del Partido Socialista Brasileño, quien se transformó en su líder.

1. Ultab

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 en los niveles 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 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 Río de Janeiro.

2. 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 cincuenta, 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 ella. 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.

<http://www.rebellion.org/docs/98479.pdf>

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.

Con 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 cuanto fue precisamente hacia ellos que se enfocó la estrategia militar y paramilitar, al señalarlos como auxiliares 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 la 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, con 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 PCPV 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.

Las expresiones organizativas, políticas y pedagógicas del MST y el PCPV expresan reivindicaciones como la defensa de la tierra y el territorio de los campesinos, indígenas y afrocolombianos cuyos modos de vida cotidianos atienden a condiciones específicas de la ruralidad, que en Colombia se ha caracterizado por el abandono estatal y un precario desarrollo de infraestructura y condiciones para garantizar la satisfacción de los derechos fundamentales de dichas poblaciones rurales. La constitución de redes de articulación entre los procesos rurales se ha posicionado como un referente de la lucha social y política de los pueblos latinoamericanos, como lo evidencia la constitución de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC)-Vía Campesina, por lo que los 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, en diversas regiones de Colombia esta demanda por la tierra incluye el sentido del “territorio” como espacio cultural y social que forma parte de la historia y la cotidianidad de quienes lo habitan. Esa caracterización es similar para 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 concreta (Mirza, 2003).

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” (Jiménez, 2010, p. 70).

Durante la primera década del siglo XXI, atendiendo los referentes sobre la emergencia de los movimientos sociales latinoamericanos desde el siglo XX, se ha originado la constitución de programas alternativos, cuyos principales planteamientos expresan la posibilidad de construir modos de vida acordes a las necesidades específicas de las comunidades en contextos locales, trascendiendo la resistencia económica y cultural para dar lugar a la construcción de políticas populares, gestadas y deliberadas en las colectividades y enfocadas en el cambio económico, político y social, acorde con las diversas realidades de los pueblos latinoamericanos.

En consecuencia, se han promovido durante los últimos 30 años diversos espacios y redes de articulación de luchas sociales, con el fin de suscitar 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 la integración latinoamericana de Bolívar, apuestas políticas y sociales que promueven la democracia participativa y el fortalecimiento de los movimientos sociales. Además de estos procesos de articulación, vale la pena enunciar la experiencia de constitución del Foro Social Mundial, que se celebró por primera vez en Brasil en 2001. “A partir de ese momento, el FSM ha llevado a cabo varios foros multinacionales a través de América Latina, incluyendo Argentina, Ecuador, Guatemala y Venezuela, y vinculando activistas, ONG y sindicatos de todo el hemisferio. Sin embargo, desde la segunda década del siglo XXI, la mayoría de las movilizaciones antineoliberales mantienen un enfoque nacional” (Almeida, 2017, p. 15).

De tal forma, los movimientos sociales de este 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 y la explotación sean superados. Todo ello lo podemos concentrar en que “La incapacidad de cubrir la demanda interna de alimentos no se debe a una crisis de la producción de alimentos, más bien tiene claros componentes sociales, políticos y económicos. En el ámbito social, es necesario señalar el tradicional

conflicto entre campesinos sin tierra y propietarios que se manifiesta en la violencia y protestas ante la falta de oportunidades de empleo y de medios de subsistencia” (Jaramillo, 2006, p. 51).

Dado este contexto, en Colombia específicamente, la incapacidad de la soberanía campesina y la tenencia de la tierra repercuten en desigualdades sociales, en relación con las demandas de corte neoliberal que imposibilitan incluso la vida digna del mismo campesinado, como se venía nombrando. Este es el reto de los movimientos sociales y campesinos latinoamericanos en el nuevo siglo.

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” la retoman el MST y el PCPV para el desarrollo de sus propuestas educativas, políticas y pedagógicas, lo cual explica el énfasis especial con el cual dichos autor y obra se abordan en esta investigación.

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 le han dejado a estos 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 proceso de independencia de los pueblos latinoamericanos de Suramérica, contó con la relevante influencia de intelectuales como Rousseau y Pestalozzi, argumentando la necesidad de la igualdad entre las personas. A diferencia de los conservadores y de los positivistas, incluye en esa igualdad al pueblo iberoamericano”.

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”.

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” (Puigross, 2005, p. 107).

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” (Bolívar, 1824).

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 usted me señaló. Usted fue mi piloto, aunque sentado sobre una de las playas de Europa” (Bolívar, 1824).

Al remontarse al siglo XIX, se evidencian como aportes valiosos para el pensamiento pedagógico crítico latinoamericano las apuestas educativas y políticas de Juana Manso, 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, de modo que el maestro se convierte en un guía del proceso de 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 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” (Nassif & Martí, 1993, pp. 3-4).

Paulo Freire educador y exponente relevante en la pedagogía crítica, es un referente fundamental de esta perspectiva a partir de sus postulados sobre la relación cultural y social con la educación, lo que lo convierte en 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 ícono de la pedagogía latinoamericana, 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 de una educación latinoamericana para estos 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” (Glower, 2012, p. 10). En 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 con las condiciones históricas, económicas, sociales y culturales de los pueblos: la práctica educativa 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 entendiendo que “El centro del trabajo de Freire está orientado a la liberación de las clases pobres, los oprimidos, de forma que se conviertan en sujetos de su propio destino histórico, pues la condición de opresión en la que han vivido les ha distorsionado su visión alrededor de su identidad, lo que los ha incapacitado para construir su propio destino; y además, han sido condenados al silencio porque no conocen la escritura con la profundidad que se merecen” (Castillo, 2008, p. 196). Sin embargo, desde el punto de vista teórico se ha realizado un breve recorrido explicativo sobre los principales pensadores latinoamericanos, sin ser este el propósito central del capítulo.

El análisis y el conocimiento del pensamiento de Paulo Freire permite evidenciar cómo la educación para la transformación se convierte en un reto cotidiano, sobre todo si se alude a los esquemas y modelos “de enseñanza” o “recetas educativas” que históricamente se han 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 rescata la subjetividad y emotividad, pasos esenciales para poder ser eficientes y eficaces, dejando totalmente de lado a los 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 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” (Filosofando con Edi, 2006).

Educación 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 e 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 los esquemas en los que se le pretende encerrar.

La apropiación y la experiencia en el proceso educativo vienen a ser lo que da sentido al quehacer como educadores y al aprendizaje de quien estudia. Por estas múltiples razones 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 permitirá tener como resultado personas 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 tanto en espacios formales o no formales como en los contextos rurales, atendiendo al potencial de aquel ser que se educa, 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.

Ahora bien, la conciencia de la propia emancipación implica dimensionar la importancia del propio quehacer y cómo mejorarlo. En este aspecto, bien vale la pena señalar los aportes de Jacques Rancière 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, Rancière muestra cómo la emancipación rompe con este tipo de esquemas en cuanto se constituye

como una práctica de la igualdad y la libertad, evidenciando a su vez cómo “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” (Pons, 2008).

Es de esta forma como la realidad de los movimientos sociales se hace presente en las reiteradas luchas sociales por la exigencia y satisfacción de derechos que en el ejercicio, incluso de los procesos de enseñanza- aprendizaje, dignifican la realidad social de las personas, y en este caso de los movimientos sociales campesinos, perspectiva que no se aleja del pensamiento crítico promovido por Pablo Freire, y que demuestra como base de la propia capacidad intelectual un nuevo pensar y horizonte en la realidad de los movimientos sociales colombianos, brasileños y latinoamericanos.

¿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 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 tomar como punto de partida el concepto de “educación rural” desde los discursos que constituyen los marcos normativos que fundamentan su conceptualización en Colombia y Brasil. En el caso colombiano, la educación rural se entiende como un servicio educativo dirigido a los campesinos y habitantes

de las 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 (MEN, Ley general de Educación (Ley 115 de 1994), 2001, p. 21).

El contexto brasileño se caracteriza por plantear la educación rural como un proceso dirigido a la población que habita en el campo y las zonas rurales, el cual debe promover las adaptaciones necesarias a las peculiaridades 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 campo” (Ley 9394 de 1996, art 2.).

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 ésta en los países señalados: la 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 como mano de obra que debe ser cualificada para la implementación de los megaproyectos agroindustriales y la tecnificación del campo o migrar a las ciudades para promover los procesos de modernización e industrialización. 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 cuanto 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” (FAO, 2006, p. 168). 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 los casos de la escuela nueva o el sistema de aprendizaje tutorial (SAT), entre otros. No obstante, no se analizan en profundidad las causas por las cuales la 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 se les han implementado o si estos realmente responden a sus contextos y necesidades concretas. Las dificultades para el acceso a la educación rural en Colombia 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 con el marco normativo nacional, desde la década del noventa la educación es descentralizada y vista como un servicio en el que entran a participar 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” (Strubin, 2007, p. 138). Como se señala en el aparte anterior, los elevados índices de pobreza, analfabetismo y desigualdad social que han afrontado los pobladores rurales en el continente suramericano durante los últimos años (2000-2020) reafirman la necesidad de crear planes, políticas y propuestas educativas que permitan 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: el 69,3 % puede acceder a agua potable, frente al 86,8 % del total nacional. En cuando al acceso a gas natural, sólo 34 de cada 100 campesinos tiene acceso a este servicio, mientras que 64 de cada 100 personas a escala nacional cuentan con él. Y aunque las cifras de acceso a internet no son las mejores en Colombia, pues sólo el 51,9 % de la población cuenta con este servicio, para los hogares campesinos la situación es mucho peor: la cifra se reduce a solo el 19,8 %” (*Semana Rural*, 2019).

En el caso del Brasil, la situación de la población rural ha fluctuado sustancialmente en los últimos diez años (2011-2020); no obstante, como lo señala Buainain (2009, p. 3), “en términos proporcionales, la población rural pobre es mayor que la proporción de pobres en el medio urbano”. 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 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.

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 MST 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 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 las 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 produjo 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 brasileña” (FAO-Unesco, 2006, p. 23).

Movimientos sociales, educación rural y educación para el campo

Es a partir de la lucha y la movilización social como logran posicionarse las demandas y reclamaciones de los distintos sectores sociales, dando lugar a 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, políticas y culturales acordes a las realidades concretas de los pobladores rurales.

Ahora bien, el fortalecimiento y la 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 Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones Campesinas (CLOC), 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, 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 por la forma en que sus intereses fueron invisibilizados en las negociaciones del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT), en 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 de los alimentos para el mundo.

Como 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” (Vía Campesina, 2010).

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

7 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 movimientos campesinos, de trabajadores y trabajadoras, indígenas y afrodescendientes de toda América Latina. 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 en el continente. La CLOC es la aliada directa de la Vía Campesina Internacional en Latinoamérica.

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

En Colombia, durante los últimos 20 años, las organizaciones y los 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, en donde “Se han configurado entonces dos propuestas: por una parte, la construida por comunidades campesinas a lo largo de nuestra historia, en condiciones siempre difíciles y generalmente bajo las presiones de la guerra. Por otra, la dominada por la gran propiedad, apoyada por el Estado y hoy inscrita en la tendencia hacia la llamada relocalización de la agricultura a escala mundial” (Fajardo, 2012).

Las iniciativas legislativas que el gobierno del presidente Juan Manuel Santos presentó en Colombia 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 el país 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 escala internacional.

Como parte del ascenso de las luchas sociales en el país, diversos escenarios organizativos de carácter campesino como la Mesa Nacional de Interlocución y Acuerdo (MIA), integrada por líderes agrarios del país y que tomó 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 el transporte junto con las centrales obreras, organizaciones indígenas y de desplazados, estudiantes, maestros, pensionados, trabajadores de la pequeña minería y artesanal y demás sectores en conflicto que lo 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, detuvieron arbitrariamente, persiguieron y asesinaron a 19 manifestantes durante y después del paro.

En los diálogos establecidos el día 8 de septiembre en la ciudad de Popayán, entre los voceros de la MIA y el Gobierno nacional, representado por 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 partícipes del proceso que en Colombia se denominó “paro agrario”, los acuerdos previstos en estas concertaciones no llegaron a buen término, lo cual propició el surgimiento de un espacio de confluencia conocido como “La cumbre agraria, étnica, campesina y popular”, integrada por campesinos, indígenas y organizaciones afrodescendientes, quienes en mayo del 2020 e movilizaron para exigir el cumplimiento de los acuerdos pactados con el gobierno nacional en septiembre de 2013.

Estos procesos de movilización agraria y popular dan cuenta de la necesidad de lograr cambios estructurales en la redistribución sobre la tenencia de la tierra en Colombia, los cuales se sustentan en la profundización de la crisis económica, social, ambiental y política que han enfrentado los pobladores rurales y campesinos

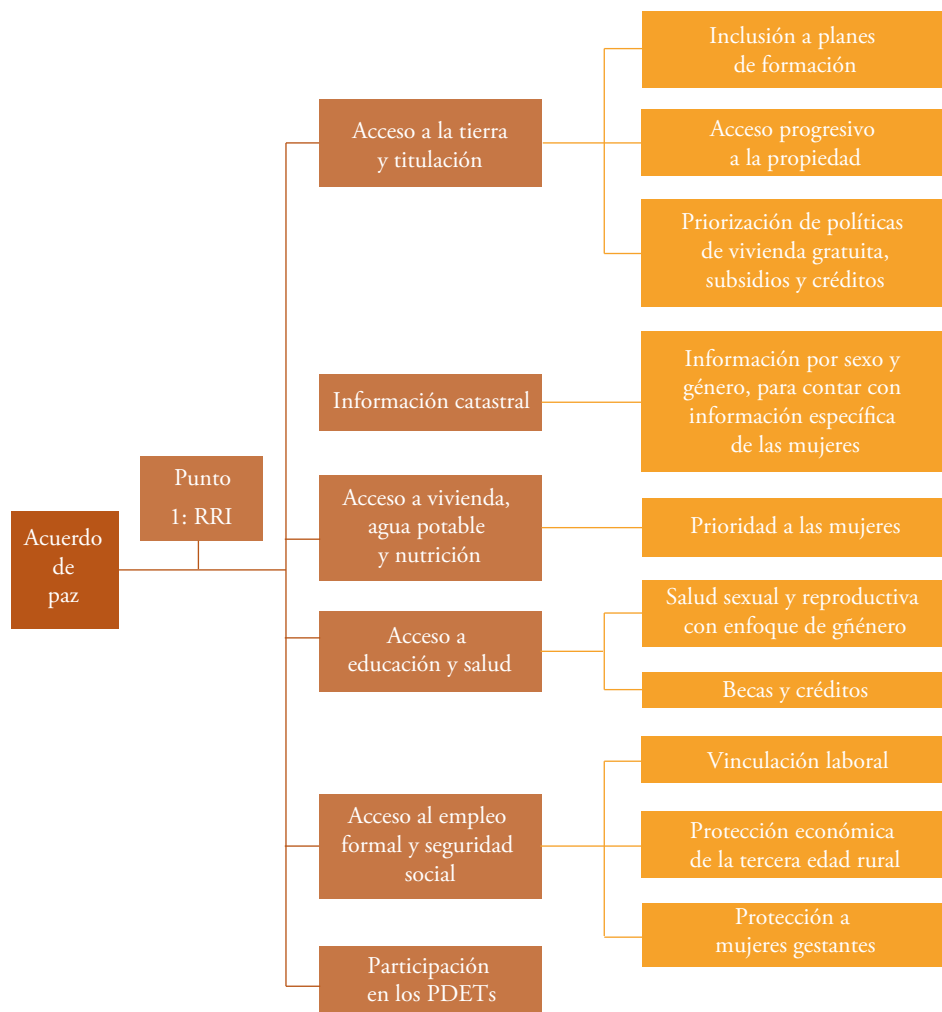
durante la última década, como lo expresa el paro agrario nacional de agosto de 2013, cuyas exigencias se sustentaron en los siguientes aspectos:

- a. La implementación de medidas y acciones frente a la crisis de la producción agropecuaria.
- b. El acceso a la propiedad de la tierra.
- c. El reconocimiento a la territorialidad campesina.
- d. La participación efectiva de las comunidades y los mineros pequeños y tradicionales en la formulación y desarrollo de la política minera.
- e. La adopción de medidas y garantías reales para el ejercicio de los derechos políticos de la población rural.
- f. La inversión social en la población rural y urbana en educación, salud, vivienda, servicios públicos y vías (MIA, 19 de agosto de 2013).

Ante un panorama socioeconómico convulso y las presiones ejercidas por los movimientos sociales en el país, en el proceso de diálogo y negociación entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la insurgencia de las FARC-EP se logró la firma del acuerdo, cuyo primer punto sobre el tema de tierras se denominó “Política de desarrollo agrario integral”. El proceso de negociación tuvo una fuerte oposición por parte de sectores religiosos, conservadores y de ultraderecha que modificaron sustancialmente el acuerdo final, según sus intereses. Por otra parte, y promoviendo la solución política negociada, estaban las organizaciones sociales, campesinas y populares que le apostaron a la construcción de la paz desde la expresión de sus necesidades como principales afectados por la guerra, perspectiva que fue impulsada por afrodescendientes e indígenas ante la ampliación de la venta de los recursos de la nación y los bienes energéticos, y la distribución desigual de la tierra.

Los principales componentes del acuerdo se señalan en el siguiente gráfico:

Tabla 2. Fensuagro (2019). *Modulo de Trabajo Organizativo con mujeres*



Fuente: elaboración propia

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

Figura 1. Logo del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

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 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 articulaban sus luchas paulatinamente, se organizaron en el MST 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” (Roseli, 2000, p. 4)

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, que “se constituye como una de las formas organizativas fundamentales de este Movimiento en los campamentos organizados por el MST, la circulación de personas y objetos materiales e inmateriales es fundamental para la reproducción social y física tanto de los campamentos como del Movimiento” (Rangel, 2015). 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.

La dinámica y configuración social de los Campamentos sin Tierra se constituye como una de las formas organizativas fundamentales de este Movimiento. En los campamentos organizados por el MST, la circulación de personas y objetos materiales e inmateriales es fundamental para la reproducción social y física tanto de los campamentos como del movimiento. Es esa circulación de personas y cosas, así como la constitución de relaciones de obligación y mutualidad, lo que torna la vida posible en estos lugares, donde muchas veces hay que esperar entre cuatro y cinco años o más para que el Estado brasileño expropie los terrenos y genere un proyecto de asentamiento. La circulación de personas en los Campamentos sin Tierra está relacionada principalmente con dos categorías de acampados: los *moradores*, que son los que viven durante la semana en los campamentos, y los *andorinhas* (golondrinas), que están solamente los fines de semana o a cada 15 días en los campamentos. Estas categorías, así como otras designaciones nativas, son una puerta de entrada para la comprensión de los modos de vida. Por medio de ellas es posible identificar modos de circulación de personas, *barracas* y otros bienes materiales e inmateriales de ese mundo social, que forman parte de los mecanismos sociales que mantienen y dan continuidad a los campamentos (Rangel, 2015).

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”. 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 cuanto tal, una de las principales banderas de su programa reivindicativo” (Sturbin, 2008, p. 142).

Otro factor decisivo en la aparición del MST está dado por la influencia ideológica que desde mediados de los años setenta 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, lo que dio 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 cuanto 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 pedagogías 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”(Caldart, 2007, p. 65).

Todo ello permite que los procesos organizativos se conviertan en escenarios que aglutinan comunidades con intereses comunes y problemáticas específicas, que reivindican de una manera organizativo-estructurada una opción de opinión y lucha frente a la realidad que viven como campesinos.

Principales referentes históricos del Proceso Campesino y Popular de la Vega (PCPV)

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 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 Vega
ABC de la agricultura orgánica*

CAPÍTULO II

MOVIMIENTOS SOCIALES CAMPESINOS: ENTRE LA EDUCACIÓN RURAL Y LA EDUCACIÓN PARA EL CAMPO
CONDICIONES DE EMERGENCIA DEL PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA (PCPV)...

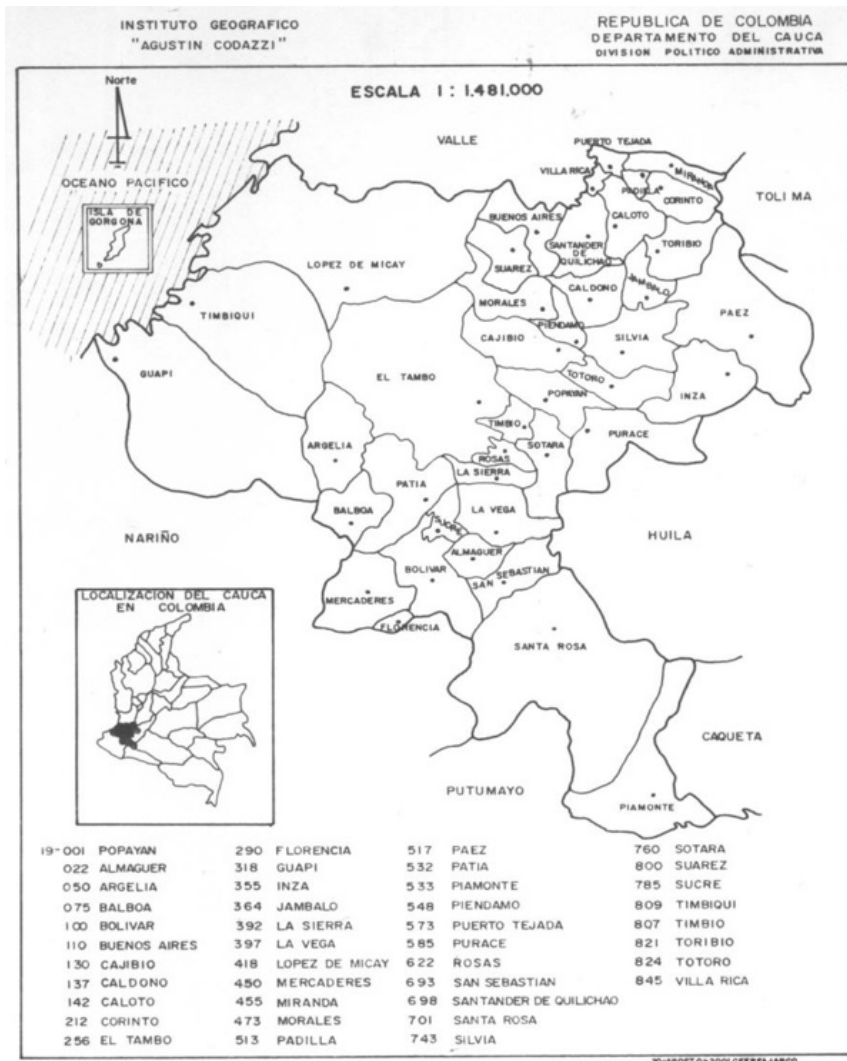


Figura 2. Ubicación del municipio de La Vega en el departamento del Cauca, en Colombia.

Fuente: Recuperado de Instituto Geográfico Agustín Codazzi (2014).

El municipio de La Vega está localizado en el macizo colombiano y se extiende alrededor de 624 km². Abarca 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 importancia, ya que es precisamente en inmediaciones de este municipio donde se origina 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 30.000 habitantes del municipio.

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 constituyen La Cruz, San Pablo, San Lorenzo, Bolívar, Almaguer, La Vega, La Sierra, Rosas, Timbío y Popayán (Carvajal, 2004, p. 16).

Pese a pertenecer a una entidad administrativa regida por Antonio Matías Cabral de Melo en 1777, el municipio de La Vega fue fundado formalmente mediante ordenanza de 1874 con los caseríos de Pancitara, Santa Bárbara y Santa Juana. Posteriormente, se adhieren los siguientes caseríos: El Negro (Altamira), San Miguel, Arbelá y Guachicono (Carvajal, 2004, p.16)

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, teniendo en cuenta que la población total de La Vega se estima en 33.133 habitantes, según el censo de 2005, en el cual fueron publicados y ajustados 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 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: en la transición del periodo de la mal llamada “violencia partidista”, que tuvo lugar en el país en la década del

cuarenta 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.



Figura 3. *Proceso campesino y popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012. Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas.*

Fuente: Cortesía de Achiote Cocina Audiovisual (2012).

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 (Petras, 2010).

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 desde finales de los años cuarenta hasta finales de los cincuenta 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 en 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, fue en el sur del Cauca donde las comunidades campesinas e indígenas se organizaron como expresión de la 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 dio lugar a la creación del Proceso Campesino y Popular de La Vega (PCPV) en el corregimiento de San Miguel, en octubre 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 ochenta; hay mucha inconformidad con la manera como se maneja el presupuesto municipal. Eso lleva a pensar en la necesidad de planear, de pensar en 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 de 1991 (Anexo 1. Entrevista a Óscar Salazar sobre el 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 escala municipal, lo que a su vez promovió la creación de la organización y la articulación entre las comunidades mediante 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 en las decisiones y proyectos municipales. Como parte de la consolidación de esta experiencia, sus miembros trabajaron muy fuertemente en la iniciativa de la séptima papeleta de 1990, que en 1991 dio origen a la nueva constitución. Por esta razón, la Confederación Nacional de Juntas de Acción Comunal le dio al municipio de La Vega el reconocimiento de capital comunal de Colombia (Muñoz, 2011, p. 80).

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 con 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, sí a la producción orgánica ecológica biodiversa, no a la política y las técnicas de la revolución verde y de la biotecnología: conformación de formas económicas colectivas y diseño de políticas agrarias que se implementan por medio del Plan Ambiental Agropecuario y de Salud Aurora (Muñoz, 2011).

Estas apuestas han dado lugar al fortalecimiento de la resistencia popular. Por ello, 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.



Figura 4. Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega.

Fuente: Recuperado de procesocampesinolavega.org (2014)

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 de la labor organizativa. 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 PCPV. De la experiencia organizativa y política comunal surge la necesidad de propiciar espacios de formación comunitaria que sienten las bases de dicha organización (Muñoz, 2011, p. 102).

Como parte del posicionamiento y la dinámica propia que con el devenir de los años ha cobrado el proceso, se convierten en ejes importantes de su quehacer los 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 organización recibió el nombre de Fundación Despertar en 1999.

La Fundación Despertar inicialmente enfocó su trabajo en el fortalecimiento de la producción agropecuaria con el ánimo de construir un plan estratégico que recibiría el nombre de “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 los de 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 que ejecuta sus políticas populares y las operativiza. Retomando los principales antecedentes históricos que dieron lugar al PCPV, es importante anotar que la creación de Asocomunal y posteriormente la Fundación Despertar forman 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 varias comunidades para hacer realidad la lucha social y política de no permitir la apropiación privada del agua.

Durante el periodo que abarca el análisis sobre la historicidad y el surgimiento de esta expresión organizativa (2004-2014), el proceso campesino ha crecido notablemente. En el 2005 se creó el eje político-cultural 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” (Cárdenas, 2005, p. 35).

Esta apuesta colectiva hoy se proyecta por medio del periódico creado por el proceso campesino: *Puro Pueblo, Voces del Macizo Colombiano*; así como el impulso y la creación del sitio web y de iniciativas como “Cine al pueblo” y “Arterritorio”, que buscan evidenciar cómo las comunidades que viven en este lugar 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 PCPV son fundamentales para la articulación de las comunidades y el fortalecimiento de su quehacer diario, además de su reconocimiento como campesinos (Muñoz, 2011, p. 150).

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; así mismo, 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 el despojo del territorio vegueño.



Figura 5. *Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012.*

Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas.

Fuente: Cortesía de Achote Cocina Audiovisual (2012).

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 lo que los pobladores del municipio señalan como *un nuevo gobierno desde el pueblo y para el pueblo*.

CAPÍTULO 3

Prácticas políticas y pedagógicas del MST y del PCPV

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.

PRINCIPALES ELEMENTOS POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS DEL MST

Hacia una educación del campo

Como parte de la continuidad y las formas cambiantes de la acción colectiva de los movimientos sociales brasileños, se expresa desde fines de la década de los noventa, en la constitución de Brasil, la educación del campo que, además de ser una construcción conceptual, es política e ideológica, y 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” (Regina, 2006, p. 70) .

Respecto de ese proceso, Caldart (2007, p. 1) resalta que la educación del campo es un concepto en construcción, propio del momento histórico actual, que solamente puede ser comprendido o discutido en el contexto de su surgimiento: la sociedad brasileña actual y la dinámica específica que envuelve los sujetos sociales del campo. La construcción del concepto de educación del campo, según Mançano y Molina, ocurre a partir de la reflexión sobre la necesidad de construir una nueva educación acorde a las necesidades y la 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” (Molina & Jesús, 2004, p. 51).

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 producción** (educar para 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” (MST, 1999, p.3). (Resaltado fuera del texto original).

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 coherente con sus propósitos de lucha ha sido fruto de varios años de lucha social¹. 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 (MST, 2000, p. 3).

En este orden de ideas, es preciso mencionar 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 la vez, por “el derecho a la educación y la construcción de una nueva pedagogía” (MST, 1996, pp. 10-13)². Una nueva pedagogía construida a partir 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.

1 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.

2 La nueva pedagogía que proponen contempla múltiples aspectos que en gran medida desafían 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 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. Autoorganización de los/las estudiantes.
10. Creación de colectivos pedagógicos y formación permanente de los educadores/educadoras. Actitud y habilidad de investigación.
11. Combinación entre procesos pedagógicos colectivos e individuales (MST, 1996, pp. 10-13).

5. Educación como un proceso permanente de formación/transformación humana” (MST, 1996, p. 10). (El proceso de construcción del proyecto y la acción educativa, según relata Caldart (2007), fue paralelo a la construcción del movimiento).

En el mismo proceso se fue constituyendo el sector de educación dentro del movimiento, que hoy está conformado como una organización de colectivos, desde los asentamientos y campamentos a escala 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 (2007) 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 implica “quitar a otros”, en cuanto forma 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 exclusión (Michi, 2002, p. 6).

Las expresiones políticas y organizativas del MST reafirman la importancia del surgimiento de movimientos sociales, cuya principal razón 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 sólo van a lograr salir de la pobreza si ellos mismos luchan (Guevara, 2008, p. 12).

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 la medida en que, como lo plantean sus miembros, constituye una pedagogía diferente a partir de la “otra historia”, la historia del pueblo oprimido.

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 (Ferrari, 2003).

- *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 cuanto 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 aprender (Gadotti, 2000, p. 80).

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 veces, de nuestra contemplación. En 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” (Gadotti, 2000, p. 81). En este sentido, la pedagogía de la tierra recupera la posibilidad de pensar 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” (Gadotti, 2000).

La lucha colectiva por un mundo mejor está ligada a la experiencia cotidiana de quienes lo buscan: “Necesitamos 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” (Gadotti, 2000, p. 85).

En consecuencia, un primer paso para la transformación social es tener la posibilidad de una educación que les 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, mas no el único, puesto que su devenir tiene que ir ligado a la cotidianidad y las necesidades de las comunidades rurales.

Es allí donde la pedagogía de la tierra cobra vigencia, en la medida en que aporta a la construcción de escenarios políticos 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 (Gadotti, 2000, p. 30):

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 bibliografía pedagógica contemporánea, señalando ya una perspectiva de la educación.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que existe una larga ruta para los movimientos sociales en cuanto 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, pues 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 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.

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

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

Salazar: “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” (anexo 1).

Esto implica la creación de una propuesta a partir de las necesidades concretas de los miembros de la comunidad, que adquiere un sentido en sus prácticas cotidianas y la pertenencia a un territorio y 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” (Comisión Interseccional de Justicia Social, 2004).

Como lo afirman los testimonios de los líderes del proceso campesino y popular, la propuesta política y pedagógica 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” (Cárdenas, 2005, p. 1). La escuela cobra, entonces, un papel crucial porque 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 teórica.

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. (Anexo 4. Taller del grupo de discusión 2).
- Apropiación colectiva e integral del territorio (ACIT) con sus dos acciones: apropiación colectiva integral de ojos de agua y microcuencas (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. 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 de la Asociación Somos Agua de esta Tierra (ASAT), es un ejemplo del nivel de identidad que tiene la palabra.

Al indagar por qué se identifican los miembros del PCPV con el agua, la tierra y las semillas, uno de sus principales dirigentes manifestó (anexo 3):

“Teniendo en cuenta que el sistema de relaciones sociales que conocemos como capitalismo impone sus relaciones con la 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.

Atendiendo lo anterior, la memoria, el territorio y la lucha social son referentes entrelazados en la identidad de los vegueños, que dan cuerpo a la propuesta política y social del PCPV. Por ello unos de los elementos centrales de las elaboraciones políticas y pedagógicas del proceso campesino hacen referencia a cómo “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” (Rodríguez, 2005).

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

“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 AUTOCRÍTICA, 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” (anexo 3).

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 el problema que afrontan las comunidades de La Vega, en relación con la desatención estatal, el proceso campesino ha creado desde su base métodos de trabajo con las comunidades que parten de su cotidianidad, ya que es allí, en el vivir cotidiano, donde surten 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 (Carvajal, 2004, p. 23).

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” Carvajal (2004).

El camino para llegar a la cotidianidad es la técnica de la pregunta, es “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” (Cárdenas, 2005, p. 84). 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 PCPV, articulada directamente con su apuesta política, la cual evidencia la necesidad de transformar las condiciones sociales del entorno de los vegueños.



Figura 6. Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012.

Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas.

Fuente: Cortesía de Achioté Cocina Audiovisual (2012).

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 construidos desde la palabra propia” (Cárdenas, 2005, p. 4).

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

- *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” (Cárdenas, 2005, p. 14).

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: “Cántaros 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 (anexo 3).

- *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 al ser el espacio de relaciones deshumanizantes, indignas, degradantes... Si se tuviese que sintetizar 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” (Cárdenas, 2005, p. 84).

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

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: Patía, Cauca, Magdalena y Caquetá; ellos suministran el 70 % del agua dulce que consume el país. Además, posee una gran riqueza de minerales, flora y fauna.
- Esta es, a la vez, un área de intereses geoestratégicos en la que se vienen implementando diversos megaproyectos mediante acciones como los laboratorios de paz, el Plan Colombia con sus familias guardabosques, la privatización de las cuencas y los recursos naturales, las concesiones mineras, el paramilitarismo y los 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 del río Patía, que es condición de existencia del Chocó biogeográfico, vital 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 colombiana (anexo 9).

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 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, si nos gusta trabajar, no aguantamos hambre porque el campo lo produce todo, la tierra lo produce todo” (Cárdenas, 2005, p. 36).

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 (Cárdenas, 2005).

Permanentemente, los integrantes del PCPV reflexionan e intercambian opiniones sobre las políticas 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 de 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 PCPV. Así lo pone de manifiesto el testimonio de uno de los miembros de la comunidad, Nilson Muñoz: “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” (anexo 2). (Resaltado fuera del texto original).



Figura 7. *Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012.*

Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas.

Fuente: Cortesía de Achote Cocina Audiovisual (2012).

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. Así lo expresa Óscar Salazar, vocero y fundador del PCPV (anexo1):

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.

El concepto de escuela, al igual que en el caso del MST, trasciende un espacio físico, ya que 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 pénsum, 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 3).

Además del espacio escolar, son otros los espacios y dinámicas que forman 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.
- Los espacios son regulares para contrastar el trabajo formativo- organizativo con otros trabajos pares y con reflexiones teóricas que impulsen a seguir a pensar, a autocriticarse (anexo 4).

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 afrontan 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, en unas relaciones mercantilizadas.

Estas experiencias históricas deben reflexionarse desde las posibilidades de resistencia que afrontan los movimientos sociales en 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 PCPV sigue con su lucha; “Con estas formas seguimos caminando y así seguiremos siendo... las voces de las semillas” (Cárdenas, 2004).

ANÁLISIS COMPARATIVO: SISTEMAS DE RELACIÓN ENTRE LAS EXPERIENCIAS POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS DEL MST Y EL PCPV DEL CAUCA

Tomando como referente del proceso de investigación la ruta metodológica descrita en el primer capítulo, vale la pena hacer mención a la posibilidad interpretativa de la educación comparada, como aporte valioso del proceso que posibilitó delimitar el campo de análisis e investigación, atendiendo las particularidades y contextos diferenciados de cada una de las dos experiencias: el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra del Brasil (MST) y el Proceso Campesino y Popular de La Vega (PCPV), en el Cauca.

Atendiendo las particularidades del contexto

El camino recorrido en los capítulos dos y tres ha permitido evidenciar las particularidades y aspectos comunes en 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 setenta, con su posicionamiento y consolidación a comienzos de los ochenta; y Colombia, para el caso del PCPV, en el año de 1987).

A continuación, se presentan en un cuadro comparativo los principales aspectos comunes entre el MST y el PCPV, atendiendo 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 preestablecidas o teóricas, las cuales parten del conocimiento y análisis de cada una de las experiencias, atendiendo 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; en 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:

Tabla 3. 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 PRE-ESTABLECIDAS	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 han 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 1991 (anexo 1).</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>EDUCACIÓN RURAL</p>	<p>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> <p>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)</p> <p>Un modelo de producción y modernización de la economía agrícola en los dos países que afecta directamente los modos de vida de los campesinos</p> <p>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 en el cual se constituyen sus dinámicas organizativas.</p>

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>“Somos agua de esta tierra” “Si nosotros somos vivientes en esta tierra, 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”.</p>	<p>EDUCACIÓN RURAL</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> <p>El arraigo a un territorio específico que da sentido y brinda las 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>
<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” (anexo 1).</p>	<p>Comprender que la ocupación de la escuela no supone “desapropiación” sino “apropiación compartida” con el Estado. Vivenciar que la “escuela puede tener relación con la lucha por la tierra”, con su historia, sus valores, sus saberes, sus proyectos y sus producciones culturales.</p>			<p>PEDAGOGÍA DE LA TIERRA Y SOMOS AGUA DE ESTA TIERRA</p>

CAPÍTULO III

PRÁCTICAS POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS DEL MST Y DEL PCPV

PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA (PCPV)	MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA DEL BRASIL (MST)	CATEGORÍAS PRE-ESTABLECIDAS	CATEGORÍAS EMERGENTES	SISTEMAS DE RELACIÓN
<p>La escuela cobra entonces un papel crucial, en cuanto 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 teórica (anexo 2).</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 exclusión (Michi, 2002, p. 69). La escuela se piensa como un escenario propicio y necesario, mas no el único, puesto que su devenir tiene que ir ligado a la cotidianidad y necesidades de las comunidades rurales.</p>	<p>EDUCACIÓN RURAL</p>	<p><i>ESCUELAS DEL CAMPO Y HACIA UNA ESCUELA DE PUERTAS ABIERTAS</i></p>	<p>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>

Fuente: elaboración propia

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

Ahora bien, considerando 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 del ser humano con la sociedad y la cultura y la 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*”.

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 (Freire, 1970)³.”

Al respecto, Freire enfatiza 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 así mismo, cuando esto no ocurre explícitamente, la experiencia termina por sugerir que preguntar no es una posición siempre cómoda (Freire, 2013, p. 12). La negación de la pregunta es una muestra de la represión no sólo 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 (Freire, 2013, p. 12).

3 Las principales obras de este periodo fundacional son: *La educación como práctica de la libertad*, Tierra Nueva, 1969; *Acción cultural para la libertad*, Icira, 1968; *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Tierra Nueva-Siglo XXI, 1971, y su obra más completa, *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva, 1970.

Los valiosos aportes de la educación popular, la cual se extendió por diversos países de Latinoamérica 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 en relación con su ubicación económica y social... se tiende hacia una relación pedagógica horizontal entre educador y educando... se habla de autoaprendizaje, autodisciplina, autoevaluación, 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 conduciendo a un cuestionamiento de los métodos ortodoxos de investigación, planificación y evaluación de la educación (García, 1980).

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 la mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción, vinculando directamente la teoría y la práctica, en cuanto 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, con 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 su jurisdicción. Un movimiento social personifica la interacción contenciosa; informa la formulación de reclamaciones mutuas entre quienes retan y quienes detentan el poder” (Tilly, 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 cómo 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” (Manzano, s.f.).

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, Óscar Salazar (anexo 1):

El pensamiento que guía el trabajo del PCPV es universal, 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, indígenas, sindicales; no podemos pretender ser el centro o algo por el estilo, somos un leño más que arde en esta fogata donde se construyen las sociedades, específicamente la colombiana y la latinoamericana.

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 brindar una educación que les 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, mas no el único, puesto que su devenir tiene que ir ligado a la cotidianidad y las 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” (Gadoti, M, 2000).

Es allí donde la pedagogía de la tierra cobra vigencia, en cuanto aporta a la construcción de escenarios políticos que persiguen la construcción de una sociedad más justa, posible a través de la reflexión sobre lo que Gadotti (2000) 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 (Cárdenas, 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 forma parte; ello permite rememorar la visión de José 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.



Figura 8. *Lider agrario labrando la tierra, Usme, junio de 2021.*

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO 4.

Aportes del MST y el PCPV al pensamiento pedagógico crítico latinoamericano

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 en evidenciar las semejanzas entre las propuestas políticas y pedagógicas objeto del análisis comparativo.

En un primer aparte de este capítulo final, se hace referencia a las diferencias en relación con el 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, 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 abordar, por último, los aportes del MST y el PCPV en la construcción del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano.

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

La problemática social que afrontan los campesinos en Latinoamérica lleva a la reflexión sobre las opciones sociales y políticas para eliminar la discriminación

que padecen 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 agobia a dichas poblaciones se expresa a su vez en el precario acceso a la educación 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 a las que hace frente 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 rural y urbano; 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 (FAO-Unesco, 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 (2004),

“en términos proporcionales, la población rural pobre es mayor que la proporción de pobres en el medio urbano”. 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 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, dan cuenta 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 que, pese a la entrada en vigor del gobierno de Jair Bolsonaro no ha sido desmontada de la legislación del país, los alcances de los movimientos agrarios en el contexto colombiano no han producido los mismos frutos, dada su intermitencia y la coyuntura, entre otros aspectos.

En el contexto brasileño, 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 se ha mencionado, la fortaleza de las luchas sociales de los movimientos campesinos en Brasil dio 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 (2006, p. 30) 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”.

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 plantea la erradicación del analfabetismo, el apoyo y las mejoras educativas para 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.

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 la 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), que 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 papel clave del MST en la consolidación de políticas institucionales para superar 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 se establecen a partir de las problemáticas y necesidades inherentes a su

realidad específica y se arraigan 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” (Frigotto, 1989, p. 29).

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 escala nacional, el Ministerio de la Educación crea en el 2003 el Grupo Permanente de Trabajo en Educación del Campo y al año siguiente 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 Brasil y Colombia durante los últimos 20 años. En 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 programas educativos encaminados a una educación acorde a sus experiencias y apuestas políticas y organizativas.

En el caso colombiano, y atendiendo la dinámica organizativa y política del PCPV en particular, no se evidencia la creación sistemática de políticas públicas, enfocadas en la educación para el campo; sin embargo, la creación de políticas populares en espacios asamblearios ha dado cuerpo a las reflexiones sobre la tierra, el territorio, el agua y las semillas que ya han sido expuestas. Ahora bien, 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 a principios de los noventa; después pasamos a una situación más integral, creemos, en la que miramos la parte de la producción campesina como un elemento determinante dentro de la cultura campesina, y la recuperación de semillas nativas, con la cocina para la autonomía. Eso nos fue dando mayores elementos y obtuvimos como experiencia que era necesario plantear políticas más integrales, populares, porque el Estado diseña sus políticas de acuerdo con 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 noventa, con una propuesta y estrategia de resistencia que parte de la recuperación de nuestros alimentos y la forma de prepararlos (anexo 1).

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 cuanto se constituye a partir de las 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 autogobierno; ello no impide que la propuesta política y pedagógica del PCPV se articule a los escenarios educativos formales o se concierte con las instituciones

locales y nacionales su propuesta educativa y pedagógica para que sea tomada en cuenta en el ámbito escolar

Reflexión sobre la práctica y sistematización de experiencias

La experiencia política y organizativa del MST ha posibilitado jalonar un proceso de sistematización de su trayectoria política y pedagógica que se evidencia en su 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 para 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 más 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 singular importancia en el ejercicio de sistematización. Parte de la construcción de ideas rectoras o conceptuales que ayudan a entender cuál va a ser la guía de acción. Los programas son unas propuestas que tienen que desarrollarse en cada situación, de acuerdo con las condiciones concretas de cada comunidad.



Figura 9. *Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012.*

Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas.

Fuente: Cortesía de Achote Cocina Audiovisual (2012).

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 más de 180 organizaciones campesinas, indígenas y afrodescendientes a escala nacional e internacional” (PCPV, 2014).



Figura 10. Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012.

Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas.

Fuente: Cortesía de Achote Cocina Audiovisual (2012).

Ahora bien, la reflexión y sistematización de dichas experiencias forma 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” (Freire, 1999).

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 en relación con tres grandes aspectos: 1) 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 sociales (Barbosa, 2010).

Como lo señala Barbosa (2010), 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 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 emprender un proyecto de la reforma agraria de carácter popular, construido e interpretado como un proyecto educativo-político-cultural de conquista de la tierra como apuesta colectiva que da sentido e identidad al campesinado.

En consecuencia, surge un concepto de educación defendido por el movimiento campesino, que está articulado a las especificidades socioculturales 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 Afectados por las Represas, intelectuales e investigadores han

generado una apuesta política, educativa y pedagógica denominada “por una educación para el campo”.

La educación del campo como construcción política y pedagógica es uno de los principales aportes de los movimientos campesinos, 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 de la lucha por la justicia e igualdad social y por la emancipación de la clase trabajadora (Caldart, 2007, p. 2).

Caldart (2007) reafirma el carácter político y pedagógico de los movimientos campesinos en relación con el pensamiento pedagógico crítico latinoamericano a partir de tres 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 sociales.

Ahora bien, repasando la vida de pedagogos latinoamericanos como Paulo Freire y Simón Rodríguez, se reafirma cómo sus apuestas para la transformación y la vida no perdieron vigencia y 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 siglo XXI hacer emerger apuestas pedagógicas y políticas interesadas en la superación de la exclusión y la desigualdad social.

El nuevo contexto histórico-social de 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 continuo aprender y desaprender y la búsqueda de caminos para el forjar alternativas políticas y pedagógicas acordes a

nuestras dinámicas. Atendiendo 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 forman 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 tener la posibilidad de una educación que les 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 cuanto 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 alternativas a los modelos imperantes. Un ejemplo de ello es 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 sus principales banderas de lucha.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Durante un lapso de más de cuatro 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 de ellas, influyó notablemente en el proyecto de vida personal, en cuanto 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” (Bataille, 1988. p. 115).

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 nosotros mismos, lo cual fue muy valioso en el marco del trabajo de campo realizado en el municipio de La Vega con el PCPV. En el marco del trabajo colectivo y los procesos de análisis y

construcción en los que se han generado apuestas que nutren y llenan de sentido nuestro papel y enriquecen la educación para la transformación, explorar dicha experiencia ha sido el sentido del quehacer docente y de lo que colectivamente somos e históricamente hemos sido.

En relación con 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 cuanto desde nuestra propia experiencia es posible entender su intencionalidad política y pedagógica expresada como “Vivir es sin por qué. 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” (Larrosa, J, 2003).

Por otra parte, la educación para el campo abrió nuevas posibilidades de conocimiento, entendido éste 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” (Larrosa, 2003, p. 46). Esto permite entender las características de la sociedad en la que vivimos: además de encontrarnos en un sistema capitalista en donde las relaciones cotidianas sólo 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 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” (Foucault, 1999, p. 167).

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 éstos 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 con 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.

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 llevan a la conceptualización de la educación para el campo y la educación para la transformación, cuyo fin es 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, como lo evidencian el PCPV y el MST, los campesinos han resistido y su lucha ha permitido madurar el sentido de la resistencia.

Con base en el análisis de cada una de las experiencias se plantea una serie de relaciones símiles y disímiles 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 20 años el contexto latinoamericano ha vislumbrado la aparición de una conciencia social que permite que emerjan 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, de modo que los aportes de una pedagogía crítica sean una de las principales bases de esta dinámica.

Tanto el MST como 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” (Korol, C, 2007) 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” (Korol, 2007, p. 22).

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

BIBLIOGRAFÍA

- Acorrinti, S. (s.f.). Praxis político-pedagógica de Paulo Freire. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Álape, A. (1980). *Testimonios del paro cívico nacional de 1977*. Ediciones Armadillo.
- Alvarado, L. M. (2008, diciembre). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), p. 189.
- Barbosa P, L. (s.f.). *Por la democratización de la educación superior en Brasil: el Ponera en el marco de las luchas sociales de los campesinos*. <http://www.udual.org/revistauniversidades/aca56-1.html>.
- Bataille, G. (1988). *El erotismo*. Tusquets Editores.
- Berrío P, A. (2006, julio-diciembre). La perspectiva de los nuevos movimientos sociales en las obras de SidneyTarrow, Alain Touraine y Alberto Melucci. *Estudios Políticos*, 29, p. 229.
- Buainain, A. (2004). Reforma agraria por conflictos: a gestão dos conflitos de terra no Basil. Campinas. Inédito.
- Buainain, A.M. & Neder, H. (2009). Crisis y pobreza rural en América Latina: el caso de Brasil. Documento de trabajo 38. Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Rimisp, Santiago, Chile.
- Caldart, R. S. (2007). *Sobre educação do campo*. Mimeo.

- Caponi, O. (s.f.). *El neoliberalismo y la educación*. http://www.actaodontologica.com/ediciones/1997/3/neoliberalismo_educacion.asp.
- Cárdenas M., H. (2005). *Las voces de la semilla*. Documento inédito.
- Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 195-214.
- Carvajal, J. C. (2004). Plan comunitario de desarrollo cultural del municipio de La Vega (Cauca). Cocinando esperanzas. *Huellas de los Quillas. Memorias del Primer Encuentro de Arqueología e Historia Local en el municipio de La Vega*.
- Casas, A., González, L., Machado, G., Falero, A., Martí, J.P., Brenes, A. & Burgueño, M. (2008, abril). La democracia en disputa. Trabajo social y movimientos sociales. *Revista Electrónica Síntesis*. <http://www.revistasintesis.cl/sintesis2casas.pdf>.
- Cassagrande, N. *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.
- Castillo, J., 2021. *Bolívar a Rodríguez: Usted formó mi corazón para la libertad, la justicia y lo grande | YVKE Mundial*. [online] Radiomundial.com.ve. Tomado de: <<http://www.radiomundial.com.ve/article/bol%C3%ADvar-rod%C3%ADguez-usted-form%C3%B3-mi-coraz%C3%B3n-para-la-libertad-la-justicia-y-lo-grande>> [Accessed 9 June 2021].
- Cestille, J. & Leite, D. (2010, noviembre). Educación profesional del campo: una construcción conceptual, política e ideológica. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Brasil), p. 351. En: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010220345A>
- Christiane C. (2001, 22 de febrero). Entrevista de Marta Harnecker. Montreal.
- CID. (2004). La academia y el sector rural 2. Centro de Investigaciones para el Desarrollo. Universidad Nacional de Colombia. <http://www.cid.unal.edu.co/files/publications/CID200409maacse.pdf>.
- 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. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal22/OSAL%2022.pdf>.

- Clionauta. (2008, 30 de mayo). El maestro ignorante. Entrevista a Jacques Rancière. <https://clionauta.wordpress.com/2008/05/30/entrevista-a-jacques-ranciere-el-maestro-ignorante/>.
- Comisión Interseccional de Justicia y Paz. 2004. *Encuentro Internacional Pueblos y Semillas*. [online] Available at: <<https://www.justiciaypazcolombia.com/encuentro-internacional-pueblos-y-semillas/>> [Accessed 9 June 2021].
- Concalves, F. La técnica de los grupos focales en el marco de la investigación socio-cualitativa. <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/profesoras.htm>.
- Domínguez, D. & Sabatino, P. (2008). El conflicto por la tierra en la actualidad latinoamericana: del acceso a la tierra a la lucha por el territorio. Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/becas/2008/deuda/oming.pdf>.
- Dos Santos, T. (2010). Los movimientos sociales en América Latina: un balance histórico, p. 3. <http://www.monografias.com/trabajos32/movimientos-sociales-latinoamerica-balance-historico/movimientos-sociales-latinoamerica-balance-historico.shtml>.
- Duek, M. C. ¿Desembarazarse de Marx? Avatares del concepto de clases sociales. *Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales UBA.
- Errandonea, A. (1997). ¿Metodología cualitativa versus metodología cuantitativa? *Cuadernos de Clacso*, 35.
- Fajardo M., D. (2012). Colombia: dos décadas en los movimientos agrarios. *Cahiers des Amériques Latines*. <https://journals.openedition.org/cal/2690>.
- FAO-Unesco. (2006). Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú.
- Ferran F., J. (2002). *La educación comparada actual*. Editorial Ariel.
- Ferrari, S. (2003). *MST: actor de una pedagogía de la tierra*. <https://www.prensarural.org/brasil20031019.htm>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

- Freire, P. (1971). Astutos e inocentes. En *Concientização: teoria y prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Editorial Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós Editores.
- Freire, P. (1998). *Política y pedagogía*. Porto Editora.
- Freire, P. (1999). Pedagogía da autonomia. Saberes necesarios a prática educativa, paz e terra.
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI Editores.
- Frigotto, G. (1989). La productividad de la escuela improductiva: un examen de las relaciones entre educación y estructura económica social capitalista. Autores Asociados.
- Foucault, M. (1999). Prefacio a la transgresión. En: *Entre filosofía y literatura*.
- Funes, L. (s.f.). Rousseau, Illich y Freire y sus aportes a la concepción de educación y formación de un modelo pedagógico. <http://www.monografias.com/trabajos71/rousseau-illich-freire-aportes-educacion/rousseau-illich-freire-aportes-educacion2.shtml>.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogía de la tierra*. Siglo XXI Editores.
- García H., J. E. (1980). *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos*. Unesco-Orealc.
- 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. http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/libros_gratuitos_en_pdf/Ciencias_Sociales/Amrica%20Latina%20en%20la%20turbulencia%20global.pdf.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*. Era.
- Glover de A., A. M. Un recorrido por el pensamiento pedagógico de Juana Manso, Paulo Freire, José Martí y Simón Rodríguez. <http://www.editorialuniversitaria.ues.edu.sv/sites/default/files/pdf/RLU%2018-19%20VF.pdf>.
- Guevara, A. (2008). *MST: simiente de la vida y la esperanza*. Ediciones Ocean Sur.
- Harnecker, M. (s.f.). Sin tierra: construyendo movimiento social. <http://www.rebellion.org/docs/98479.pdf>.
- Ibarra, P. (2000). ¿Qué son los movimientos sociales? *Betiko Fundazioa, Anuario de los movimientos sociales*. Hirugarren Prentsa, Donostia. IREF, Istituto di ricerche educative e

- formative (1998) *La società civile in Italia. VI rapporto sull'associazionismo sociale*. Edizioni Lavoro.
- Iovanovich, M. L. (2005). *El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones a la educación*. Serie "Cruzando Fronteras", Clacso.
- Jaramillo, C. (2006). La problemática de la población rural en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 27, 47.
- Jiménez, M. de J. & Ramírez, J. (2010, septiembre). La acción colectiva y los movimientos sociales campesinos en América Latina. *Revista Interciencia*, 35(9).
- Kolling, E. (2001). Entrevista de Luis Acevedo Fals. Santa Catarina, Brasil.
- Korol, C. (2007, septiembre). La formación política de los movimiento populares latinoamericanos. OSAL (Clacso), 8(22). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- López, A. (2008, junio). Retos metodológicos de la educación comparada en la sociedad global. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. <http://www.uoc.edu/rusc/5/1/dt/esp/lopez.pdf>.
- 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.
- Maya A., O. De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. *Reseñas Educativas*, una revista de reseñas de libros. <http://www.edrev.info/reviews/revs90.pdf>.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Editorial Aique.
- Michi, N. (2002). *El movimiento sin tierra hace escuela*. Universidad Nacional de Lujan, área de Antropología Educacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Ley 115 o Ley General de Educación. Colombia.
- Mirza, C. A. (2003). *Movimientos sociales y sistemas políticos en América Latina: la construcción de nuevas democracias*. Clacso-ASDI.

- Molina, M. C. & Jesús, 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*, 5.
- MST. (1999). Como fazemos a escola de educação fundamental. *Caderno de Educação*, 9, 3-11.
- MST. (s.f.). O que queremos com as escolas dos assentamentos. *Caderno de Formação*, 18, p. 3.
- Múnera R., L. (s.f.). *Rupturas y continuidades. Poder y movimiento popular en Colombia 1968-1988*. Universidad Nacional de Colombia. Iepri. Cerec.
- Muñoz B., J. P. (2011). *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 al título de politólogo. Universidad del Cauca. Documento inédito.
- Nassif, R. (1993). José Martí (1853-1895). *Perspectivas*, revista trimestral de educación comparada, 23(3-4). Unesco.
- Orgambide, P. (2002). *El maestro de Bolívar. Simón, el utopista*. Editorial Sudamericana.
- Osorio S., C.E. (s.f.). *El cambio social en la historia*. Círculo de Poesía. <https://circulodepoesia.com/2010/02/el-cambio-social-en-la-historia-segun-orlando-fals-borda/>.
- Peñuela C., D.M. (2011). ¿Son posibles otras formas de educar? Fernando González y la pluma de la rebeldía. *Revista Pedagogía y saberes*. Facultad de Educación.
- Política Agrícola de Los Estados Unidos de América hacia Latinoamérica, Consultado 3 abril de 2010 en <http://www.ecoport.net/content/view/full/21254>
- Pérez L., A. El enfoque clasista y los movimientos sociales en América Latina. http://www.nodo50.org/cubasi gloXXI/politica/plara1_311004.pdf
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Análisis del libro *Frankenstein educador*. <http://filosofanconedi.blogspot.com/2006/11/resumen-libro-frankenstein-educador.html>.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Mondadori.
- Proceso campesino y popular de La Vega. (2004). Notas sobre el texto “Los Soviets en Acción”, de Jhon Reed. Texto inédito.

- Puigross, A. (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana. Convenio Andrés Bello, p. 107.
- Quiñones, G. *Una imagen pasiva del niño*. Universidad de Monterrey. http://www.udem.edu.mx/exaudem_comunidadvirtual/imagenes/articulos/art3-gloria-pasivo.pdf.
- Quiroz M., S. *La pedagogía crítica: lectura renovada que fortalece al marxismo*. III Conferencia Internacional “La Obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI”. México.
- Rebellato. (1988). Bases para una educación alternativa. *Cuadernos Latinoamericanos de Ecología Social*, 1, 34-48. Cipfe.
- Regina, A. (2006). Programa nacional de educaçãona reforma agrária em perspectiva. Dados básicos para uma avaliação, p. 70.
- República Federal de Brasil. (1996). Ley de Directrices Básicas de Educación Nacional, capítulo II, artículo 28.
- Rangel L, N. (2015). Campamentos sin tierra, barracas y personas: un lenguaje contemporáneo de demanda social colectiva. *La Jornada del Campo*. <https://www.jornada.com.mx/2015/12/19/cam-tierra.html>
- Rey L, M.A. *Paulo Freire: ¿pedagogo o político?* <http://www.elortiba.org/freire.html>.
- Rodríguez M., H. (2005). ¿Cómo hacer de la pregunta un mecanismo importante para que la gente piense, para que la gente haga, para que la gente decida? Entrevista en trabajo de campo realizado por Humberto Rodríguez Motta.
- Rodríguez, S. (s.f.). *Obras escogidas*. Bloque de Armas.
- Roseli, S. C. & Schwaab, B. (1991). A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. En Frei Sérgio, João Pedro Stédile, *Assentamentos*, p. 88. Editora Vozes.
- Roseli S., C. & Kollling, E.J. (1997) *O MST e a educação en A reforma agraria e a luta do MST*, 228-229. Editora Vozes.
- Roseli S., C. (1999). *Pedagogía do movimento sem terra*, pp. 6-35, Porto Alegre.
- Roseli S., C. (2000). *Lecciones de pedagogía*, p. 4. Porto Alegre.
- Sardoc M. (2003, 4 de junio). Ciencias sociales. Ira y esperanza: la pedagogía revolucionaria de Peter McLaren. *Revista Electrónica Herramienta*, 16.

- Semanal Rural. (2019). El DANE presentó la encuesta de calidad de vida de la población campesina. <https://semanarural.com/web/articulo/el-dane-presento-la-encuesta-de-calidad-de-vida-de-poblacion-campesina/1532>.
- Silva S., T. (2008, 20 de enero). Movimiento campesino colombiano, historia y lucha. <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article1289>
- Subercaseaux S., B. (s.f.). Reproducción y apropiación: dos modelos para enfocar el diálogo intercultural. http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/2311Bernardo-Subercaseaux.pdf.
- Stubrin, F. (2008). Movimiento de los trabajadores rurales sin tierra. Una propuesta alternativa de educación pública. Ensayos e investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires.
- Tilly, C. (1995). *Las revoluciones europeas, 1492-1992*. Crítica.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Manantial.
- Tobasura A., I. (2007). Ambientalismo y ambientalistas: una expresión del ambientalismo en Colombia. *Ambiente & Sociedad*, 10(2), 45-60.
- Torres C., A. (2009). *Acción colectiva y subjetividad: un balance desde los estudios sociales*.
- Touraine, A. (1987). El regreso del actor: Editorial Eudeba.
- Uslar P., A. (1954). Prólogo a Simón Rodríguez. Escritos. Imprenta Nacional.
- Vasconcelos, M. S. (2001). La educación liberadora y el MST. En: Educación liberadora y trabajo cooperativo. *Revista Diálogos: Educación y Formación de Personas Adultas*, 28. Vía Campesina. (2010). http://www.clocviacampesina.org/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=6.
- Zuluaga, O. L. Bibliografía básica en educación comparada. *Revista Educación y Pedagogía*, serie Informes y Documentos, 12 y 13.
- Zuluaga, O. L. (2004). La pedagogía en Francia: precariedad, fragmentación, dispersión e ilegitimidad. Proyecto de investigación: el saber pedagógico y las ciencias de la educación. Universidad de Antioquia. Documento en proceso de publicación, (En colaboración con Javier Sáenz, Rafael Ríos y Sandra Herrera).

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS

Figura 1.	Logo del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	59
Figura 2.	Ubicación del municipio de La Vega en el departamento del Cauca, en Colombia.	63
Figura 3.	Proceso campesino y popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012. Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas.	65
Figura 4.	Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega.	68
Figura 5.	Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012. Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas.	71
Figura 6.	Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012. Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas.	82
Figura 7.	Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012. Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas.	87
Figura 8.	Líder agrario labrando la tierra, Usme, junio de 2021.	98
Figura 9.	Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012. Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas.	106
Figura 10.	Proceso Campesino y Popular de La Vega, noviembre 9 al 11 de 2012. Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas.	107

TABLAS

Tabla 1.	Sistemas de análisis y relación	23
Tabla 2.	Fensuagro (2019). Modulo de Trabajo Organizativo con mujeres	58
Tabla 3.	Análisis comparativo de las prácticas políticas y pedagógicas del PCPV y EL MST	91

Este libro presenta los resultados de un proceso de reflexión un análisis crítico, el cual 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 para la transformación social.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Rectoría Bogotá - Presencial