



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

Construcción de conocimiento, representaciones de poder y movimientos sociales. Proyectos de educación popular en asentamientos de MST y reforma agraria en el nordeste de Brasil.

Zulma Vianey Amador Rodríguez

Tesina de Maestría en Ciencias Antropológicas

Directora: Angela Giglia

Asesores: João Francisco de Souza

Carlos Garma

Ciudad de México, Mayo, 2005.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Angela Giglia'. The signature is fluid and cursive, with a prominent initial 'A' and 'G'.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

Construcción de conocimiento, representaciones de poder y movimientos sociales. Proyectos de educación popular en asentamientos de MST y reforma agraria en el nordeste de Brasil.

Zulma Vianey Amador Rodríguez

Tesina de Maestría en Ciencias Antropológicas

Directora: Angela Giglia

Asesores: João Francisco de Souza

Carlos Garma

Ciudad de México, Mayo, 2005.

INDICE

PRIMERA PARTE

Agradecimientos.....2

Introducción.....3

PRIMERA PARTE

Proyectos educativos como proyectos políticos y culturales: los desafíos de la autonomía social.....7

Sujetos, poder y conocimiento.....21

Construyendo conocimiento desde la experiencia. Desafíos epistemológicos y metodológicos.....42

SEGUNDA PARTE

El proyecto político pedagógico del MST.....52

El semiárido cearense como mapa de relaciones de poder.....64

Proyectos políticos-educativos en los asentamientos.....71

Anexos.....83

Bibliografía.....87

Agradecimientos

Llegar a esta presentación requirió de muchas solidaridades, ánimos, afectos, apoyos de diferente tipo. Gracias a todos ellos esta propuesta ha podido llegar a estas páginas. El tema y país de investigación, por azares de la vida y enseñanzas, los debo a Joao Francisco, gran profesor-desafiador quien promovió mi encuentro con la educación popular brasileña. Gracias a Lambros Comitas y Landes Foundation, de Columbia University, pude regresar a Brasil y conocer Ceará. Sin duda, esto no hubiera sido posible sin Ana y Renzo Taddei, cuya solidaridad, afecto, impulso y comentarios son altamente significativos y siempre gratos. He recibido del postgrado en Ciencias Antropológicas de la UAM Iztapalapa, profesores, profesoras y personas que trabajan en el departamento, siempre apoyo y aliento en esta labor antropológica.

En Brasil, he encontrado la disposición de conversar de diferentes personas, del MST, de las Universidades, de educadoras, educadores, a quienes agradezco su tiempo y espacio otorgado. Sin la enorme solidaridad de las Fundaciones familiares, Taddei y Fornari de Souza, mi estancia en el nordeste simplemente no hubiera podido ser. En São Paulo, la permanente hospitalidad de los Gamboggi Segreto.

En México, mi gratitud y hermandad se extiende desde Michoacán a Veracruz, pasando por el circuito condesa y sus anexos. Toda una red de apoyo mutuo y afectos imprescindibles. Para quienes están y para quienes han partido.

PRIMERA PARTE

Introducción

Esta investigación discute las complejas contradicciones de procesos de transformación sociocultural y de autonomía de los sujetos sociales en el seno de un movimiento social, el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), en Brasil.

Teniendo como foco el desarrollo de programas educativos en los asentamientos de reforma agraria se propone entender cómo se dan procesos de apropiación de esos programas, las potencialidades y dificultades para la construcción de sujetos sociales autónomos.

La pregunta de fondo de esta propuesta es si ¿pueden darse posibilidades de participación social más equitativa y activa en proyectos sociales de desarrollo y construir relaciones sociales más democráticas?

Pero ¿por qué tener como escenario de análisis antropológico la conformación y desenvolvimiento de programas de desarrollo educativo? Los programas de desarrollo educativo, pensados desde una perspectiva de educación popular, son entornos donde se manifiestan, se encuentran y se confrontan intencionalidades de transformación social, donde se propician cuestionamientos sobre otras maneras de existir, ser, manifestarse, son proyectos culturales y políticos.

Educación popular y movimientos sociales ha estado estrechamente ligados en América Latina desde la década de los setentas del siglo pasado. Como resultado de este diálogo entre, movilizaciones urbano-populares, sindicales, rurales y una propuesta que discute lo educativo y sus finalidades desde y para esos sectores, tenemos una amplia producción de experiencias educativas formuladas desde esta perspectiva crítica. Mi cercanía al campo de la educación popular y la educación de adultos me inspiró a preguntarme sobre qué acontecía con esos programas y experiencias que promovían una reflexión

(profunda) en los sectores populares sobre sus condiciones históricas y buscaban, respaldado en un esquema teórico-conceptual, promover nuevas formas de construcción de conocimiento y la autonomía de los sujetos sociales.

Fue entonces necesario acercarme a la trayectoria de un movimiento social para comprender estas imbricaciones. El Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), en Brasil, llamó mi atención por el fuerte componente educativo inscrito en su proyecto político. Con el tiempo, puedo decir que mi primera incursión al nordeste de Brasil me marcó, mi cercanía a las experiencias de formación de monitores (educadores, educadoras con formación técnica), en el interior de Pernambuco, me develó otras dimensiones de lo que era educación popular. Perspectiva teórica, experiencias concretas y complejas realidades confrontadas, dialogando, tensionadas, en un escenario.

Fui encontrando una interrelación entre movilización social, educación, proyecto político-cultural. Queriendo entender cómo se establecía la relación entre movimiento social y educación le pregunté a un dirigente del MST *¿por qué era importante la educación para el movimiento? Su respuesta fue: *el trabajo de la educación empieza desde que se plantea la invasión, ¿por qué? porque hay que politizar al individuo, hacerlo consciente de su condición social...o sea, es una educación política, ¿entendió?**

Más tarde, fui comprendiendo la importancia que guarda la educación para la conformación del proyecto político del movimiento, como columna vertebral de la organización social. En los diferentes discursos que el MST produce se destaca la idea de un proyecto político que busca la formación humana, la construcción de sujetos sociales como creadores de su propia historia. Se trata, entonces, de *¿una propuesta de desarrollo formulada por los propios sujetos? A través del proyecto político-pedagógico, creado desde las dirigencias y diferentes comisiones que el movimiento ha formado, el movimiento se ha *recreado* (y se *recrea*) e intenta trascender como organización social. El proyecto político-pedagógico dialoga, a su vez, con otras organizaciones sociales y con los asentamientos de reforma agraria en su conjunto, aunque varios de ellos no sean producto de la movilización social del MST*

Es así que los programas educativos, inscritos en este gran proyecto político, se proponen como foco para entender ¿cómo son recibidos, releídos y reapropiados este tipo de proyectos? ¿Qué efectos, logros y posibilidades de cambio se pueden detectar en formas de organización social concretas y en lo cotidiano?

En trabajo está organizado en dos partes. En la primera, me dedico a justificar la importancia de abordar procesos de apropiación como objeto de investigación, así como a esbozar su pertinencia en cuanto conocimiento social, proyecto de desarrollo y como proceso de construcción de conocimiento en el que me encuentro inscrita.

Posteriormente, me adentro en una controversia teórica con la intención de articular los conceptos centrales de este trabajo: sujetos sociales, poder y conocimiento. Retomo algunos elementos de la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu, la relectura que hace Sherry Ortner de esta teoría, inscribo en este trabajo las potencialidades y limitantes de la perspectiva del actor, algunos elementos de la nueva economía política y la tradición de los estudios culturales. Finalmente, hago referencias a la discusión filosófica-pedagógica de Paulo Freire para delimitar ciertos elementos políticos-pedagógicos colocados en esta discusión. Este último autor es abordado en dos sentidos: por un lado, como perspectiva explícita en el proyecto educativo analizado, que retoma elementos básicos de la obra del autor y, por otro, como creador de un esquema conceptual que permite discutir y polemizar sobre temas de aprendizaje, conocimiento y autonomía social. Intentaré una especie de conversación entre las diferentes perspectivas, asumiendo que en varias ocasiones sus puntos de vista se desencuentran y marcan diferentes rumbos de discusión. Por ejemplo, en la obra de Freire se encuentran temas referentes al quehacer educativo y su relación con la vida social, planteando la posibilidad de transformación sociocultural. A diferencia, la obra de Pierre Bourdieu se caracteriza por brindar elementos de análisis para entender los procesos de reproducción social. Las nociones de poder, reproducción social, conocimiento, transformación sociocultural y sujetos sociales constituyen la base de este encuentro-desencuentro teórico entre

tradiciones. Este trabajo está pensado en el marco de una antropología que ha venido discutiendo los efectos y nociones de desarrollo, así como su papel como disciplina crítica en las sociedades contemporáneas.

En la última sección de esta primera parte, sitúo este trabajo frente al desafío de pensar y hacer un tipo de antropología en la que la autora o autor se encuentren inscritos en el proceso de investigación, proceso que es necesario evidenciar y narrar junto con los otros (as). Ello no implica igualarse y/o disolverse en el entorno sociocultural, sino mostrar las contradicciones, tensiones, distanciamientos y reconciliaciones de un diálogo con la realidad social construida. Al tratarse de una investigación que relaciona procesos de construcción de conocimiento, relaciones de poder y prácticas sociales es necesario realizar un ejercicio de coherencia con mi propio camino de aprendizaje, recordando siempre los procesos de diferenciación cultural y social que marcan nuestro andar y manera de comprender el mundo. En este sentido, el reto es doble, por un lado, se tiene el ejercicio que envuelve la investigación antropológica y, por otro, construir una narrativa del conocimiento sobre el conocimiento.

La segunda parte, contiene informaciones etnográficas que pretenden sustentar la propuesta de investigación. En primer lugar, se ubican algunos datos sobre la gestación del MST con la intención de encuadrar las condiciones político-ideológicas que dan sustento al proyecto pedagógico del movimiento. En un segundo momento, se intenta dibujar el entorno regional del semiárido cearense, nordeste de Brasil. Y, finalmente, abordo los Asentamientos de MST y Reforma Agraria en ese contexto y algunos de los programas de educación popular.

Proyectos educativos como proyectos políticos y culturales: los desafíos de la autonomía social.

1.

Este documento propone ver los proyectos educativos populares, generados y promovidos al interior de los movimientos sociales, como proyectos políticos y culturales en su búsqueda por propiciar procesos de emancipación social. Dicha emancipación significa un cambio en las relaciones sociales de subordinación, una reconfiguración de nuevas maneras de vivir, de ser, sentir, hacer y organizarse. Estos proyectos, en términos generales, no sólo promueven la apropiación del código alfabético por los sectores populares; así como la formación humana de quienes forman, sino que están orientados a la construcción de relaciones equitativas entre géneros, razas, etnias, culturas, a nuevas formas de participación política y social en la toma de decisiones, a potencializar la capacidad de actuar, de saber y de reacción de los sujetos, en una palabra, de contribuir para la construcción de relaciones sociales más democráticas.

El objeto de investigación son los procesos de apropiación de proyectos de desarrollo educativo orientados a la construcción de autonomía social en los sectores populares. Mi interés se centra en entender ¿cómo son recibidos, releídos y reapropiados estos proyectos por los sujetos sociales? Y, a lo largo de su implementación, ¿qué efectos, logros y posibilidades de cambio se pueden detectar en formas de organización social concretas y en la vida cotidiana?

El contexto de análisis que se propone son los proyectos educativos implementados en los asentamientos de Reforma Agraria en el semiárido Cearense, nordeste de Brasil, diseñados desde la perspectiva de la educación popular. Dichos proyectos son considerados programas de formación humana que promueven la apropiación y construcción de conocimiento en y desde los saberes locales. Así, uno de los aspectos a contemplar serían los procesos de resignificación que los sujetos hacen de su experiencia de vida, cómo reelaboran su conocimiento, cómo se van manifestando estas reformulaciones en su vida individual y colectiva. Y más en detalle ¿cómo reformulan su pasado en función

de su presente e imaginan y sueñan su futuro? ¿Cómo se reinventan como sujetos?

Una dimensión relacionada a estos procesos de apropiación y a la construcción de conocimientos es el poder. Relaciones de poder que son intrínsecas a las relaciones sociales, pero que también determinan la vida colectiva. El supuesto que guía esta investigación es que la apuesta de construir sujetos sociales autónomos, a través de la formación humana –que es la idea de educación del proyecto político pedagógico- pasa por el estrecho y difícil camino de resignificar una experiencia de despojo a una de conquista, de crecimiento humano que permita re-hacerse, constantemente, individual y colectivamente, reconceptualizando nociones de poder, equidad y democracia, expresándolas concretamente en diferentes maneras de actuación y de organización social

En las siguientes páginas me dedico a exponer: a) la importancia de abordar desde una perspectiva antropológica estos procesos de apropiación de los sujetos, sobre la resignificación que hacen de propuestas de desarrollo educativo, sus efectos, logros y cambios; b) justificar su relevancia en cuanto conocimiento social dentro del debate contemporáneo y; c) colocar algunas informaciones que permitan aproximarse a cómo un movimiento social construye su proyecto político pedagógico.

a.

Mi interés de investigación esta marcado por mi cercanía, en un principio, azarosa, al campo de la educación de personas jóvenes y adultas y a la educación popular en los últimos seis años. Esa experiencia me permitió cuestionar el proceso de aprendizaje que había tenido hasta entonces, me confrontó con mis propias nociones y me permitió ver un mundo en el que antes no percibía, tan contundentemente, las diferencias entre lo que era “saber” o “no saber”. Un saber que genera desigualdades, clasifica, refuerza distinciones y relaciones de poder.

Poco a poco, fui conociendo relatos y sistematizaciones de experiencias educativas populares en Latinoamérica y preguntándome qué resultados reales

habían tenido, cómo se traducía eso en formas de organización social participativa, qué cambiaba, qué no, qué se complicaba. Advertí que, bajo una misma perspectiva teórico-metodológica conocida como Educación Popular y comprometida abiertamente con la transformación de la sociedad, se adscribían gran cantidad de proyectos y programas que hacían reinterpretaciones de esa propuesta. Asimismo, que muchas de las veces lo que se denominaba educación de personas jóvenes y adultas no tenía una relación intrínseca con la perspectiva de la educación popular.

Lo que conocemos como educación popular, en América Latina, es una propuesta de educación para sectores populares que tiene su mayor impacto y crecimiento en la década de los setenta y ochenta del siglo pasado. La concepción de educación que distingue a esta perspectiva, a grandes rasgos, tiene como fundamento la humanización del ser humano, un ser humano inacabado en su búsqueda –constante- por completarse. La apropiación de la palabra, no sólo contempla el acceso y manejo del código alfabético, sino el uso de la palabra para apropiarse y nombrar el mundo, de construirse y afirmarse como sujeto. La idea de un sujeto que no es *depositario* de información y conocimiento sino que, por el contrario, construye conocimiento, ha generado un amplio debate en el campo educativo dentro del cual se coloca a la perspectiva de la educación popular como una teoría crítica de la educación (más adelante abordaré con detalle estas nociones).

En cuanto al concepto de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en la V Conferencia de UNESCO en Hamburgo, en 1997, se añadió la noción de personas jóvenes a la política de educación de adultos promovida por esa agencia internacional y en la que los países miembros firmaron los acuerdos de la reunión. La declaración de Hamburgo incluyó la idea de “educación a lo largo de la vida”, que implica asumir lo educativo como un proceso constante en la vida y no sólo apenas escolar. Algunas organizaciones civiles incorporaron estas nociones en su discurso, sobre todo con el objetivo de estar incluidas en el debate internacional. Sin embargo, los discursos y prácticas de estas dos

posiciones tienen implicaciones diferentes, aunque en algunas instituciones se encuentren mezcladas.

Continuando con esta proximidad a las experiencias de educación popular conocí, años después, el nordeste brasileño, los programas de educación popular en el semiárido y los asentamientos de reforma agraria en Pernambuco. Pude regresar, por otra vía, a otro estado del nordeste, Ceará. Ahí tuve cercanía a los asentamientos y advertí que eran escenarios sumamente complejos.

En los asentamientos de reforma agraria (aquellos promovidos por la Ley de Reforma Agraria del gobierno federal) y los de MST (asentamientos legalmente de reforma agraria que fueron resultado de movilizaciones sociales dirigidas por el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), se dan encuentro varios tipos de programas de desarrollo: aquellos que son de asesoría técnica para la organización de proyectos productivos (agrícolas, porcícolas, lácteos y derivados, entre otros), los programas de desarrollo educativo de las Organizaciones No Gubernamentales, los programas educativos del MST, que tienen tras de sí toda una formulación que llaman “proyecto político pedagógico” y que es eje rector para la formulación de otros proyectos: sean “agrovilas”, cooperativas de producción, escuelas de enseñanza básica, programas de educación de adultos y de formación de agentes educativos, inscritas dentro del Programa Nacional de Educación de la Reforma Agraria (PRONERA) y en el proyecto de profesionalización para población asentada “Pedagogía da Terra”¹.

Ello quiere decir que también hay una diversidad de agentes educativos, técnicos, asesores en un mismo espacio, de instancias gubernamentales, no gubernamentales, y de organizaciones religiosas como Cáritas A. C: y la Comissão Pastoral da Terra (CPT). Hay quienes forman parte de los mismos asentamientos, es decir, que son “asentados”, otros no lo son, pero que comparten algunos de los principios de la lucha agraria y, otros más que no son tan próximos a esas luchas.

¹ Proyecto nacional del MST en convenio con universidades federales o estatales, dependiendo de cómo y con quiénes el MST de cada estado haya negociado el proyecto.

La conformación y composición de los asentamientos es sumamente diferente, incluso, en un mismo espacio regional. Pero también, al interior de ellos, se trata de espacios con una gran diversidad social y étnica. De alguna manera, las formas de organización social de un asentamiento están circunscritas a la historia de lucha, a la procedencia social, a anteriores experiencias colectivas de organización. Los pobladores bien pueden haber pasado por lo anterior, o simplemente haber llegado al asentamiento como parte del programa de dotación de tierra. Así, la trayectoria de los pobladores puede ser de lucha, o no, ser trabajadores rurales o asalariados urbanos (o desempleados), tener una experiencia histórica de trabajo con la tierra, o no tener ninguna relación con el trabajo agrícola. No toda la lucha por la reforma agraria se concentra en un movimiento, ni todos los acampamentos y asentamientos del movimiento vienen de una experiencia histórica de lucha por la tierra. Sin embargo, el MST, en el momento en que éste surge y por la necesidad de muchas organizaciones y movimientos que estaban empujando el proceso de democratización en Brasil, logró aglutinar una serie de demandas sociales que le permitieron crecer en pocos años (a partir de la segunda mitad de la década de los ochentas, del siglo pasado) y convertirse en un movimiento que ha adquirido fuerza en todo el país, con toda la diversidad cultural que caracteriza este amplio territorio. En América Latina, el MST es uno de los movimientos sociales que más sobresalen en el contexto de las movilizaciones que caracterizaron los últimos 20 años del siglo pasado.

Es de suponer, con las características generales arriba señaladas, que las relaciones de poder al interior de los asentamientos están permeadas de una serie de referentes sociales, históricos (relaciones obrero-patronales, peones bajo relaciones de coronelismo, latifundistas, cooperativas, participación política en movimientos) y que estos juegan un papel muy importante en la búsqueda y promoción de nuevas relaciones sociales. Y el panorama se torna aún más complejo cuando entran en escena diferentes programas de desarrollo y recursos escasos para promover la conformación de cooperativas agrícolas.

En ese contexto, se desenvuelven los proyectos de desarrollo educativo, que buscan la promoción de la participación de los sujetos e incentivar capacidades y habilidades para el gerenciamiento autónomo de sus proyectos. ¿Cómo promover que las personas tengan un papel activo y decidan el rumbo de sus proyectos si no saben el uso del alfabeto, como herramienta indispensable para manejarse en este mundo? Comentaba una educadora de una organización no gubernamental del nordeste. Pero, tanto en los programas de alfabetización, como en los de formación, no se trata de cualquier tipo de “educación”, sino de una educación pensada para los sectores populares, una educación que cuestione la realidad social de los sujetos.

Los proyectos de desarrollo educativo a los que me refiero tienen como base la perspectiva teórico-metodológica de educación popular. En América Latina, las experiencias educativas populares (de manera más intensa en los setenta y ochenta) se han encontrado y están relacionadas (y nacen en) a los movimientos sociales y al trabajo de las organizaciones civiles y eclesiales de base.

En este documento deseo argumentar en favor de una aproximación a los proyectos educativos populares como proyectos políticos-culturales. Este acercamiento implica asumir que: a) los proyectos educativos son escenario de recreaciones y construcción de (¿nuevas?) formas de ser, de resocialización, de promoción de crecimiento humano, de construcción de sujetos sociales, es decir, son *proyecto de ser humano*; b) pero también, que la construcción de ese “proyecto humano” no es neutral, ni ahistórica, sino que se construye desde un *lugar*, que tiene intencionalidades, que envuelve intereses diversos, discursos de ser (humano).

Este posicionamiento nos orienta a una idea de sujeto social como agente que tiene la capacidad de reacción y transformación, pero también que esas posibilidades se encuentran en tensión, determinadas o condicionadas tanto por procesos internos, como por situaciones estructurales que a su vez estructuran., ¿Cómo romper, entonces, esta lógica y crear condiciones para nuevas maneras de ser, emocionarse, crecer? es, a mi parecer, la gran pregunta de la educación

popular. Por ello, indagar sobre los procesos de apropiación que los sujetos hacen de los proyectos educativos, sobre las resignificaciones y reelaboraciones que hacen de su vida en ese contexto, me parece no sólo relevante antropológicamente, en un terreno cultural y político, sino también, una búsqueda necesaria de confrontar perspectivas, proyectos y realidad social.

b.

Si los proyectos de desarrollo educativo inspirados en la perspectiva de la educación popular tienen como principios rectores la promoción de la autonomía social y la democratización de las relaciones sociales, cabe pensar en ¿cómo estos procesos se dan en espacios concretos y que experiencias de construcción de conocimientos, qué confrontaciones ocurren al interior y en su relación con un contexto mayor? ¿Qué sucede con esas experiencias locales de construcción de ciudadanía en un contexto global?

Preguntarse sobre estas posibilidades, en un terreno concreto, nos lleva a advertir que estas cuestiones no pueden perder de vista un mundo que experimenta una globalización económica caracterizada por una exacerbación de las diferencias sociales. Una globalización que, como define Santos (2002:16) “son conjunto de relaciones desiguales, siendo, por tanto, más correcto hablar de globalizaciones”. Siguiendo esta idea, el autor propone hacer una diferencia entre “globalización hegemónica”, que se rige bajo la lógica del capitalismo neoliberal mundial y “globalización contra-hegemónica”, producto de las “iniciativas locales-globales de los grupos sociales subalternos” que resisten a la marginalización que la propia globalización hegemónica produce. Refiriéndose al contexto actual, nos dice:

“Nunca fue tan profundo el sentimiento de desconexión y de exclusión en relación a las transformaciones que marcan el espacio y el tiempo del mundo... nunca tantos grupos estuvieron tan ligados al resto del mundo por vía del aislamiento, nunca tantos fueron integrados por vía del modo en como son excluidos” (Santos, 2002:17)

Los proyectos educativos a los que me refiero adquieren diferentes rumbos e reinterpretaciones en organizaciones, por intelectuales, incluso, por proyectos educativos gubernamentales. Sin embargo, intentando hacer una caracterización general de la educación popular, considero que puede ser vista, por lo menos, desde tres dimensiones: en su relación con los movimientos populares, como propuesta de una teoría crítica de la educación que viene a cuestionar las finalidades de la propia educación como proyecto humano, para todas las clases sociales, y con una dimensión político-filosófica cuyos principios se rigen por la promoción de la humanización del ser humano. Es, en este sentido, una propuesta contra-hegemónica frente a las nociones, prácticas y programas educativos que imperan en el mundo.

La trayectoria de los movimientos sociales en América Latina no puede separarse de la producción intelectual y el trabajo educativo de muchos intelectuales de izquierda. Las décadas de sesentas a ochentas del siglo pasado estuvieron marcadas por una serie de posicionamientos críticos frente al problema de la modernidad latinoamericana, por la proliferación de propuestas de intervención socio-educativa², de experiencias educativas, redes de organizaciones civiles (entre ellas, la conformación del Colectivo de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL). Todas estas manifestaciones eran fuente, compartían o alimentaban debates en torno a la educación popular.

La vasta obra de Paulo Freire tuvo repercusiones directas en la formulación de lo que denominamos educación popular. Especialmente, la “Pedagogía do Oprimido” provocó, sugirió reformulaciones filosóficas y metodológicas de los procesos educativos, así como recibió intensas críticas. La perspectiva de la educación popular nace como una respuesta a situaciones de injusticia social extrema y, en su mayoría, en contextos de dictaduras militares. Pone en cuestión el discurso de desarrollo y modernidad asumido hasta

² Orlando Fals Borda (Colombia) propuso una metodología de intervención conocida como Investigación-Acción Participativa (IAP) que adquirió, posteriormente, diferentes interpretaciones y apropiaciones, pero que fundamentalmente cuestiona el papel de las Ciencias Sociales como constructoras de conocimiento que las abstrae de la realidad social. Otra propuesta nace y adquiere diferentes vertientes en América Latina conocida como “Sistematización”, entre los autores, destacan: Sergio Martinic, Chile (1985), Joao Francisco de Souza (2000),

entonces por políticos e intelectuales, preguntando si son posibles otras maneras de existir y si puede haber otras formas de construir la realidad social y el rumbo de la historia. Estas interrogantes permiten inscribir esta perspectiva y sus autores dentro de las corrientes de pensamiento crítico de la modernidad en América Latina, como reacción frente al discurso colonial del desarrollo (Escobar, 1995:5,227).

La dimensión político-filosófica que distingo dentro de esta perspectiva consiste, en primera instancia, en evidenciar las desigualdades sociales y el acceso diferenciado al “conocimiento”. Un segundo elemento, es explicitar la no neutralidad (inherente) de todo programa y práctica educativa. Rompe con la concepción de que aprender es acumular y memorizar conocimientos, proponiendo un aprendizaje basado en “palabras generadoras” que nacen del contexto de aprendizaje (local-cultural) y como resultado de un diálogo entre sujetos. Aprender significa, por tanto, entrar en un proceso de reflexión-confrontación de saberes, informaciones, crear nuevas reflexiones y hacer uso de la palabra (del código alfabético) para nombrar y transformar el mundo. El lugar del sujeto es central en este enfoque, él tiene el potencial, o no, de poder modificar el rumbo de la historia. La existencia humana, dice Freire (1974:92), en tanto humana, “no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco puede nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con que los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es modificarlo. El mundo pronunciado, a su vez, se regresa problematizado a los sujetos pronunciantes, a exigir de ellos un nuevo pronunciar”.

Retomando de Escobar la idea de que frente a la construcción de un discurso hegemónico del desarrollo en América Latina surgieron diversos contra-discursos³, deseo situar esta perspectiva educativa, que retoman los movimientos sociales, las organizaciones civiles y religiosas, como la fuente de proyectos sociales, culturales y políticos antagónicos que se enfrentan, se

³ Dentro de las críticas al desarrollo el autor destaca: Paulo Freire (1974), Orlando Fals Borda y sus críticas sobre el “colonialismo intelectual” (1970), Ivan Illich (1969), el nacimiento de la Teología de la Liberación, la Conferencia Latinoamericana de Obispos en Medellín, 1964. (Escobar, 1995:227)

contradican, conviven, con otras formas de organización social. Pensar sobre las posibilidades y alcances de estas propuestas, pero sobre todo, en los procesos que generan en los sujetos, en cuanto construcción de conocimiento y formas de organización social, nos sitúa en una discusión sobre si pueden darse otras formas de convivencia social más democráticas, equitativas.

c) Algunos orígenes del MST

Una vez abordado el argumento en torno a las dimensiones político culturales de los proyectos de desarrollo educativo, coloquemos algunos elementos para entender la conformación del MST, cómo nace y construye su proyecto político pedagógico.

Resultado de un largo proceso histórico de luchas agrarias, de conformación y disolución de diversas organizaciones sociales en diferentes regiones de Brasil, en enero de 1984, en Cascavel, estado de Paraná, es creado formalmente el Movimento dos Sem Terra (MST). Un año más tarde, en 1985, el MST organiza su primer Congreso Nacional en Curitiba⁴ con representantes de 16 estados,⁵ teniendo como frutos la conformación de una Coordinación Nacional del *movimiento* y la definición de su bandera de lucha: “ocupación es la única solución!”.

Actualmente, el Movimento dos Sem Terra se expande a lo largo del territorio nacional y concentra gran parte de las demandas de Reforma Agraria. Entre sus estrategias de lucha destacan las marchas, las ocupaciones de tierras y las protestas frente a edificios de gobierno. Sin duda, dada su génesis, complejidad y controversia, el MST es uno de los movimientos sociales en Latinoamérica que más ha llamado la atención de la opinión pública y de la investigación social. Las demandas de reformas políticas y económicas y de redistribución de la tierra, fundamentalmente, son parecidas a muchos otros reclamos y manifiestos de movilizaciones sociales. De hecho, hay quienes han

⁴ Del 29 al 31 de enero, Curitiba, estado de Paraná, sur de Brasil.

⁵ Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Sergipe, Paraíba, Piauí, Maranhão, Pará, Goiás y Rondônia. En estos estados el MST estaba organizado o en proceso de organización.

comparado el MST y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional del sureste mexicano⁶ como movimientos organizados con una gran base social consolidada. A pesar de que, en el caso de Brasil, no se trata propiamente de un ejército ni de la opción “armada”, Anthony Pereira (1999) argumenta que estas dos organizaciones sociales evocan una conciencia nacional respecto al reclamo de la tierra y se manifiestan por aquellos excluidos de los beneficios de la economía moderna⁷, es decir, del desarrollo. Asimismo, ambos movimientos se caracterizan por haber conseguido salir del entorno nacional, dando a conocer sus demandas al mundo a través de medios electrónicos y visuales, obteniendo respuestas de apoyo y solidaridad de diferente magnitud. Me parece aún más revelador el que ambos movimientos coloquen en escena la necesidad de cambios sociopolíticos y que al hacerlo, logren resignificar y redimensionar viejas demandas de libertad y justicia que parecían haber quedado en otro tiempo histórico.

A lo largo de dos décadas, el MST ha logrado configurarse como un movimiento nacional que no sólo se centra en la lucha por la tierra y no se agota en el acto de la “ocupación”, sino que se ha ido reformulando a través de una serie de proyectos sociales, reorientando su lucha, su ideología. Es esta singularidad la que ha llamado mi atención. Uno de los fundadores del MST, João Pedro Stédile, enmarca tres principales características que definen al movimiento: ser un movimiento popular donde puede entrar todo mundo, es decir, se trata de familias *sem-terra* (madres, padres, abuelas, abuelos, hijas, hijos), tener un componente sindical, entendido éste en su dimensión corporativa, elemento central de su organización social y, finalmente, contener, intrínsecamente, un principio político que ubica al movimiento como parte de una lucha de clases.

⁶ De hecho, hay una relación entre estas dos organizaciones (MST y EZLN). En la Coordinación Nacional del MST en São Paulo y en la Delegación estatal, en la misma ciudad, puede apreciarse el seguimiento de sus respectivos proyectos, noticias, congresos, es decir, hay un intercambio de información. Y si se conversa con las personas de estas oficinas sobre el tema “México” siempre se refieren al EZLN como “compañeros y compañeras de lucha”. Algo parecido me sucedió también en la Delegación Estatal en Fortaleza, Ceará.

⁷ Anthony W. Pereira, “God, the Devil, and Development in Northeast Brazil”, en: PRAXIS, *The Fletcher Journal of Development Studies*, Volume XV – 1999.

Desde su gestación hasta la fecha el Movimiento ha pasado por diferentes momentos: expansión, consolidación, crisis política, redefinición de principios y objetivos de lucha, reposicionamiento frente al actual gobierno federal encabezado por el Partido de los Trabajadores (una de las fuerzas políticas que ayudaron a su consolidación en la década de los ochenta). Sin embargo, pese a las diferencias al interior, regionales, culturales, político-ideológicas, se ha ido afianzando un gran programa social y político que incluye diferentes proyectos en diversas áreas de la vida social. Así, se encuentran proyectos de desarrollo sustentable, formación ciudadana y en derechos humanos, formación política y profesional, entre otros. Todos los programas se rigen bajo un hilo conductor que, desde mi punto de vista, da sentido y fuerza a la organización y sus acciones, ubicándola como un amplio movimiento sociopolítico que busca la transformación de relaciones sociales y culturales a largo plazo: la construcción de conciencia social, es decir, de sujetos sociales como creadores de su historia. Esto se hace concretamente a través del trabajo educativo, desde la perspectiva de la educación popular, en los diferentes proyectos productivos y de formación ciudadana.

Sin dejar de tener presente que el MST nace y existe debido a condiciones históricas de inequidad en la distribución de la tierra, siendo así un movimiento cuyo objetivo de lucha es la Reforma Agraria, deseo enfocarme en de construcción cómo es reforzado ese sentido de lucha a través del trabajo educativo y sus implicaciones en términos de una identidad colectiva, cultural y política, de ser "*sem-terra*".

Este movimiento social crea y se recrea a través de proyectos sociales concretos en los cuales plasma su *mística*, su sentido y razón de ser. Sin duda, también se expresa en la toma de tierras, mediante la *ocupación* organizada de grandes extensiones, experimentando muchas de las veces violencia y pérdidas humanas, en las calles, en los congresos regionales y nacionales sobre los diferentes programas del movimiento, en manifestaciones periódicas frente a oficinas de gobierno federales; así como en las conquistas, al lograr establecer un *asentamiento* en alguna propiedad en disputa. Es importante comentar que

para llegar a la condición de *asentamiento* es necesario un largo proceso legal que exige una serie de pruebas, condiciones de la situación de la propiedad y, sin duda, la resistencia del MST en el periodo de *ocupación*.

Referencias a la *mística* del movimiento se pueden encontrar de manera explícita en los documentos y discursos que el MST produce. La *mística* es entendida como una filosofía que da cohesión social y sentido de pertenencia, pero que, al mismo tiempo, permite proyectar y construir el futuro del movimiento. Constituirse como *sem-terra* es resultado de una experiencia colectiva de lucha que une al grupo con un proyecto más amplio, pero que se concreta en el acto de la ocupación y en el uso de la tierra. A mi parecer, la *mística* que se promueve tiene una conexión directa con un sentido de *comunidad* (como ésta es entendida por Benedict Anderson (1991:12): comunidad imaginada constituida por una serie de símbolos, proyectos y experiencia histórica que dan un sentido de pertenencia a las personas). Cuando en la oficina regional del MST, en São Paulo, pregunté a una de las educadoras responsables del proyecto pedagógico del movimiento sobre qué era la *mística*, su respuesta fue que se trataba de valores propios del movimiento que daban significado al proyecto político, que contribuían a definir su identidad colectiva y que relacionan a un *sem-terra* con la *terra*, como símbolo de lucha y como recurso de subsistencia.

Roseli Salete (1999) argumenta que el MST se ha convertido en un símbolo de contestación social por la forma singular en que contesta –actúa-, inscribiendo al movimiento en una experiencia histórica donde la lucha por la tierra adquiere significaciones culturales, con referentes simbólicos que relacionan la fuerza *mística* de seres humanos con la tierra. Las frecuentes reiteraciones que encuentro sobre *la mística* llevan a otras preguntas ¿cómo se produce y reproduce este discurso? (que parece ser la base ideológica del proyecto político) y ¿qué prácticas sociales se pueden registrar alrededor de esta noción?

El movimiento puede entenderse como un proceso sociocultural complejo que se enraíza en un proyecto político a largo plazo. La apuesta en los proyectos

educativos como espacios de formación, de construcción de autonomía de los sujetos sociales abre una serie de cuestiones sobre los significados culturales y políticos que adquiere el movimiento.

En la amplia literatura que existe sobre el Movimiento resalta el papel que el propio MST le ha dado a la educación, no como objeto de lucha sino como elemento fundamental para la reconfiguración de relaciones sociales más equitativas. En el Primer Encuentro Nacional de Educadoras y Educadores de la Reforma Agraria⁸ se tuvo como uno de los resultados un Manifiesto donde se plasman algunas de las ideas centrales de cómo es entendida la educación, de éste sólo retomo dos lineamientos con la intención de contextualizar la justificación de este trabajo. Como parte de la clase trabajadora del país, dicen, tomamos una posición y..."comprendemos que la educación sola no resuelve los problemas del pueblo, pero es un elemento fundamental en los procesos de transformación social"⁹ Más adelante se destaca el trabajar por una identidad propia de escuelas para el medio rural como un proyecto político-pedagógico que fortalezca nuevas formas de desarrollo en el campo, con valores de justicia social, cooperación y valorización de la cultura campesina. Me parecen relevantes estas dimensiones de la acción político-pedagógica, comprender cómo se desarrollan estas propuestas en un tiempo y espacio determinado.

El MST es un movimiento sumamente estudiado, en y fuera de Brasil, abordado, analizado y criticado desde diferentes perspectivas. Ciertas singularidades llaman la atención de analistas sociales, su organización, las historias de lucha por la tierra en el contexto de la historia rural de Brasil, la consolidación de un programa político y social enraizado en la educación popular, las rupturas al interior del movimiento y, evidentemente, sus contradicciones.

Mi interés en el movimiento se sitúa en los procesos de formación humana y la orientación que estos tienen, así como comprender por qué lo educativo se coloca como uno de los componentes clave para la consolidación y

⁸ 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara. Brasília, 28 a 31 de julho de 1997.

⁹ Traducción mía. El Manifiesto completo se encuentra en los anexos de este trabajo.

trascendencia del movimiento, en el discurso, en los proyectos y en la práctica. Es en estas tres dimensiones que es importante distinguir su coherencia y sus paradojas.

Sujetos, poder y conocimiento.

En esta sección expongo los conceptos que guían este trabajo: sujetos sociales, poder y conocimiento, y discuto algunas dificultades para construir un marco teórico conceptual que pretende reencontrar diferentes debates de diversas procedencias. La relación que establezco entre estos tres conceptos parte de la idea de que la construcción de sujetos sociales, y su búsqueda por afirmarse y conquistar su autonomía, están inscritas en complejas relaciones de poder, relaciones que inciden, producen, reproducen en su proceso de formación, en las formas en cómo se va construyendo conocimiento.

Recuperemos la hipótesis de trabajo planteada al inicio de este documento, para desprender de ésta los elementos centrales de la discusión. El supuesto es que: el reto de generar procesos de construcción de sujetos sociales autónomos, a través de la formación humana, tiene una correlación con los procesos de resignificación de la experiencia (de una despojo a una de conquista), de crecimiento humano que permita a los sujetos re-hacerse constantemente, individual y colectivamente, y ello es posible en la medida en que se vayan reelaborando nuevas nociones de poder, equidad y democracia, y se expresen, concretamente, en diferentes maneras de actuación y de organización social.

Sujeto

Siguiendo con este argumento, un primer elemento que nos desafía es la noción de *sujeto social*. ¿Hasta dónde podemos hablar de capacidad de transformación y de conciencia social de los sujetos? Se trata de ¿sujetos con capacidad de actuar, que cambian el rumbo de la historia o determinados, histórica, social y económicamente, sin posibilidades de mudar lógicas estructurales? Estos acercamientos, que se nos podrían presentar como antagónicos, tienen perspectivas teóricas e implicaciones diferentes en las narrativas sobre lo social. Pero, la realidad no está ni puede ser fraccionada, ésta nos reta a una lectura antropológica más amplia y compleja de la vida social y cultural, que pueda dar un lugar central a los sujetos sociales en términos de

voz activa, pero sin dejar de considerar los elementos estructurales que determinan la existencia humana y que son resultado de un largo proceso histórico.

La tradición de los estudios culturales (Raymond Williams¹⁰, Stuart Hall¹¹, Said (1978) desde otro ángulo con *Orientalism*) han colocado, a mi parecer, un tema sustancial en el debate socio-antropológico: el “lugar” de los sujetos en la historia, en la producción de narrativas sobre lo cultural.

Con temas diversos hay una búsqueda (con sus alcances y límites) de enriquecer los estudios sociales, con interpretaciones más completas y complejas de una realidad social. Ello trae a colación dos debates: la relación entre agencia y estructura y la producción del discurso científico. ¿Cómo relacionar estructura y agencia?, sujetos “construidos por”, sujetos “condicionados a”, y su capacidad de reacción, su intencionalidad, sus posibilidades de afirmarse como autores de su propia historia. El planteamiento nos sitúa frente a diferentes nociones sobre: hasta dónde producen, reproducen, transforman su entorno sociocultural y los discursos producidos en y por ese contexto. En cuanto a las narrativas sobre lo cultural, los estudios culturales han provocado reflexiones sobre cómo construir discursos que evidencien, expliciten los diferentes lugares desde los cuales se habla. Esto es, pensar en una metodología que incluya diferentes aristas de interpretaciones: el análisis de discursos, lo textual, y lo etnográfico, personas haciendo cosas en un tiempo y espacio determinados. Ello implicaría construir una narrativa donde las voces de los sujetos, en su diversidad social, estén inscritas e inscribiéndose como parte de un relato histórico mayor. Los estudios postcoloniales y de género, en este sentido, han abierto un camino interesante de explorar. Su crítica sobre la producción de un discurso científico occidental, como discurso selectivo, hegemónico, de poder, donde muchos sujetos no están reflejados (mujeres, negros, indígenas, subalternos), puede encontrarse, entre otros trabajos, en: Trinh T. Minh (1989), *Woman, native, other: writing postcolony and feminism*,

¹⁰ *Culture & Society: Coleridge to Orwell*, (1958) London: Hogarth Press; *Marxism and Literature*, (1997), Oxford University Press.

¹¹ “Cultural studies: two paradigms” (1980), *Media, Culture, Society*, 2.

Bhabha, Homi, (1994) *The localation of Culture*, en las obras de Edward Said, *Orientalism* (ya referida) y (1993) *Culture and Imperialism*.

La noción de *sujetos sociales* alude a la experiencia colectiva, a un proceso histórico, y a la idea de agencia. El concepto ha sido ampliamente discutido desde diferentes enfoques teóricos y tiene una larga historia. Es por tanto, un concepto de referencia en la teoría social, pero al mismo tiempo difícil de capturar, ya que encontramos diferentes abordajes que muchas de las veces no dialogan entre sí. Veamos algunas referencias.

Concebir al MST como un movimiento social, resultado e inscrito en un proceso de luchas agrarias en la historia de Brasil, nos lleva a una serie de referencias teóricas que convocan, en un primer acercamiento, la noción de sujetos sociales relacionada a clase social. En la concepción de E. P. Thompson¹² (1968.) creada para entender los procesos de formación de la clase obrera en Inglaterra en el siglo XVIII, los sujetos sociales son producto de una experiencia colectiva y se forman –se hacen- en el acto de revelar y descubrirse así mismos en la situación de explotación de la que son objeto. En este sentido, los *Sem-Terra* al compartir una experiencia colectiva de lucha por la tierra, buscando garantizar su subsistencia, asumen una identidad colectiva de ser trabajadores de la tierra. Siguiendo la idea de Thompson, la constitución de sujetos sociales se da dentro de relaciones sociales determinadas por la luchas de clases. Sin embargo, la trayectoria del MST está marcada también por una búsqueda de inscribirse dentro del debate de la política nacional, sea colocando sus demandas en el escenario nacional, creando su propio programa político-pedagógico. Se tornan en sujetos políticos en este proceso. Su actuación va más allá de la manifestación social y se plasma en la construcción de un *proyecto* social. El *Movimiento* crea sujetos sociales pero también los **forma** políticamente, rehaciéndose y recreándose en los discursos contruidos.

Retomando el trabajo doctoral de Salette Caldart, la autora argumenta que el *Sem Terra* puede ser entendido como “un nuevo sujeto sociocultural... una colectividad cuyas acciones cotidianas, ligadas a una lucha social concreta,

¹² *The Making of the English Working Class* (1963 /1980), Harmondsworth: Penguin

están produciendo elementos de un tipo de cultura que no corresponde a los patrones sociales y culturales hegemónicos en la sociedad capitalista actual, y en la brasileña, en particular, inscribiéndose en lo que podríamos tal vez llamar de un *movimiento sociocultural* que prepara cambios sociales más profundos”. (Caldart, 2004:34). Este acercamiento me parece interesante para preguntarse qué tanto se actúa concientemente y qué tanto se incorporan discursos y prácticas de manera no tan conciente, en un entorno sociocultural que delimita la capacidad de acción de las personas. Desde el argumento de Caldart pareciera que estamos frente a un movimiento sociocultural, generado y promovido al interior de un movimiento social y cuyo proyecto educativo juega un papel central en su *afirmación* como movimiento. De hecho, he elegido esta dimensión de los proyectos educativos en la medida en que éstos contienen aspectos culturales y políticos. Pero es importante advertir que se trata de un movimiento extremadamente heterogéneo, con diferencias culturales, sociales, que tienen implicaciones fundamentales en el momento de provocar, proponer, *formar* políticamente una identidad. Nuestra comprensión de este movimiento se vuelve aún más compleja cuando palpamos que se trata de personas con orígenes étnicos y culturales diferentes, de mujeres, hombres, niños, niñas, familias extensas, es decir de diversas identidades. Y más aún, si nos acercamos a las dinámicas locales de los asentamientos advertiremos que la trayectoria de muchos de ellos no necesariamente es de lucha agraria, que se viven divergencias políticas, religiosas, sociales. Es así que esta noción de sujetos sociales no es suficiente para entender esta realidad, que nos exige revisar otros puntos de vista que ayuden a ampliar nuestra comprensión.

Es entonces necesaria una exploración a la idea de agencia social.

La perspectiva del actor (Scott,1985), nos remite a la capacidad de gestión de los *Sem Terra*, situándonos en un marco de explicación que otorga un poder de conciencia, de acción y resistencia de las clases subalternas frente al aparato hegemónico. La contribución de esta literatura al análisis social se sitúa en centrar al actor y su capacidad de contestación frente al mundo. Al enfocarse en las formas de resistencia y sus diferentes manifestaciones en lo cotidiano,

Scott (1985), colocó una pregunta que hasta entonces el análisis de la economía política no había abordado: ¿cómo es que las clases subalternas sobreviven, reaccionan y crean formas de resistir y manifestarse frente situaciones de opresión? Esta perspectiva abría otra ventana a la tradición marxista y al enfoque determinista (estructura que determina la superestructura) que había imperado.

Esta propuesta tuvo gran influencia en el campo de la antropología, generando otro tipo de narrativas etnográficas que relatan la historia de los dominados, de los “perdedores” en la historia del capitalismo moderno, quienes no estaban inscritos como personajes indispensables, en términos de voz activa. Un aspecto significativo a rescatar es que las etnografías inspiradas en esta perspectiva del actor han dado cuenta de otras maneras de organización social y económica, brindando un escenario heterogéneo de la realidad social y cuestionando la visión homogénea del desarrollo del capitalismo. (Como ejemplos encontramos la influencia de Scott (*Weapons of the Weak*) en trabajos como, el coordinado por Joseph Conrad sobre México: *Every day forms of state formation*, Duke University Press; el de Jean Camaroff: *Body of power, spirit of resistance* (University of Chicago Press)

Sin embargo, deseo señalar dos problemas importantes de este enfoque: centrarse demasiado en las formas de contestación de los actores, otorgándoles un amplio poder y conciencia, y perder de vista el contexto, muchas de las veces. Un análisis desde esta perspectiva corre el riesgo de concebir y separar los mundos locales respecto de lo global, es decir, de pensar los modelos locales de organización aislados de su relación con el mundo, con su dinámica económica y política, y del proceso histórico que ha incidido en el presente que se está construyendo y el futuro que se está forjando. Hay, por tanto, la amenaza de perder el contexto de las relaciones de poder más amplias. El otro problema es idealizar la capacidad de transformación de los actores, inscritos en complejas redes de relaciones sociales, y en concebir que éstos actúen conciente y premeditadamente frente a estructuras opresoras. Existe un plano que no es conciente. No siempre tenemos el registro de todas las formas en que

vivimos y nos manifestamos en el mundo. Hay actitudes y contradicciones que no podemos explicar de nosotros mismos en un primer momento. Tenemos que explorar, viajar internamente en un proceso de autorreflexión para encontrar algunas explicaciones.

En el fondo, nos encontramos con dos grandes esquemas conceptuales para pensar el cambio sociocultural: interpretar este proceso como un fenómeno estructural, donde las condiciones de cambio pueden ocurrir siempre y cuando se den situaciones materiales y objetivas para un giro en las relaciones sociales de explotación, o, entender estos escenarios como estrategias de actores sociales concientes de sus acciones, generalmente de "contestación" frente a las estructuras de dominación / subordinación que les restringe¹³.

Así, en el primer caso, las posibilidades de cambio en las sociedades parece que nunca llegan porque las condiciones sociales de transformación no son suficientes para una ruptura de estructuras sociales, económicas y políticas. Y sí, difícilmente puede hablarse de cambio real en ese sentido, sobre todo cuando en el mundo, a pesar de las crisis económicas y políticas, continúa predominando un orden mundial que limita a la mayoría de la población de las condiciones básicas de existencia.

Pensar en el segundo esquema, que nos propone atender estrategias de reacción de los actores, concientes de su manera de expresarse, sea en espacios públicos y privados, podría restringirnos, de cierto modo, a un microcosmos donde los procesos históricos y socioeconómicos que engloban la vida de las personas parecen perderse de vista.

Prefiero pensar en una especie de ida y vuelta donde los sujetos hacen, se re-hacen pero, también, donde se encuentran circunscritos a un tiempo y espacio que les determina, que crea posibilidades de reacción, pero que también restringe voluntaria e involuntariamente, visible e invisiblemente. Hay un plano donde el individuo es penetrado por jerarquías y poderes que devienen de todas partes, pero existe otra dimensión donde éste se reconoce como tal (individuo) y

¹³ Aquí me estoy refiriendo a la tradición estructuralista y post-estructuralista y lo que se conoce en la literatura antropológica y sociológica como "perspectiva del actor" (James Scott, 1985)

a partir de él, define Touraine (2003:67), se manifiesta el Sujeto como creador de sentido y de cambio, así como de relaciones sociales e instituciones. Esta noción de Touraine permite asociar la categoría de sujetos sociales con la de movimientos sociales, en cuanto la construcción del Sujeto no es posible al margen de la intervención de una acción colectiva. Esta idea, sostiene, contiene dos afirmaciones: “primera, que el Sujeto es voluntad, resistencia y lucha, y no experiencia inmediata de sí. Segunda, que no hay movimiento social posible sin la voluntad de liberación del Sujeto” (Touraine, 2003:85). El sujeto es una acción, un trabajo. Sin embargo, no toda acción colectiva es un movimiento social, éste se define por colocar en cuestión los modos y usos sociales de recursos y modelos culturales, que se han establecido como hegemónicos (Touraine, 2003:100). Esta relación entre sujetos y movimientos sociales es útil para pensar los proyectos político-educativos dentro de los asentamientos de reforma agraria, en cuanto la constitución del sujeto está asociada a sus esfuerzos (en tensión) por afirmarse a través de la acción colectiva. Pero hay otras dimensiones que no son concientes, que están en otro orden y que es fundamental considerar.

La teoría de la práctica de Pierre Bourdieu (1991, 1990) nos legó un amplio esquema conceptual para explicar cómo aspectos estructurales, no sólo económicos, sino simbólicos, culturales y sociales, son reapropiados internamente por los agentes sociales. Ese acto no necesariamente es conciente, opera internamente y va mudando históricamente. La teoría de Bourdieu vino a explicar formas de reproducción social, colocando intencionalidad y deseo humano como aspectos centrales, a diferencia del estructuralismo, que terminó excluyendo la intencionalidad del sujeto. Reproducción, intencionalidad, internalización, son elementos en tensión en la obra del autor. En *El Sentido Práctico* (1991) y en otras obras (excepto los últimos escritos) Bourdieu traza un complejo esquema para sugerir que los actores se rigen bajo prácticas y estrategias que no son significativamente intencionales (a priori). Esto es, no todas las prácticas son intencionales y concientes sino que hay un proceso de internalización (y hasta corporeidad) del

mundo social. El concepto de *habitus*, (Bourdieu, 1990, 2002) propuesto por el autor, ha sido sumamente pertinente para entender y entrelazar la complicada relación entre estructura y agencia. La idea de *habitus* evoca un “sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes que es adquirido en la práctica y constantemente orientado hacia funciones prácticas” (Bourdieu, 2002:97). Se trataría de un conjunto de esquemas de percepción, apreciación y acción influenciadas, determinadas por el medio social en un tiempo y lugar específicos, resultado de un proceso de socialización. Es decir, el *habitus* es una subjetividad socializada, un concepto que nos permite explicar elementos subjetivos, construidos, como producto de procesos de socialización, y que estos entran en juego en relaciones sociales que establecen agentes, en espacios concretos de convivencia social. Es importante advertir que hay una dualidad en la noción de *habitus*, por un lado, alude a la reproducción de condicionamientos sociales, pero, por otro, el *habitus* contiene algo potencialmente creador, transformador (Bourdieu, 2003)¹⁴

Nuestro autor no necesariamente se enfoca en que hay intenciones y decisiones deliberadas en la práctica social. En realidad, su preocupación es entender y explicar cómo es que se manifiesta, se estructura y es estructurada la reproducción social. Para ello, retoma elementos de la teoría marxista, advirtiendo las dimensiones de clase y con ello, de diferenciación y desigualdad social, pero trascendiendo ese esquema. Propone así, una dimensión simbólica, cultural y de poder en las relaciones de clase, haciendo una lectura novedosa del marxismo y del estructuralismo francés¹⁵.

Pero entonces ¿Cómo aproximarse a ese *habitus* operando en prácticas sociales concretas? ¿Cómo explicar la reproducción social?

¹⁴. Esta segundo elemento en la noción de *habitus*, que Bourdieu colocó en sus últimos escritos, fue una especie de respuesta teórica a las críticas e interrogantes que el mismo esquema de la “reproducción social” provocaba: ¿es posible salir de esa reproducción social, de esa desigualdad construida?

¹⁵ Asimismo, su lectura de la “teoría del valor-trabajo” es novedosa en un momento en que los estudios bajo esta perspectiva estaban enfocados en los procesos de producción y circulación (décadas sesenta y setenta). Bourdieu reorienta su trabajo al análisis de los procesos de consumo en escenarios como los medios de comunicación, la cultura, el arte, la fotografía. Una valiosa síntesis y ubicación del autor dentro de este debate se encuentra en la introducción de *Sociología y Cultura* (1984) elaborada por García Canclini.

Bourdieu propone el concepto de *campo social* (Bourdieu, 1990) para entender metodológicamente cómo los sujetos construyen entornos y redes sociales donde se disputan ciertos bienes y diferentes tipos de capitales, no sólo el económico, sino simbólicos. La delimitación del campo tendría una estrecha relación con las relaciones de fuerza entre agentes sociales disputando capitales en juego. Esto es, existe un capital común (construido históricamente) y agentes disputándose su apropiación, bajo condiciones diferenciadas y desiguales. Hay intereses compartidos, antagonismos, un lenguaje común construido –que tiene un papel central en la comunicación-confrontación-, bienes materiales y simbólicos que unos cuantos poseen y otros –generalmente, la mayoría- desea – implícita o explícitamente, con estrategias subversivas y/o de sumisión -. Pero existe la *creencia* (por su historia del capital en juego) de que hay que luchar por el acceso a esos bienes, que es lo que construye el juego de relaciones de poder dentro del campo (Bourdieu, 1990). Encontramos así una imbricación entre lo económico, lo simbólico y el poder.

La idea de campo representa el escenario para entender la historia objetivada de las cosas, y dentro de ésta, la noción de *habitus*, sería la historia corporeizada de las subjetividades (Ortner, 1996)

Poder

El desafío de articular un discurso que interrelacione los conceptos centrales de este documento es arduo, en virtud de los diferentes ángulos desde los cuales se nos proponen marcos conceptuales para entender y explicar las subjetividades. Tenemos una variedad de esquemas, diversos entre sí. Aquí se ha empezado colocando algunos elementos de la economía política (Thompson), la relación entre agencia y estructura y sus diferentes implicaciones (Scott, Bourdieu). Si bien con Bourdieu se ha tocado la relación entre sujetos sociales y poder (más adelante retomaré la noción de poder simbólico) deseo abordar el tema del *poder* desde la obra de Foucault para, posteriormente, inscribir, otros autores en el debate.

En una excelente revisión sobre las nociones de agencia y estructura Ortner (1996) ubica a autores como, Althusser, Derrida, Foucault¹⁶, dentro de lo que podría denominarse el estructuralismo y post-estructuralismo francés, en un mismo plano de discusión sobre el *sujeto*. Advierte que, aunque estos autores proponen y desarrollan conceptos propios, habiendo diferencias significativas entre ellos, sus planteamientos están dirigidos a una noción de sujetos como producto y construidos por discursos históricos y culturales, que a su vez reproducen y los reproduce. La amplia obra de Michel Foucault (1973, 1974, 1992) nos propone elementos sumamente valiosos para pensar, en diferentes contextos históricos, procesos de subjetivación del sujeto (Foucault, 1992). Y la manera de entender estos procesos, propuesta por el autor, es a través de los discursos producidos, entendidos éstos como prácticas que forman a los sujetos insertos en complejas relaciones de poder. El *poder* concebido como dominación, control y coerción, como un aspecto inherente a cualquier relación social e interpersonal, pero también como expresión de lucha y resistencia. He aquí la doble noción del poder en Foucault (1992) que advierte posibilidades de afirmación del sujeto, que no sólo está atrapado en regímenes discursivos que le producen y reproduce. Para Foucault (1992:188) no se trataría de saber cuál es el poder que viene del “exterior” y pesa, por ejemplo, en un campo científico, sino los “efectos de poder que circulan” en el discurso (científico) y se establecen como verdad, y cómo es que este régimen discursivo se modifica, qué circunstancias provocan.

“Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho va más allá, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir” (Foucault: 1992: 192,193)

¹⁶ Aunque el mismo Foucault rechazara su adscripción dentro de estructuralismo y advirtiera que nadie era más anti-estructuralista que él (Foucault, 1992)

Esta relación entre poder y discurso, a mi parecer, permite un esquema de interpretación que analiza el “interior” de la producción de esos regímenes discursivos. En cuanto discurso no se trata sólo palabras, es decir pensamiento, sino que discurso es una *práctica*, social, regulada, con historia.

El esquema conceptual propuesto por Foucault fue, de alguna manera, una especie de reacción al determinismo y visión mecanicista del estructuralismo francés y a la ortodoxia marxista francesa de los años sesenta. La producción científica cobijada bajo estas corrientes de pensamiento se había caracterizado por concebir a las sociedades y a la historia como organismos que operaban de acuerdo a sus propias lógicas y leyes, dejando de lado la intencionalidad, deseo, y voluntad de los sujetos sociales. La vasta obra de Foucault refleja aquellos temas que no habían sido tocados por el análisis social, temas que él mismo dice eran “prohibidos”: el nacimiento de instituciones como la clínica, la cárcel, la sexualidad, aspectos “íntimos” de la historia, no económicos.

Esa dimensión “interior” de la producción de discursos ha sido retomada por gran cantidad de autores. Aquí refiero el diálogo que Eric Wolf establece con ese acercamiento. Wolf (1990) propone en uno de sus últimos escritos, “Facing Power”, en el que hace una relectura de Foucault, discutir diferentes rostros del poder desde una perspectiva de economía política.

Partiendo de la idea de Foucault sobre el poder: como “habilidad para estructurar el posible campo de acción de otros” -la capacidad de gobernar conciencias- (Wolf, 1990:587), el autor parte de esta apreciación para delimitar “el poder que estructura la economía política” (Ídem). El *poder estructural* reconfigura un campo social de acción –producto de un proceso histórico- en el que algunos tipos de prácticas y acciones son posibles para unas gentes y menos posibles para otras. Este término parafrasea la noción de relaciones sociales de producción (de Marx) en el sentido de concebir los procesos sociales desde una (nueva) economía política. Esta idea propone ubicar cómo es que el mundo, las regiones y lo local se relacionan en dinámicas de producción, distribución, de diferentes tipo de bienes (diría incluso, los bienes simbólicos), cómo se interconectan a través de redes sociales. Además de advertir que

regímenes discursivos son construidos y que estos juegan un papel central en la conformación de discursos de poder (discursos que van desde escenarios locales hasta globales, una especie de metadiscursos, por ejemplo, véase el análisis sobre la construcción del discurso de Modernidad y la idea de Tercer mundo en Escobar, 1995), Wolf propone re-ver la dimensión económica –como productora de desigualdades y diferencias- y cómo se construyen campos de fuerza que tienen incidencia, relación y conexión con dinámicas locales-regionales, es decir, con relaciones de poder en diferentes escalas.

El autor, retoma, pues, referencias sobre el poder de Weber, como poder primario, de control y coacción, asociado a bienes y legitimado –donde una figura carismática tiene un papel central-, las dimensiones del poder como regímenes discursivos (regímenes de “verdad”) de Foucault, y siguiendo con su análisis marxista, advierte la importancia del orden económico actual y su dimensión de poder, como articulador de diferencias sociales. Esta última dimensión del poder nos remite a los procesos sociales y económicos más amplios que engloban la vida de los sujetos.

Pero hay otra dimensión del poder que no es estructural, un poder que opera en lo más interior de nuestras prácticas. Es aquí pertinente recuperar la noción de *poder simbólico* de Bourdieu (2002). Para el autor, la realidad social es también entendida como relaciones de sentido, estas relaciones constituyen la dimensión simbólica del orden social. Por ejemplo, el capital simbólico se entendería como la energía social basada en esas relaciones de sentido, capital que se funda en la necesidad humana de justificar la existencia social. El *poder simbólico* es una representación de otras formas de poder que adquieren *legitimidad* dada su invisibilidad aparente, se encuentra presente en el intercambio lingüístico, entre agentes que se ven desafiados por competencias lingüísticas determinadas dentro de un campo social. El dominio de ciertos discursos, de habilidades, de conocimiento sobre el capital en juego dentro de un campo, como aspectos asumidos, incorporados como parte de relaciones de poder, adquieren fuerza importante, sobre todo, porque no están explícitos *per se*, son elementos constitutivos del campo. En parte, este intercambio lingüístico

da forma a la estructura social, la expresa, pero también la reproduce. El énfasis que Bourdieu coloca a lo lingüístico permite atender a las prácticas discursivas en contextos sociales determinados, a entender sus lógicas de reproducción, a sus contradicciones, pero también a sus rupturas posibles entre agentes y estructura.

*“El poder simbólico como poder de constituir el dato por la enunciación, de hacer ver y hacer creer, de confirmar o de transformar la visión del mundo; poder casi mágico que permite obtener el equivalente de aquello que es obtenido por la fuerza, gracias al efecto específico de movilización , sólo se ejerce sí es **reconocido**, es decir, ignorado como arbitrario...se define en una relación determinada –y a través de esta- entre los que ejercen el poder y los que están sujetos...esto es, en la propia estructura del campo en que se produce y se reproduce la **creencia**”.* (Bourdieu, 1989: 14-15)

En la definición de Bourdieu (1989), el poder simbólico adquiere formas irreconocibles y legitimadas de otras formas de poder, se define en la relación entre quienes ejercen el poder y quienes están sujetos a él dentro de la estructura del *campo* donde éste se produce y reproduce, ejerciendo con ello una violencia simbólica en su relación social. La producción de discursos (legitimados por un grupo) y su reproducción (reconocidos como legítimos) son elementos clave para entender los mecanismo en cómo opera el ejercicio de este poder reconocido y asumido de manera “invisible”.

Hasta aquí he intentado una articulación entre sujetos y poder, retomando diferentes autores. Para mí, pese a las diferencias entre marcos teóricos, perspectivas, *sujetos sociales* y *poder* son nociones interrelacionadas en los diferentes esquemas, en cuanto el sujeto se encuentra en un entramado de relaciones sociales, intersubjetivas, históricas, que son de fuerza. Las diversas reacciones-propuestas buscan redimensionar *el lugar* de los sujetos sociales en la historia, dando énfasis diferentes a esa “colocación” del sujeto en la estructura social. Sea un enfoque marxista que prioriza la dimensión de clase y su proceso histórico de formación de identidad (Thompson); una perspectiva que centra al

actor como conciente de su actuación y resistencia (Scott); elementos de la teoría de la práctica que ayudan a entender dimensiones simbólicas-económicas-culturales de los agentes sociales (Bourdieu). Y diferentes acepciones del poder, estructural, simbólico, como regímenes de discurso (Wolf, Bourdieu, Foucault). Se trata, de perspectivas que discuten la relación entre estructura, sujetos y poder.

Sherry Ortner (1996), en una importante y pertinente revisión de diferentes perspectivas sobre *estructura* y *agencia*, sostiene que buena parte de los estudios post-estructuralistas excluyeron la intencionalidad de los sujetos, enfrascándose en una discusión sobre modernidad/post-modernidad, donde se impuso la idea de fragmentación del sujeto. Por el contrario, ella defiende y propone, teniendo como referencia Bourdieu, una teoría de la práctica que dialogue entre “agencia” y estructura, en el marco de una discusión más amplia promovida por los estudios post-coloniales, de género, minorías, subalternos, sobre el desarrollo.

El trabajo de Ortner es útil metodológicamente para discutir un esquema que permita una lectura de la realidad, que conciba oposiciones relativas de complementariedad e intercambio, que oponga y asocie ideas al mismo tiempo, pero que no reduzca la visión de las cosas.

En su análisis sobre los dilemas entre agencia/estructura, (1996) la autora sugiere reconstruir una teoría de la práctica que conciba a los sujetos –agentes– dentro de un entramado de relaciones sociales, proyectos, dramas, historias, juegos, construyendo y produciendo historia. La idea de “juegos serios” (*serious games*) propuesta, concibe simultáneamente diferentes dimensiones que son útiles para el análisis teórico y etnográfico: “que la vida social está culturalmente organizada y construida, en términos de definición de categorías de actores, reglas y propósitos de los juegos...., que la vida social es precisamente social, consistiendo de redes de relaciones e interacciones entre múltiples, cambiantes posiciones de sujetos interrelacionados, ninguno de los cuales puede ser extraído como “agentes” autónomos; y al mismo tiempo hay “agencia”, esto es, actores jugando (actuando, en términos de acción) con habilidad, intención,

sentido, conocimiento e inteligencia” (Ortner, 1996: 12) Esta idea de “*juegos*” (que en parte es una relectura de la teoría de la práctica de Bourdieu, específicamente, su idea de *campo*, Bourdieu, 1990) es la imagen donde pueden pensarse relaciones sociales de poder en proyectos (escenarios, colectividades) determinados, pero sin dejar fuera de este dibujo el marco de estas interacciones, que es la “estructura” y sus relaciones. Vale aquí pensar también la referencia a la noción de “estructuras estructurantes” de Bourdieu (1990).

Este abordaje parece dialogar con las ideas expuestas en esta sección: la intencionalidad en las prácticas sociales de los sujetos y la internalización de éstas: lo perceptible y lo no perceptible en la acción social.

Al tomar en cuenta que los sujetos sociales se construyen a lo largo de un proceso histórico y que no son sólo “determinados” pasivos, asumimos que hay una búsqueda del individuo de crear condiciones para ser actor de su propia historia. En esa voluntad de ser, el individuo se *afirma* como sujeto, como creador de sentido y de cambio (Touraine, 2003). Búsqueda que esta motivada por un sentimiento de desgarramiento y pérdida de identidad e individuación. Touraine (2003) llama esta dificultad de proceso de desmodernización. Esa voluntad de afirmarse como actor de su historia pasa por una serie de dificultades impuestas por el contexto, los procesos históricos, culturales. La formación del sujeto se encuentra en constante tensión, entre la voluntad de ser y la impotencia en el mundo, entre la capacidad de transformación y la debilidad, el sujeto enfrenta luchas contra diferentes lógicas, de mercado, comunitarias.

Conocimiento

¿Qué elementos los sujetos ponen en juego en su búsqueda por afirmarse?

Bourdieu coloca el tema del lenguaje, competencias, conocimiento (socialmente legitimado, acumulación de referentes comunes,) como el elemento imprescindible en el intercambio y relaciones sociales en un campo social. Foucault, aborda en diferentes escritos la relación entre poder y saber, un saber construido por regímenes discursivos históricamente. Su pregunta sería ¿cómo

operan los regímenes discursivos del conocimiento?, para entender, en realidad, como se establece un discurso de “verdad” y cómo éste va modificándose (1992).

Frecuentemente, se encuentra una asociación directa entre *conocimiento* y ciencia, es decir, el conocimiento es científico. Sin embargo, no todo el conocimiento se encuentra salvaguardado por el discurso científico, más bien, este régimen discursivo, siguiendo a Foucault, se impone como legitimador de lo que es o no conocimiento. Pero entonces, ¿cómo es que se produce? ¿Qué mecanismos producen un discurso de verdad sobre lo que es conocimiento?

Retomando el argumento de este texto y recordando que el objeto de investigación son los procesos de apropiación de los programas educativos, propongo abordar la idea de *conocimiento*: no como acumulación de informaciones, sino como un proceso de construcción de resoluciones previas, síntesis, nunca totales ni últimas -no es proceso fijo-, que los sujetos construyen, van reelaborando en momentos específicos, orientados dentro de un programa que pretende articular los temas de la vida como catalizadores de producción de conocimiento, para apropiarse de la propia experiencia y resignificarla, que sería el objetivo mayor. Es un diálogo entre diferentes conocimientos, científicos, locales-populares, se sentido común.

Pero, otros elementos conceptuales se encuentran inherentes a la noción de conocimiento. Ubicados en el debate sobre lo educativo, intentaré inscribir nociones relacionadas como educación popular, aprendizaje, proyectos culturales y de desarrollo.

En cuanto proyecto cultural y práctica social el campo educativo, en todas sus ofertas y manifestaciones, congrega y reproduce complejas relaciones sociales. Se configura como un espacio de reproducción social y cultural¹⁷, (Bourdieu, 1990) de construcción de discursos de identidad, de legitimación, y al mismo tiempo, representa un escenario potencial donde podría generarse y

¹⁷ Pierre Bourdieu abordó ampliamente en buena parte de su obra el tema de la reproducción social (*La distinción*, 1998). En su teoría sobre los campos sociales encontramos algunos textos dedicados al análisis del sistema educativo francés (*Los herederos*, 2001). Las reflexiones

cuestionarse temas de la vida social y el orden de las cosas. Es desde este ángulo, que se ha venido reflexionando, particularmente en sociología y antropología, sobre el papel que tiene lo educativo como espacio de interlocución, de diálogo intercultural, de construcción de democracia, de potenciación de actores sociales y de transformación social.

Parto del argumento de que todo proyecto educativo es un proyecto cultural, es decir, un proyecto de sociedad, un programa de crecimiento humano, de selección de información, de creación y distribución de oficios y también de clasificación social. Es un campo social, en el sentido de Bourdieu (1990), que crea y recrea distinciones sociales, reproduce prácticas de dominación alrededor de un capital en juego: el capital cultural e intelectual.

También considero que un proyecto educativo es un proyecto político, reorienta formas de presentarse en el mundo, individual y colectivamente, una orientación a la acción social, sea del tipo que sea, es decir, tiene objetivos e intencionalidades. Esta consideración tiene diferentes dimensiones, una de ellas es cuestionar la idea de que educar es algo que se otorga como patrimonio de conocimiento, que es un ejercicio disciplinario, que es para mejorar, para “cultivarnos” y, por tanto, que es un beneficio, un deber ser de las personas.

Este trabajo sitúa como foco de análisis proyectos que se desarrollan bajo la perspectiva de la educación popular. Ampliemos un poco las nociones que se colocaron en páginas anteriores sobre educación popular. Uno de los principios que dan sustento a la perspectiva de la educación popular es la búsqueda de autonomía en los sujetos sociales¹⁸, de generar procesos de reconocimiento, afirmación y redescubrir la capacidad transformadora de los sujetos a través de una pedagogía de confrontación, de informaciones, saberes, emociones. “Una pedagogía de la pregunta” que implica asumir que los procesos de construcción de conocimientos se producen a través de la interrogación y no a base de

desarrolladas por el autor aportan elementos significativos para entender la reproducción social en este campo.

¹⁸ Como referentes teóricos tenemos, principalmente, la extensa obra de Paulo Freire (*Pedagogía do Oprimido, Educação como prática da liberdade, Ação cultural para liberdade, Pedagogia da Autonomia, Pedagogia da Esperança*, entre otros escritos). La revisión de Peter McLaren sobre

respuestas. Conocer es preguntar. Ahora bien, los sujetos de la educación popular han sido, generalmente, una gran parte de la población excluida, social y económicamente, de los servicios elementales para una vida digna. Población que no tiene acceso al derecho –humano- de manejar la lecto-escritura ni el cálculo matemático, que brinda el sistema formal de enseñanza.

La propuesta de la educación popular surge como “reacción” al discurso de la educación “formal” (quiero decir, escolarizada). Su crítica a ésta no sólo se sustenta en las restricciones que impone a la mayoría de la población o en su metodología de enseñanza, sino en cuestionar los fundamentos filosóficos que, la mayoría de las veces, no se encuentran explícitos en los programas educativos, ni en la política educativa. A mi juicio, la educación popular: plantea la necesidad de hacer explícito el para qué de la educación, desde dónde se educa, para qué se educa, a quiénes se educa, quién decide los contenidos de la educación, y quién debe de educar. Esto es, coloca como tema central: el sentido del crecimiento humano y su relación con el conocimiento y la vida.

Las anteriores preguntas sitúan la cuestión educativa como un asunto eminentemente político y con ello, no neutral. Pero también como un problema cultural, cargado de producción simbólica, como proyecto humano.

Estos temas son no sólo pedagógicos, sino también antropológicos en cuanto abren un amplio campo de posibilidades para indagar sobre los procesos de transformación y cambio de los sujetos; sobre los “lugares” desde los cuales se “lee” el mundo, se nombra y se actúa en él. Es, en este punto, que considero que el análisis etnográfico puede aportar, desde una “narrativa sobre lo cultural” cómo los sujetos sociales construyen conocimiento, en situaciones de diversidad cultural y desentrañar las posibles implicaciones con otras formas (¿renovadas?) de organización colectiva.

La perspectiva de la educación popular, como propuesta contra-hegemónica frente al discurso hegemónico de la educación y el conocimiento, discute las posibilidades de construir otras formas de aprendizaje, de confrontar

diferentes puntos de vista, dimensiones teóricas, empíricas, de cuestionar lo que acontece en el mundo, cómo los sujetos se encuentran inscritos en éste, de entender complejas lógicas. Pero, sobre todo, nos remite a preguntarnos si son posibles otras lógicas de convivencia humana. Sin duda, existen divergencias entre diferentes nociones y prácticas de la educación popular. Es común encontrar enormes contradicciones entre orientaciones conceptuales y la puesta en marcha de programas educativos que se adscriben a esa perspectiva. Hoy en América Latina encontramos un mosaico de reinterpretaciones de educación popular diferentes entre sí, es decir, no hay la educación popular sino varias nociones y prácticas.

Sin embargo, pese a esa variedad, la educación popular, en cuanto perspectiva que cuestiona otras posibilidades de construir conocimiento, se ubica dentro de las teorías críticas de la modernidad y del desarrollo. El concepto de *desarrollo* que se retoma aquí proviene del análisis que Escobar (1995) ha hecho sobre cómo se construyó el discurso del desarrollo y la idea de un tercer mundo en la post segunda guerra mundial. El desarrollo, como un régimen discursivo producido por agencias internacionales y la política imperialista norteamericana, ha tenido un papel central en las políticas de representación e identidad en los países colonizados. Se ha establecido como “un régimen de representación” relacionado no sólo a la economía, sino también, al deseo (de estar inscritos en la modernidad del “primer mundo”), a procesos de diferenciación y con ello, a la violencia (Escobar, 1995:214). Este régimen de representaciones ha tenido detrás formulaciones teóricas que han contribuido a su reproducción. Pero, como anota, Escobar, frente a este discurso del desarrollo hubo también oposiciones, respuestas críticas y diferentes formulaciones que cuestionaban otras posibilidades de crecer, así como movimientos sociales que tuvieron una relación estrecha con intelectuales críticos. Esta movilización exigía el establecimiento de la democracia en los países latinoamericanos.

Entonces, ¿cómo provocar situaciones (de aprendizaje) que cuestionen lo que acontece en el mundo? Desde la obra de Freire podríamos contestar que

todo proyecto educativo debe contener las preguntas de los asuntos de la vida y la cultura, desde las cuales se reflexione sobre la condición social e histórica. Las visiones e informaciones tendrían que ser confrontadas, cuestionadas con las opiniones y vivencias de los sujetos para que cada uno de ellos elabore su propia conclusión y visión del mundo, digamos “renovada” aunque no final, sino provisoria. En esta perspectiva, el *aprendizaje* es entendido como ese resultado de construcción de síntesis por los propios sujetos, y las finalidades de la educación apuntarían, siguiendo el mismo razonamiento, a la construcción de una capacidad crítica, al desarrollo del sujeto humano, en otras palabras, a la *humanización del ser humano*. Aprender, por tanto, no es memorizar sino un complejo proceso de resignificación de la experiencia social y cultural.¹⁹

Con lo anterior, tenemos por un lado reflexiones en torno al papel de lo cultural en el desarrollo social; por otro, una discusión filosófica, pedagógica y política sobre la estrecha relación que la educación tendría que tener con la vida social y cultural de los sujetos.

Considero que hay varias preguntas pendientes por hacer a la educación popular –como perspectiva y como ha sido asumida, por algunas organizaciones, como proyecto político y cultural- sobre el rumbo de los proyectos sociales, ¿qué generó?, sobre la “autonomía” de los sujetos y su capacidad “crítica”.

El reto metodológico que representaría semejante indagación sería poder colocar en el análisis las diferentes narrativas construidas en esos contextos, encontrar sus contradicciones y semejanzas y contraponer dichos discursos con las prácticas sociales. Las narrativas sobre lo cultural, como propone García Canclini (2004) permiten contar lo que acontece con la cultura en la sociedad. Pensar en *lo cultural* y no en *la cultura*, implica distanciarse de una noción de cultura como esencia, como propiedad de un grupo. Lo cultural, retomando a García Canclini (2004:40), lo entenderíamos como “*el conjunto de procesos a*

¹⁹ En el campo académico dicha posición sobre “la práctica de la libertad” ha tenido respuestas favorables como otras sumamente críticas, sobre todo porque se ha catalogado al pensamiento de Freire como “utópico” (sobre esta adjetivación el mismo Freire tuvo oportunidad de

través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, o sea, las diferencias, ordenan su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (lo local y lo global) y los actores que la abren a lo posible”

Estas voces y narraciones de los sujetos tendrán que explicarse en sus múltiples relaciones sociales, por ejemplo, en su vinculación con las relaciones de poder. Es decir, lo cultural conforma una parte de lo social no un todo. Bajo esta perspectiva, el concepto de lo *cultural* es concebido como un adjetivo que refiere a las diferencias y contrastes entre grupos sociales y que se manifiesta de múltiples formas en un tiempo y espacio histórico determinados.

Situaciones de diversidad cultural extremas y no tan extremas son resultado de procesos históricos, no es un azar o algo “natural.” Estas situaciones culturales contienen un problema de relación social en sí mismo: relación entre culturas, en tensión, en convivencia, en constante negociación de sentidos, de bienes simbólicos. Este “resultado histórico” se torna aún más complejo cuando añadimos otro elemento también histórico: procesos de diferenciación social.

Abordar el tema de la diversidad cultural²⁰ en el ámbito educativo es una agenda pendiente para el análisis científico, que permita comprender e interpretar las manifestaciones culturales como potencialidades de construcción de conocimiento social. Pero también se trata de una agenda social, en el sentido de que el conocimiento debe proveer de herramientas de interpretación y comprensión de las dinámicas culturales y de las posibilidades de enriquecer los contenidos culturales.

¿Qué contribuciones podría ofrecer la antropología en cuanto conocimiento de la diversidad cultural, como elemento de desarrollo social alternativo en América Latina? Considero que el análisis antropológico puede

responder). Sin embargo, cabe decir que el Método Freire llegó a ubicarse como recomendación nacional antes del golpe militar en Brasil

²⁰ McLaren, Freire, Souza, estos autores y sus respectivas obras se encuentran referidos en una nota anterior.

dar cuenta de la estrecha relación que adquiere lo cultural en los procesos educativos, llevando esos descubrimientos a una discusión más amplia sobre las “nuevas” responsabilidades de la educación y su reorientación (escolarizada y no escolarizada), es decir, aquella perteneciente al sistema formal de enseñanza en todo sus niveles y aquella oferta marginal dirigida a los sectores excluidos de esa oferta, conocida como educación de personas jóvenes y adultas y educación popular.

Construyendo conocimiento desde la experiencia. Desafíos epistemológicos y metodológicos.

El contexto de estudio son programas de desarrollo educativo llevados a cabo en el seno un movimiento social, el MST. Veo esta organización como producto de una *movilización* -resultado de un proceso histórico- pero que al mismo tiempo se re-hace, se reconstruye y promueve una identidad colectiva, proyecta un futuro, a través de la creación y puesta en marcha de programas de desarrollo educativo. Estos programas representan un escenario relevante para comprender tensiones, contradicciones y logros en proyectos que buscan transformaciones socioculturales, nuevas relaciones sociales. No cabe en esta propuesta hacer una historia social del Movimento dos Sem Terra²¹, sin embargo, partiendo del contexto de los programas educativos y de su seguimiento, un aspecto importante sería reconstruir algunas experiencias colectivas de lucha de algunos asentamientos, en la medida en que las personas reelaboran su pasado en función de su presente, imaginando y trazando su futuro. Este camino por la memoria colectiva está lleno de contradicciones, desencuentros, de esperanzas, sueños y desalientos. Si el objeto son los procesos de apropiación de esos proyectos, el desafío, entonces, será dar cuenta de cómo esos proyectos están siendo valorados, los procesos de resignificación que los sujetos hacen de su experiencia de vida, ¿cómo van reformulando su experiencia? ¿Cómo se reinventan como sujetos?

En las anteriores secciones de esta primera parte he hecho referencia a algunos elementos metodológicos de la investigación. Esto es porque concibo la metodología inserta en la reformulación de cualquier esquema teórico conceptual. El planteamiento del problema de investigación ha permitido también empezar a dibujar la ruta de las indagaciones, es decir, las preguntas claves que marcan esta búsqueda. En esta parte deseo asociar una serie de desafíos metodológicos de este trabajo referente a mi posición/"ubicación", frente al

²¹ Además de que no es el objetivo de este trabajo existe una amplia literatura sociológica e histórica sobre la formación del campesinado en Brasil y su relación con los movimientos sociales.

objeto de conocimiento, ello conlleva ciertas dimensiones éticas y epistemológicas.

Las discusiones sobre la inexistencia de neutralidad en el quehacer científico no son nuevas en el debate social, sin embargo, ello no quiere decir que el tema esté agotado o que existan resoluciones incuestionables al respecto. Coincido con la postura de que no hay neutralidad en el conocimiento y de que es importante explicitarla. Sobre todo, cuando se tratan de narraciones que construimos sobre una realidad social que decidimos elaborar como problema de investigación, puesto que una serie de razones, intereses y experiencias de vida nos han llevado a su elección.

El tema sobre la no neutralidad de la ciencia coloca en cuestión el “lugar” desde el cual se produce conocimiento y se interpreta el *otro*, por quiénes y para quiénes. No se trata sólo de una “elección personal de estudio”, sino también de preguntarse sobre los rumbos que ha tenido la ciencia en el mundo contemporáneo, los resultados de sus incursiones, su papel como cuestionadora de las desigualdades e inequidades humanas y sus posibilidades para contribuir con mejores formas de vida promoviendo la reflexión, la capacidad crítica.

Asumir una ciencia que procura cuestionar las situaciones sociales, sus propios regímenes de verdad (retomando la idea de Foucault), sus desafíos como generadora de conocimientos sobre lo social, tiene diferentes consecuencias y exige algunas alertas metodológicas-epistemológicas en los procesos de construcción de conocimiento.

Considero también pertinente retomar la sugerencia de Eric Wolf sobre hacer un tipo de antropología que explique lo que acontece en el mundo real, cómo las realidades afectan a la gente y la gente afecta a ese mundo, que intente entender los por qué y los sinsentidos de esta relación. Lo anterior implica retomar y conversar con el conocimiento acumulado en la tradición antropológica para generar nuevas preguntas en el contexto actual. (Wolf, 1990)

1. La primera alerta metodológica es *la relación entre quien investiga con respecto al objeto de la investigación*, Es decir, investigadora o investigador en el

contexto del trabajo de campo y cómo construye relaciones sociales con los *otros*. Las *condiciones en que se produce conocimiento* conforman un “elemento central del objeto a investigar” (Giglia, Garma: 2003:3).

Esto es, se trata de develar y explicitar las relaciones que se establecen entre investigador(a) y actores, cómo suceden y cómo van transformándose a lo largo del trabajo de campo. Ello implica el encuentro de referentes histórico culturales diferentes que no pueden eludirse, en el sentido de que marcan (condicionan, se quiera o no) las relaciones en el tiempo y espacios determinados. Althabe (2003:9) advierte que quien investiga es “producido en cuanto actor social a través de los procesos internos que él ha definido con el objeto de análisis”. Es un “actor del juego social”, desde que se involucra se encuentra ya en un entramado de alianzas y de oposiciones que se irán transformando en el transcurso de la investigación”.

El autor sitúa el trabajo etnográfico en sociedades complejas y la producción de conocimiento que éste genera en el contexto de la comunicación que se establece entre antropólogo y los sujetos, en ese terreno, dice, quien investiga “no obtendrá otra cosa mas que la representación de los intercambios que allí se verifican, bajo la forma de una puesta en escena producida en su encuentro con los sujetos y cuyo sentido debe ser principalmente buscado en la situación misma en la que este encuentro tiene lugar”... Así, encontrados en un terreno donde se manifiestan diversas situaciones sociales al unísono, lo que hay que hacer, recomienda, es construir un instrumento conceptual que posibilite entender de la manera más inteligible posible los intercambios (lingüísticos) que se dan entre sujetos, entre sujetos-investigador-contexto. Propone la noción de *coyuntura* para definir el espacio de comunicación que se construye “por definición en un lugar y en un momento singulares” Necesario será, por tanto, entender los modos de la comunicación, y los límites del espacios en que está ocurre (situaciones de trabajo de campo recortadas en diferentes ámbitos: residencia, trabajo, redes de sociabilidad, análisis de la interacción de los diferentes espacios de comunicación) (Althabe, 2003:8, 9).

Una investigación que discute las situaciones de construcción de conocimiento necesariamente tiene que asumir las condiciones en que el propio conocimiento es construido. Un conocimiento del conocimiento.

El reto no es sencillo, ¿cómo construir mejores relaciones, más equitativas, en el contexto, desde la diferencia, sin dejar de lado las trayectorias y experiencias culturales, personales y de género que delimitan, enmarcan, nuestra relación con las *otras* personas? Esto se vuelve un problema mayor en el contexto de una experiencia de movilización social que tiene como principios básicos (por lo menos, fuertemente presentes en el discurso) la promoción y defensa de relaciones equitativas y democráticas en los asentamientos

En mis diferentes incursiones a las oficinas del Movimiento (nacionales y estatal) y en el contacto con agentes educativos en el valle del Rio Jaguaribe, en Ceará, fue recurrente encontrar personas que compartían el mismo campo discursivo. Había una familiaridad de términos. Noción de democracia, conciencia, autonomía, liberación, justicia social eran el referente común cuando preguntaba sobre los proyectos de intervención y educación que tenían. Una vez que se establecía una mayor confianza –que no tardaba en llegar- había referencias a mí como *compañera*, mi presencia era leída como de quien comparte nuestra ideología, se me situaba entonces como una educadora popular.

Esta experiencia es común en otros investigadores. Conceição D'Incao e Gérard Roy (1995) advirtieron en su trabajo de investigación, realizado en uno de los asentamientos de MST, en el estado de Sao Paulo, que uno de los mayores desafíos que enfrentaban era la forma en cómo se relacionaban con las personas del asentamiento, con los líderes, en fin, en cómo se incorporarían a la dinámica de la vida cotidiana, de las relaciones sociales, del juego político. En su trabajo asumen una postura crítica y explicitan el lugar que pasan a ocupar como gente externa incorporada a la vida local. En este contexto la posición convencional del investigador que sólo observa, pregunta y escucha tenía que ser abandonada para pasar a “la práctica del diálogo o, a una práctica donde el conocimiento del otro ocurre al mismo tiempo en que el investigador se deja

conocer. Ambos, el otro y el investigador, actuando como sujeto y objeto del proceso de conocimiento, lo que transforma los llamados datos de observación en revelaciones sobre las posibilidades de desarrollo para cada uno, en el contexto de las relaciones vivenciadas por ambos” (D’Incao & Roy, 1995:36). Constantemente se advertían del cuidado metodológico, de asumirse dentro del contexto de comunicación, de señalar que su presencia era reinterpretada. Pero sobre todo, su texto relata ese proceso que Althabe sugiere: dar cuenta del proceso de construcción de que se va dando a lo largo del trabajo de campo. Su itinerario de investigación va siendo modificado en virtud de las relaciones que se van desarrollando, la entrada y salida de agentes y técnicos de programas, y el lugar que va teniendo la pareja en el asentamiento...

” nos parece importante alertar al lector de la transformación de este itinerario, que nos permitió llegar a las reflexiones que pretendemos estar llevando a discusión: lo que pensábamos ser una posición claramente definida frente a cada uno de los trabajadores y cada una de las personas de sus familias terminó por constituirse en una verdadera presencia nuestra en la situación de asentamiento, en el sentido en que nos transformamos en una referencia virtualmente mediadora de la superación de parálisis recurrente de las relaciones de dominación existentes y de su transformación en nuevas y creativas relaciones democráticas...” (D’Incao & Roy, 1995: 38)

Esta situación tiene un grado de complejidad enorme: la auto vigilancia de las relaciones con las personas y el desarrollo de una capacidad crítica, de un distanciamiento vivencial y conceptual que permita ver las relaciones poco democráticas, de reproducción de relaciones de poder (entre y con “los otros”) en el contexto del objeto de estudio etnográfico. Es una especie de espejo en el cual nuestra imagen también es proyectada, pero que puede ser más nítida en cuanto tomamos en cuenta que ésta existe y no intentamos borrarla.

2. La segunda alerta metodológica tiene una relación directa con la primera y los ejemplos hablan de ella. Se trata de *explicitar la calidad de la relación* que se establece con y entre los sujetos, las confrontaciones y dudas que surjan en el transcurso, las emociones plasmadas en ello. Con esto último me refiero a la capacidad humana de emocionarse, de recrearse en un contexto cultural específico y de advertir las propias contradicciones. La emoción es

intrínseca a nuestra relación con el mundo, que no se hable de ella no quiere decir que no exista.

Sin embargo, esta condición-situación corre el riesgo de sobrevalorar y/o idealizar algunas apreciaciones y vivencias, en este caso, el movimiento mismo. Como puede percibirse en algunas investigaciones que han estudiado el MST. Por ejemplo, en el estudio de Caldart encuentro una versión extremadamente optimista del movimiento. Un poco es de esperarse puesto que es una investigadora que proviene de la experiencia de asentamiento en carne propia. Sin embargo, resulta difícil para la autora alejarse de la situación y revisarla más críticamente, o por lo menos, explicita más ampliamente su relación con el objeto de investigación. A diferencia, la investigación de D'Incao y Roy refleja el esfuerzo crítico de autovigilancia y nos brindan una serie de reflexiones sobre la calidad de la relación que ellos establecieron con su objeto de estudio, revelando cómo ellos mismos fueron transformándose en el proceso. El ejercicio de una capacidad crítica es, nuevamente, necesario aquí, así como la obligación de mostrar las discrepancias en la narrativa antropológica, las diferentes voces que concuerdan y se oponen, que entran en confrontación, así como sus posiciones sociales, pertenencia, filiación, etc. Esta alerta metodológica nos lleva a asumir la propia investigación como terreno de investigación.

Programa metodológico de la investigación

- a. Documentar etnográficamente la construcción de conocimientos por los sujetos sociales. Esto tiene relación directa en cómo se concibe el conocimiento y el aprendizaje, asumir ciertas definiciones implica asumir también una perspectiva y una postura política. En páginas anteriores he abordado las nociones de conocimiento y aprendizaje desde la educación popular, como teoría crítica. Desde este lugar pretendo dar cuenta de los procesos de creación de conocimientos que los sujetos van experimentando: sea a través del acompañamiento de procesos de formación, incorporándome a la dinámica de los encuentros

en aulas, talleres, reuniones, como provocando reflexiones –a través de entrevistas a profundidad- sobre ¿cómo está siendo vivenciado ese proceso de formación?

- b. Construir conocimiento antropológico de ese conocimiento. Con ello me estoy refiriendo también a un tipo de narrativa antropológica que discute el lugar de la autora o autor en esta producción de conocimiento. Para ello me apoyo en las propuestas que encontramos en la literatura de los estudios culturales, feministas, postcoloniales y sus debates (referencias ya colocadas). En términos generales, se trataría de explicitar el lugar desde el cual se ejerce la autoría del texto antropológico, y los cambios que se van dando en la experiencia misma de estar en la investigación, esto es, cómo voy apropiándome de esta experiencia de conocer. El proceso de resignificación de mi experiencia en el trayecto de la investigación y el conocimiento que logre construir tienen implicaciones epistemológicas. Estas se apoyan en las reflexiones que he desarrollado sobre los procesos de aprendizaje como confrontación, reconocimiento, resignificación. Se trata, fundamentalmente, de asumir y dar cuenta de mi proceso de aprendizaje, con sus tensiones, como un camino de crecimiento inacabado. Esto se reflejará en mi diario etnográfico y en los textos producidos posteriormente.
- c. El desafío de la comunicación. Esto implica la comprensión de otra lengua, de la diferenciación cultural y social. Se trata también de ¿una explicación teórica de mi práctica?
- Hay también otros problemas de comunicación en el terreno etnográfico: es necesario tener siempre presente los referentes y los universos simbólicos desde los que se parte. Pareciera, por lo menos en estas primeras incursiones, que hay un discurso que impera en los asentamientos, este es de lucha, de conquistas del asentamiento, de diferenciación (los “otros”, el

poder, el capitalismo, etc.) pero ¿cómo se construye y reproduce ese discurso? ¿Quiénes y cómo se reapropian de este discurso? ¿Qué reacciones, contrapartes hay frente (o detrás) de estas versiones? ¿Qué tensiones se manifiestan en este escenario de representaciones sociales?

El escenario de la producción de discursos tiene que ser contrastado con prácticas sociales concretas, sea en situación de aprendizaje, reuniones de grupos y colectivos al interior de los asentamientos, en el diseño de programas de formación y su puesta en marcha.

Las trayectorias personales –relatos biográficos, entrevistas a profundidad- representan una estrategia metodológica para reorganizar una experiencia colectiva de lucha, sus significados, transformaciones, pérdidas, ganancias.

Pero, ¿y quién nos salva a quienes “hacemos ciencia” de este entramado de relaciones? Una estrategia metodológica que propongo es que siendo parte y participando de la experiencia de formación, documente mi práctica educativa al igual que el grupo. En educación popular esta metodología se conoce como “Sistematización de experiencias educativas”. La sistematización es una herramienta metodológica y un instrumento didáctico que permite acercarse y discutir cómo se está construyendo conocimiento en una actividad, experiencia educativa, de desarrollo, determinada. “Un proceso de sistematización es una actividad cognitiva que se propone construir los saberes que están siendo producidos en una determinada experiencia existencial, por sus diferentes sujetos... lo que le permite asegurar la apropiación de la propia experiencia” (Souza, 2000:19). Siendo el objeto de la sistematización la apropiación de la experiencia por los propios sujetos, la metodología propone no sólo una dimensión cognitiva del proceso, sino que, al tener como centro el encuentro, confrontación y reflexión con la propia experiencia, contiene un componente social que provoca replantearse trayectorias, experiencias, proyectos, otras

posibilidades de construir(se), de ser, de hacer, de sentir. Es decir, contiene un elemento potencialmente creador, de transformación, de cambio, de nuevas relaciones, de *resocialización* (propone Souza, 2000)

La metodología puede (y se ha venido trabajando así) auxiliarse del diario etnográfico, como registro para registrar lo vivido a lo largo de un proceso de formación, las confrontaciones, las dudas, los aciertos. Un diario etnográfico, utilizado por todas los sujetos involucrados en el proceso, proporcionaría una narración desde cómo cada quien se inscribe en esa experiencia y cómo ésta está viviéndose. No se trata de una documentación de acontecimientos, sino de una herramienta que puede dar cuenta de los usos de la palabra para situarse y nombrar el mundo.

La intención es que esas narraciones contribuyan a una narrativa colectiva sobre la experiencia, con sus encuentros, tensiones y desencuentros. Este tipo de relato puede llegar a tener una gran potencialidad como recurso metodológico y como documento que registra procesos de construcción de conocimiento. Pensando que éste no es lineal sino una actividad reflexiva.

Segunda Parte

En esta segunda sección retomo diferentes elementos etnográficos con la finalidad de enmarcar y dar sustento al problema de investigación planteado a lo largo de la primera parte de este documento. Las preguntas que guían esta exposición giran entorno al cómo, por qué y de qué manera se gesta un movimiento social que va, continuamente, creando y recreando otras maneras de ser, expandirse y proyectarse políticamente en un horizonte histórico más amplio, que trasciende la lucha agraria y la resistencia en los asentamientos.

Sin duda, estos dan contenido y sentido al movimiento, pero aquí quiero referirme a ¿cómo se logra construir un proyecto político-pedagógico plasmado en diferentes propuestas y formas de organización social?

En un primer momento, ubico algunos datos que me parecen significativos sobre la gestación del MST, estos ayudarán a entender las condiciones político-ideológicas que dan sustento al proyecto pedagógico del movimiento. En un segundo momento, trazo algunas líneas que pretenden dibujar el entorno regional del semiárido cearense, para referirme, concretamente, a los Asentamientos de MST y Reforma Agraria.

El proyecto político pedagógico del MST

Muchos de los estudios realizados sobre la historia del MST se preguntan por qué la consolidación de este movimiento no se dio en el nordeste del país, donde aparecen los primeros antecedentes de la lucha agraria organizada, y por qué el sur pareció brindar un mejor escenario y ciertas condiciones para el nacimiento de lo que hoy conocemos como *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*.

El nordeste de Brasil fue una región donde se gestaron importantes luchas agrarias desde la década de los cincuenta. En Recife, Pernambuco, se fundaron, en 1955, las Ligas Camponesas²² (Ligas Campesinas), una de las organizaciones a la que se le atribuye un papel significativo en la memoria histórica de luchas agrarias en Brasil. Sin embargo, parece ser que la persecución sufrida durante la dictadura militar²³ en el nordeste desmanteló la posibilidad de una acción más amplia en ese momento histórico. El sur, por su parte, se presentaba como un escenario que reunía ciertas condiciones políticas e históricas y, sin duda, ideológicas, para lograr cohesionar las diferentes experiencias de lucha agraria en el país. Una de las situaciones que permitió consolidar la lucha agraria fue una menor represión política –relativamente–; asimismo, en el sur se encontraban, sobre todo, buena parte de grupos conservadores que apoyaban la dictadura y una menor movilización social (visible), según señala João Pedro Stedile, uno de los líderes y fundadores del MST. Sin embargo, como defiende el mismo Stedile, ello no quiere decir que el movimiento sea “sureño”, como se le ha llegado a catalogar, ya que el contacto, referencia y discusión con otras experiencias de lucha, como por ejemplo, las

²² El 1 de enero de 1955 el abogado Francisco Julião legalizó la sociedad fundada por los “Galileus”, trabajadores del Ingenio Galiléia, de Vitória de Santo Antão, Pernambuco. Posteriormente, Julião inició una campaña por la reforma agraria y con el apoyo del diputado socialista, Carlos Luiz de Andrade, iniciaron un proyecto de desapropiación del Ingenio. En 1959 la Asamblea Legislativa aprobó la desapropiación de 500 hectáreas, entregándolas a los trabajadores. Un año más tarde las Ligas Camponesas estaban organizadas en 24 municipios pernambucanos, se extendían en Paraíba y norte de Alagoas. Francisco Julião (1915-1999) se convirtió en uno de los líderes de las Ligas, éste fue exiliado a México tras el golpe militar en 1964, en el mismo año las Ligas Camponesas fueron declaradas ilegales y perseguidas por las autoridades militares. Fuente: *Da História do Brasil*, 7 de diciembre de 2003, publicación electrónica.

²³ La dictadura duró de 1964 a 1985. Las Ligas Camponesas se disolvieron en 1964 tras la persecución militar.

Ligas Camponesas en el nordeste, fue decisivo para la consolidación política del movimiento.²⁴

El periodo de gestación del MST se ubica entre 1979 y 1984, años en los que se intensifican las movilizaciones de trabajadores rurales en diferentes regiones del país. En 1984 es creado, formalmente, el Movimiento en el Primer Encuentro Nacional de Trabajadores Rurales Sin Tierra, en el estado de Paraná²⁵. En este Encuentro, según relata Stedile en una entrevista, se definieron varias cosas, entre ellas el nombre, que en realidad adoptaron cómo la opinión pública se refería a ellos. “Cada vez que ocupábamos un terreno los periódicos decían: “ahí están otra vez los *sem terra*”. Estupendo, ya nos llamaban así, decidimos ser el *Movimento dos Sem Terra*... Ideológicamente, nos inclinábamos a llamarnos 'Movimento dos Trabalhadores por a Reforma Agrária', porque la idea era construir una fuerza social que fuera más allá de la lucha por la tierra, pero... nosotros no hicimos más que inventar la abreviatura, MST”²⁶. Siguiendo con el testimonio de este líder, otra decisión importante en ese momento de la fundación fue no adscribirse a ningún partido político y ser independientes de la iglesia católica (ésta fue una discusión intensa en la reunión, con puntos de vista encontrados, sobre todo porque la relación de las Comunidades Eclesiales de Base con los movimientos sociales populares era estrecha). “En ese encuentro tomamos también decisiones en lo relativo a la táctica general que tendríamos que utilizar (...), era preciso que implicáramos al máximo de gente posible. Cuando nos dispusimos a hacer una ocupación de tierra era imprescindible que lleváramos a todo el mundo, padres, madres, hijos, hijas, personas mayores, niños, todo el mundo” (Ídem). Entre los objetivos del movimiento resaltaban: la lucha por la reforma agraria, por un Brasil diferente, por una sociedad sin explotados.

²⁴ Entrevista a João Pedro Stedile realizada por el economista Francisco de Oliveira, 26 de julio de 2003. En esa misma entrevista Stedile habla de su relación con Francisco Julião y su intercambio de experiencias de lucha (a quien conoció en México en el exilio)

²⁵ Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, 20 al 22 de Enero de 1984, Cascavel, Paraná. La primera parte tiene datos referentes a este encuentro.

²⁶ Entrevista, 26 de julio de 2003, Idem.

Sin embargo, para que pudiese darse la cohesión de diferentes fuerzas sociales en una organización social nacional tuvieron que encontrarse ciertas circunstancias históricas y políticas. Uno de los elementos de este conjunto de “situaciones objetivas” se encuentra en los efectos de las políticas económicas en el agro durante la década de los setentas del siglo pasado. Fundamentalmente, la política modernizadora en el campo (sobre todo, el sur del país) se caracterizó por la mecanización del trabajo y, como consecuencia, en el incremento de la población rural desempleada y sin propiedad. Esta modernización agrícola ocasionó la expulsión de una gran cantidad de población rural a las principales ciudades del país (São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre). Los trabajadores agrícolas pasaron a ser trabajadores urbanos, sin embargo, con la crisis de la industria hacia finales de los años setenta, éstos se vieron sin alternativas reales de trabajo. Por un lado, se tenía un gran contingente de desempleados agrícolas y urbanos y, por otro, se consolidaba la concentración de la propiedad de la tierra en pocas manos, que, además, tenía raíces históricas desde la época colonial: cinco siglos de latifundio eran arrastrados en la historia del Brasil.

Existen también otros factores de índole social y cultural. Detrás de la formación del MST hay una experiencia de luchas agrarias, de organizaciones campesinas y urbanas que se crearon y que desaparecieron a lo largo de varias décadas, pero que son referente fundamental en la memoria colectiva de los movimientos agrarios y urbanos populares en Brasil. Una de las fuentes ideológicas más importantes de estas movilizaciones sociales se encuentra en lo religioso. La Iglesia, específicamente, la comunidad religiosa adscrita a la Teología de la Liberación, a través de las Comunidades Eclesiales de Base (CEB's) creó espacios de gestión y promoción de un trabajo de concientización social. En América Latina, el surgimiento de la Teología de la Liberación tiene su correlación en reflexiones sobre la pobreza y condiciones de explotación de los sectores populares, expresadas en el Concilio Vaticano II y en Conferencias de Obispos, como la de Medellín (1968). Una fuente primordial es el Antiguo Testamento, base para definir una postura cristiana en contra de la explotación

social y en búsqueda de formas más justas, humanas y equitativas de existencia humana. Esta perspectiva cristiana concibe a los sujetos como creadores de su propia historia y liberación, dando a éstos un lugar central y protagónico en procesos de transformación social. Esta postura da un giro a las concepciones religiosas ortodoxas, teniendo no sólo repercusiones filosóficas sino eminentemente políticas.

Esta es, a grandes rasgos, la base religiosa y político-filosófica de las CEB's que nacen en Brasil en los años 60 y que se expanden, posteriormente, en América Latina. En un análisis sobre los diferentes discursos de la educación popular y educación de adultos en Latinoamérica, Mercedes Ruiz (2005:99) ubica dos fuentes en el discurso social de las CEB's: análisis de la realidad y reflexión teológica, ésta con referentes en las Sagradas Escrituras, el magisterio de la Iglesia, la Teología de la Liberación y las ciencias sociales. En cuanto a la metodología de reflexión, la autora ubica una articulación entre "ver, pensar y actuar", ello desemboca en reflexiones sobre problemas sociales y en colocar en cuestionamiento el proceso histórico, las condiciones de vida. En Brasil, el trabajo pastoral de las Comunidades Eclesiales de Base generó condiciones para fortalecer un espacio de resistencia social frente a la dictadura militar y promover la organización social.

A su vez, la Comissão Pastoral da Terra (CPT), fundada en Goiânia, 1975, se consolidaría (y, de alguna manera sigue siendo una fuerza política importante que comparte ciertos principios ideológicos de la lucha agraria) como una de las organizaciones religiosas que tendría un papel protagónico en el trabajo de concientización social y de cohesión política de las demandas populares. El trabajo de la CPT, que se inició en el norte y centro oeste con Obispos de las regiones de la Amazonia (y que se expandió por todo el país), tuvo (y tiene) una vocación ecuménica singular que le permitió aglutinar diversas corrientes de pensamiento y superar la diferencia de credos. Esta vocación se distingue, a grandes rasgos, por un pensamiento abierto y crítico, búsqueda de justicia social, por vincular fe y política como camino para la liberación de condiciones de opresión de las clases populares.

Durante la dictadura militar, de manera más intensa, las diferentes fuerzas de izquierda compartían el mismo reclamo de justicia social, entre ellas la CPT, las CEB's, el PT (Partido dos Trabalhadores) y la CUT (Central Única de Trabalhadores, vinculada al PT). Este frente, por llamar de alguna manera a este encuentro de coincidencias políticas e ideológicas, fue reconfigurándose con el desmantelamiento de la dictadura en 1985. Muchas organizaciones iniciaron profundos debates sobre su papel en ese nuevo escenario político, entre ellas las religiosas, que se replantearon su relación y práctica con los movimientos populares. Este proceso no significó su retiro de la lucha popular y de la reflexión –activa y crítica- de las condiciones sociales de opresión, continuaron teniendo una actuación significativa en términos de formación política, pero sí fue un esfuerzo de construir autonomía en cada institución, de acuerdo a su misión social y espiritual –en este caso. Frei Betto se refiere a la década de los ochenta como una época de *desecclesiastização* de los militantes de las organizaciones como CUT, PT, los Sem Terra, entre otros.²⁷

El contexto político nacional que se vivía en ese momento parecía agrupar diferentes fuerzas sociales que reaccionaban –colectivamente- contra la dictadura y contra un sistema de dominación, caracterizado por el *coronelismo* y relaciones clientelares; empezaba un proceso de búsqueda de democracia. Y, dentro de este complejo escenario, el MST se inscribía como uno de los movimientos sociales rurales en búsqueda de una Reforma Agraria y de justicia social.

Elementos ideológicos se cohesionaron con condiciones socio-históricas que permitieron, a pesar o gracias a la diversidad regional del país, dar paso a un encuentro unificado de demandas de reforma agraria. Algunos hechos históricos potencializaron una organización social más amplia. Diferentes fuentes históricas y las historias sobre el MST, reconstruidas desde diferentes perspectivas, coinciden en marcar como experiencia fundante en la memoria colectiva de la lucha agraria la expulsión que los indios Kaingang hicieron de

²⁷ Cadernos Fé & Política, Memória do Seminário Sobre Fé e Política, Rio de Janeiro, 24 e 25 de junho de 1989, Frei Betto “Da Mística e da Política”, pagina 23.

colonos de la reserva indígena de Nonoai –su tierra de origen-, en mayo de 1978²⁸. A este acto de “reconquista” le prosiguieron las ocupaciones de varias haciendas, la de Macali y Brilhante, en Ronda Alta y en la reserva forestal de la hacienda Sarandi, en Rondinha. En 1979, empezaron a darse las primeras ocupaciones de haciendas, pero es hasta 1981 que se da la primera ocupación organizada con mayor visibilidad, conocida como la Encruzilhada Natalito, en Rio Grande do Sul. Esta ocupación, que duró un año, marcó el inicio del MST como un movimiento social que definía su propia identidad política frente a otras organizaciones (Salette Caldart, 2004:110).

Varios hechos históricos simultáneos relacionados a despojos de tierras, ocupaciones de haciendas en Paraná, São Paulo, Santa Catarina, además del proceso de organización de movilizaciones sociales rurales, a través de la constitución de diversos frentes, movimientos, sindicatos, que tuvieron apoyo de la CPT, se encontraron en una especie de concierto social con los mismos tonos de reclamo de justicia y de tierra. En ese gran concierto crece el MST, no como representante de la gran masa de población excluida, sino como una parte importante de todo ese conglomerado, que lucha por construir su propia historia.

Desde su creación a la fecha, el MST ha pasado por diferentes momentos. Retomo la clasificación que ha hecho de este proceso histórico Salette Caldart (2004:122-124) y en la que también coinciden otras fuentes bibliográficas (D’Incao, 1995) y algunos líderes del movimiento. Un primer momento sería el de articulación y organización de la lucha por la tierra, segundo, la consolidación del movimiento como organización social y, el tercer momento, la lucha por un nuevo proyecto de desarrollo para los sectores populares del Brasil. Una de sus expresiones es su búsqueda, más o menos constante, por tener voz en el debate sobre las políticas de desarrollo, sea colocando algunos manifiestos, producto de sus reuniones nacionales, o

²⁸ En la década de los setenta la dictadura militar creó proyectos de colonización como parte de su política agraria. El “modelo de apropiación privada” consistía en que el colono “recibía” títulos individuales de propiedad que le permitían solicitar créditos y tecnología. “Como se encontraban aislados y las decisiones del qué y el cómo producir ó para quién y cuándo vender sus productos eran impuestas por instituciones y políticas gubernamentales, los mayores beneficios se destinaban al sector agroindustrial hegemónico” (Mônica Dias Martins, 2004: 63)

realizando manifestaciones públicas. Otra sería el desarrollo de su proyecto político pedagógico, que es la columna vertebral de los diversos proyectos de desarrollo y educativos que el movimiento promueve.

El proceso de construcción del proyecto político del MST ha implicado una serie de balances, reformulaciones de la experiencia de lucha del movimiento mismo, es decir, su proyección (hacia el futuro) ha necesitado de la recuperación de su memoria como movimiento, y de la memoria de otras luchas sociales. Estas revaloraciones han sido fundamentales para la creación de una identidad política y social en constante recreación, anota Caldart (Ibíd.). Realizar todo esto implica, sin duda, un ejercicio de recuperación de la experiencia, ello quiere decir, una práctica intencionalizada que promueve la interpretación sobre sí mismos. Y en cuanto práctica intencionalizada, que tiene una dirección y fines, ha necesitado de una dimensión educativa que parece ser clave en el proceso de consolidación de la organización. Pero, anotaría que también hay elementos que están en las prácticas sociales, que escapan de la intencionalidad, que están en el plano de lo cotidiano y de lo no perceptible.

Lo que encuentro sumamente interesante en esta organización es el proceso de consolidación y de recreación del movimiento, desde su fundación a la fecha, la manera en cómo han buscado construir un discurso en defensa de una identidad política, a pesar y con la diversidad cultural que enfrentan a lo largo y ancho del amplio país. Norte, sur, nordeste, centro, amazonia, representan extensas y complejas regiones culturales que, si bien se tocan, tienen configuraciones históricas diferentes, propias. Es aquí donde vale preguntarse sobre qué elementos culturales y políticos logran coincidir en la construcción de una adscripción común, que va más allá de las diferencias sociales y culturales, o más bien, que convive con ellas, el ser Sem Terra.

Salete Caldart defiende que ser Sem Terra pasa por un proceso de formación, donde convergen experiencia colectiva de lucha y formación ideológica, y es aquí donde el trabajo educativo es central para la recreación y reconfiguración del movimiento en sus diferentes momentos históricos. La búsqueda de esta recreación del movimiento es lo que ha llamado mi atención,

la importancia de la formación humana, y con ello, el papel que es otorgado a lo educativo, como elemento imprescindible para trascender a formas de organización social diferentes, que buscan ser equitativas, democráticas, etc. Este discurso se puede encontrar, más o menos frecuentemente, en las diferentes delegaciones estatales del movimiento y en las personas que participan dentro de los proyectos educativos, sin embargo, la realidad de los asentamientos es sumamente compleja y diversa. En algunos asentamientos se puede escuchar el mismo tono y palabras claves cuando se pregunta sobre los proyectos educativos: emancipación, liberación, concientización, confrontación. En otros, la vida cotidiana no tiene esos referentes conceptuales, la diversidad social del asentamiento se advierte y las experiencias de ser asentado son radicalmente diferentes.

Uno de los aspectos que remarca Caldart, en su tesis sobre la Pedagogía del MST, es la manera en cómo el movimiento ha construido una serie de símbolos, que si bien no son la única manera de reproducirse y expandirse, sí son un elemento distintivo de su propia formación. La autora insiste en que hay un proceso de formación de ser *sem terra*, de *tornarse en*, y que el proyecto educativo es, en este sentido, central para este proceso. Este camino de construcción de una identidad propia ha tenido diferentes expresiones concretas, recreaciones simbólicas, usos de imágenes, representaciones y discursos en momentos históricos diversos. Por ejemplo, las imágenes del Sem Terra han pasado por diferentes distinciones y proyecciones, de un sombrero de paja a la gorra roja, la creación de una bandera, de un himno, estos últimos, producto de una amplia consulta a las bases, además de tener varios órganos de difusión: un boletín mensual electrónico, una revista y periódicos editados.

“Del sombrero de paja de las primeras ocupaciones de tierra a la gorra roja de las marchas por Brasil, los *Sem Terra* se hacen identificar por determinadas formas de lucha, por el estilo de sus manifestaciones públicas, por la organización que demuestran, por su manera de ser, en fin, por su identidad. Al mismo tiempo que mantienen la manera propia de los pobres del campo, los *sem terra* del MST van construyendo una manera diferente, que se transforma,

se piensa y se recompone a cada paso de la trayectoria que los afirma como trabajadores de la tierra y como sujetos de la lucha de clases. Los *sem terra* de la gorra roja cargan en sí a los *sem terra* del sombrero de paja, aunque ya no sean los mismos. De la misma forma que los primeros *sem-terra* encarnaron en sí los millares de *trabajadores sem terra* que justificaron su constitución como luchadores sociales y que transformaron aquello que era una condición, *soy sem terra*, es un nombre propio, una identidad, *sou Sem Terra sim, senhor!*.(Salette Caldart, 2004:44)

La aseveración de la autora genera otras preguntas sobre los procesos de diferenciación y “homogeneización” al interior del movimiento. Hoy, quien desee acercarse a entender el MST advertirá que la expansión del movimiento no sólo se ha dado en todo el país, sino que ha incorporado a población rural y urbana de diferentes regiones, y a personas que no han tenido la experiencia histórica de ser “campesinos”, en términos de modo de vida, de compartir elementos culturales de *ser campesinos*. El MST realiza trabajo de organización y articulación en suburbios de las ciudades, sobre todo, con sectores desempleados y/o subempleados. Entonces, ¿cómo es que se da este proceso de identidad de ser *sem terra* desde esta diversidad social y cultural, qué confrontaciones ocurren? Sobre todo, si advertimos que la identidad no se da *per se* y que no es estática, sino que se construye y se redefina en procesos de diferenciación disonantes, en interacciones sociales que implican diversidad cultural, política, social, sexual. Por otra parte, en el terreno propiamente pedagógico, ¿Cómo se confrontan elementos de formación ideológica con los referentes culturales en relaciones sociales concretas, en las prácticas pedagógicas, en el proceso de *tornarse en*, que va desde decidir adscribirse al movimiento, la ocupación, la resistencia, hasta el asentamiento? Me parece que es una pregunta que precisa de indagaciones etnográficas más profundas, que permitan entender las confrontaciones y contradicciones entre diferentes concepciones, visiones, experiencias de vida.

Las anteriores preguntas abren paso al tema de la intencionalidad del proyecto político del MST y a los elementos pedagógicos inscritos en ese

proyecto. Intencionalidad que parece estar siempre presente en la historia del movimiento, la cual, sin duda, va necesariamente renovándose a lo largo de sus diferentes momentos. Una de las singularidades del MST frente a otros movimientos sociales, no sólo en Brasil sino en Latinoamérica, es su búsqueda – y necesidad- de constantemente interpretarse a sí mismo. Esta dimensión sociocultural adquiere formas interesantes de analizar, pues esta autorreflexión redefine su propia proyección histórica. Explícitamente, hay la intención de reconstruir la memoria colectiva de la lucha agraria que da sentido y coherencia a la mística –misión- que comparten como “comunidad”. Los elementos simbólicos, enunciados párrafos arriba, juegan un papel importante en este ejercicio de reconstrucción.

La conformación del proyecto e identidad del movimiento pueden y buscan ser reflejados en ámbitos de relaciones sociales interconectados, como: la organización social al interior de los asentamientos, a través de cooperativas de producción, agrovilas, y los proyectos de formación ideológica que adquieren forma en diferentes ofertas educativas (desde la educación básica, la capacitación técnica, formación de formadores (es decir, docentes, capacitadores, “monitores”), hasta la profesionalización de sus líderes). Los valores que se promueven al interior de los asentamientos giran en torno a la solidaridad, justicia social y autonomía. “Aprender a participar” es algo que esta en constante reformulación. Se inicia con las ocupaciones, se vive en lo cotidiano: en el acampamento, el asentamiento, en las maneras de organizar el trabajo colectivo y se fortalece con el trabajo educativo.

Retomando nuevamente la “Pedagogía do Movimento Sem Terra” y teniendo como referencia las entrevistas realizadas a integrantes de la comisión pedagógica del MST, en São Paulo, el proyecto político-pedagógico está orientado a comprender la dimensión educativa de la vida productiva, partiendo desde esta perspectiva, se plantea una estrategia pedagógica que concibe “el trabajo como principio (en términos de contenido) educativo”. Esto quiere decir que la *experiencia de participación*, como praxis social, es retomada (o desea ser retomada) como espacio de reflexión colectiva, como recurso pedagógico,

como objeto de conocimiento y de debate teórico, de construcción de saberes y valores, pero también, los espacios de formación se conciben como lugares privilegiados de recreación de una identidad e ideología propia, de ser un y/o una *Sem Terra*.

Sin embargo, no puede eludirse un aspecto fundamental que es intrínseco, que está en el tejido de toda relación social: el poder y la historia de relaciones sociales de dominación/subordinación, que penetran en la vida de las personas y filtra las maneras de entender, interpretar y actuar en el mundo. A mi parecer, esta dimensión adquiere expresiones complejas en las dinámicas locales de los asentamientos y en el desenvolvimiento de los proyectos de desarrollo educativo. En esos espacios se encuentran y desencuentran sujetos con diferentes trayectorias, procedencias sociales. La diversidad social y cultural dentro de la movilización es un aspecto que no debe ni puede eludirse, por el contrario, es necesario indagar cómo es vivida y enfrentada esta diversidad en la puesta en marcha de los diferentes programas educativos. ¿Qué prácticas se dan alrededor de estos proyectos? ¿Cómo son retomados, asumidos, resignificados en diferentes ocupaciones y asentamientos? ¿Qué procesos de diferenciación social, de género, étnicos, culturales se experimentan en los asentamientos? ¿Qué diferencias y confrontaciones se dan entre quienes experimentaron un proceso de lucha por la tierra y quienes obtuvieron por otro medio la dotación de tierras, qué resignificaciones de la experiencia se desdoblán?

La investigación desarrollada por D'Incao y Roy (1995), nos brinda, por el contrario, otras informaciones que contrastan con las versiones optimistas sobre el MST. La pareja de investigadores encuentra que las relaciones sociales al interior del asentamiento estudiado (en el estado de São Paulo) son extremadamente complejas, que se dan desencuentros entre diferentes horizontes, por ejemplo, en el optar por una determinada forma de organización de la producción, agrovila o decidir el "modelo mixto", que consiste en una villa con lotes y diferentes cooperativas de productores. Ellos relatan: "... la insatisfacción era generalizada, las deudas adquiridas por la asociación crecían,

las zafras fracasadas aumentaban y muchas familias abandonaban el asentamiento. Lo que nos permitía interrogar más directamente sobre las certezas de esos militantes. Nos impresionaba, a esa altura, no la ya esperada ineficacia del “modelo mixto”, sino el hecho de que, aún después de varias tentativas fracasadas y de un evidente retroceso de asesoría técnica, esos trabajadores no consiguiesen unirse mínimamente para oponerse a esa forma de producción y para decidir sobre el rumbo de sus propias rozas. Y eso nos remitía, una vez más, a la cuestión de las relaciones de dominación...” (1995: 37)

El semiárido cearense como mapa de relaciones de poder.

Intenso sol, cielo azul con horizontes pintados de nubes, pero sin lluvias, atardeceres rojizos, donde a veces la luna se confunde con el sol, casas de teja y adobe, son referentes comunes en las diferentes representaciones visuales, fotográficas, cinematográficas y literarias del semiárido brasileño. Muchas imágenes del sertão recuerdan esas descripciones evocadas en "Os Sertões"²⁹, de Euclides da Cunha, de novelas como, "La Guerra del Fin del Mundo", de Mario Vargas Llosa³⁰, "Muerte y vida Severina", de João Cabral de Melo Neto, "Vidas Secas" de Graciliano Ramos, además de una amplia producción fílmica brasileña que en los últimos años ha tenido como escenario esa región cultural³¹. La desolación de una tierra sin humedad, las secas, las migraciones cíclicas a las grandes ciudades, la búsqueda de esperanza, de una vida diferente son algunos de los temas que sobresalen en esas narrativas. De los relatos de la guerra de Canudos parecieran salir personajes e imágenes que bien podrían reubicarse en otros escenarios y tiempo histórico. A pesar del tiempo que ha transcurrido entre algunas de esas narrativas y lo que se puede ver y sentir ahora, muchos de los personajes, historias, sequías y mudanzas son parte del imaginario del semiárido que se recrea a través de los tiempos.

El sertão es un amplio territorio en el interior del nordeste de Brasil que se expande entre los estados de Bahía, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí y una parte de Minas Gerais. Sobre la constitución de esta área geográfica como región cultural hay diferentes estudios históricos y antropológicos, así como diversas narrativas sobre la vida del sertão. Definir el nordeste como "invención", apunta Muniz de Albuquerque (1999:20), implica relacionar una serie de repeticiones de enunciados, imágenes y discursos que definen el carácter de la región y de su gente, los cuales "hablan de su verdad más interior". Esta noción rechaza la idea de homogeneidad por sí

²⁹ En *Os sertões* (1902) el ensayista y periodista Euclides da Cunha narra la insurrección de Canudos en 1897, ubicado al norte de Bahía, región del sertão. Editora Martín Claret, 2003

³⁰ Esta novela tiene como materia prima las narraciones de *Os Sertões*.

³¹ "Abril desquebrantado", "Estação Central", de Walter Salles, "Eu, tu, eles", de Andrucha Waddington, "Auto da compadecida", de Guel Arraes.

misma y de entidad presente en la naturaleza, por el contrario, el autor nos propone pensar el espacio como algo sujeto a un movimiento pendular de “destrucción-construcción”, imagen que se contrapone a la de eternidad y fijeza.

¿Qué es entonces lo que define los contornos y especificaciones de una región? En primera instancia, apoyándome en algunas ideas expuestas en la literatura sobre estudios regionales, diré que las prácticas y discursos alrededor de un espacio permiten recrear un imaginario entre los habitantes que les da pertenencia e identidad. Este imaginario es resultado de una operación y proyecto de integración-diferenciación, es decir, es producto de las relaciones sociales y de poder que se gestan en ese espacio. La tensión, la lucha de intereses entre diferentes grupos por el control de recursos es uno de los principales elementos que conforman una región cultural. Otro factor importante es el sentido de pertenencia, la construcción de un imaginario –símbolos, discursos- que fomenta en las personas sentirse parte de y adscribirse a una comunidad (en el sentido de comunidad imaginada de Benedict Anderson (1991), sean en un ámbito local, regional o nacional y como resultado de un proceso histórico.

La narrativa de una “historia regional” es parte y alimenta a esa construcción de la región. Entre las descripciones que se han producido sobre la región del sertão destacan aquellas relacionadas a las sequías, a los procesos de poblamiento del semiárido, las migraciones y al desarrollo de una economía política. La irregularidad en las lluvias en el semiárido cearense posibilitó que la actividad pecuaria se convirtiese en una de las principales fuentes de subsistencia (Castro Neves: 2001:24). En el siglo XVII y XVIII, de manera más intensa, Ceará abasteció de carne a las zonas cañeras (en el litoral y mata atlántica) de Rio Grande do Norte y Pernambuco. La actividad pecuaria marcó fuertemente la vida cultural, no sólo en Ceará, sino en otros estados del semiárido.

En el semiárido cearense se registran históricamente movimientos humanos hacia la costa debido a las secas. La irregularidad de las lluvias y la calidad de una tierra que no logra contener humedad provocaron que las

personas migraran cíclicamente en búsqueda de subsistencia. Sin embargo, hasta cierto punto, este orden de la naturaleza no había transformado esta situación en un gran problema social en la región. Las secas registradas en el siglo XVIII, así como las condiciones de propiedad de la tierra fueron situaciones que dispararon una gran movilización hacia la capital del estado, Fortaleza. Como acertadamente apunta Castro de Neves (2001:76, 84) la vulnerabilidad de las estructuras sociales hace que las condiciones naturales se conviertan en un gran problema social, como es el caso de las terribles secas en el semiárido. Los registros históricos indican que la seca de 1877-79 impacta de sobremanera en la cultura regional. De Neves considera que desde entonces hay un cambio en la estructura de sentimientos relacionados a la pobreza, a las migraciones y a la caridad. Así, “la seca” se convierte en un hecho importante en la historia de Ceará, que nutre un imaginario social, y reconfigura relaciones políticas y sociales.

Como resultado de estos hechos históricos, en 1909 el gobierno federal crea la IOCS (Inspetoria de Obras Contra as Secas) destinada a crear obras hidráulicas en el semiárido. Para este organismo la política pública del agua se concentraría en garantizar reservas de agua en tiempos de secas, tomando como base obras ya existentes como la presa Cedro, en Quixadá (Ceará)³², y construyendo otras, como la presa de Orós, en 1961. Las instancias gubernamentales que poco a poco se fueron congregando alrededor del problema de la sequía, en el semiárido, se convirtieron en espacios de disputa y control privilegiados por parte de grupos oligárquicos y elites locales, antes, durante y después de la época militar. El Departamento Nacional de Obras Contra a Seca (DNOCS), el Banco do Nordeste do Brasil (BDB) y la SUDENE (Superintendencia de Desenvolvimento do Nordeste) fueron las instituciones tomadas por grupos de poder para influir políticamente tanto en procesos electorales como en concesiones de riego a terratenientes.

³² Construida por órdenes del Emperador Pedro II, en 1886, y la cual tardó 20 años en terminarse.

Es así que la seca esta estrechamente relacionada a relaciones de poder y de clientelismo en el semiárido. La historia regional se caracteriza por una constante intervención del estado y de elites en materia de gerenciamiento (y control) del recurso natural más valorado en ésta área geográfica. En los últimos 25 años, Ceará tiene cambios importantes en la administración pública. En la década de los ochenta del siglo pasado, un último coronel gobierna el estado, dando paso a un grupo de empresarios de ideología "liberal", este cambio de gobierno es resultado de un proceso de contiendas y negociaciones entre nuevos grupos de poder. Con la administración de este grupo, se da inicio a un proceso de privatización de bienes y tierras, una ola de "modernidad" que se refleja en la llegada de compañías transnacionales al estado, entre ellas las dedicadas a la agroindustria. Esta reconfiguración provoca un reacomodo de fuerzas en la arena política.

Sin embargo, no pueden eludirse las historias de cacicazgos de grandes terratenientes y coroneles que parecen definir, profunda e históricamente, las relaciones clientelares y paternalistas en el nordeste. La concentración de grandes extensiones de tierra en pocas manos generó condiciones de subordinación que se exacerbaron en las secas. Estas relaciones de poder basadas en el servilismo y la caridad han definido, de alguna manera, la dinámica de relaciones sociales en la región.

Esta herencia de relaciones de poder, que sin duda, van reconfigurándose y transformándose a lo largo del tiempo, convive con otras manifestaciones políticas que intentan salir del esquema paternalista. Organizaciones sociales, como el MST, así como algunas congregaciones religiosas, Comunidades Eclesiales de Base, la Comissão Pastoral da Terra, promueven la participación ciudadana y prácticas más democráticas en la toma de decisiones. Asimismo, varios de los programas y estrategias del gobierno estatal y federal pretenden articular diferentes esfuerzos de organización social, promoviendo la cooperación y asociación entre diversas instancias, locales, nacionales y organizaciones civiles. Los asentamientos de reforma agraria, por ejemplo, son un escenario donde se puede ver el encuentro y desencuentro de diferentes

iniciativas trabajando alrededor de programas concretos, como proyectos productivos (porcícolas, agrícolas,) de construcción de cisternas, programas de formación de formadores, como PRONERA (Programa Nacional da Reforma Agrária), Pedagogía da Terra (Proyecto del MST).

Asentamientos de Reforma Agraria en Ceará.

El estado de Ceará no tiene en su memoria histórica una experiencia de luchas agrarias que hayan detonado importantes movilizaciones populares. Probablemente, los elementos arriba señalados estén relacionados con esta “ausencia” de movilización, como, la propia condición geográfica y las prácticas clientelares que caracterizan las relaciones sociales en el agro.

Así, la política de reforma agraria, parece no haber tenido grandes obstáculos. De hecho, Ceará es uno de los estados piloto que llevó a cabo las iniciativas de reforma agraria durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso. En 1996, se puso en marcha un proyecto piloto de “Reforma Agraria de Mercado”, promovido por el Banco Mundial y el gobierno federal. Esta política agraria del Banco Mundial era una propuesta –prácticamente condicionada- para solucionar los problemas agrarios en países en desarrollo “políticamente inestables”. El problema agrario en Brasil y la historia de luchas por la tierra situaba al país dentro de esta categoría. Este programa concebía la Reforma Agraria como un negocio privado donde se estimulaba a los trabajadores rurales y propietarios rurales a un mercado de tierras, bajo el supuesto de negociar su apropiación en “condiciones de igualdad”. Además de la proximidad del gobierno federal con las elites regionales de Ceará, otro suceso, aparentemente no considerado, promovió que en ese estado comenzase el proyecto piloto: a comienzos de la década de los noventa el MST organizó en Ceará la ocupación de tierras improductivas, obteniendo un buen número de tierras desapropiadas. De alguna manera, este hecho exigía la necesidad de una política de reforma agraria. Sin embargo, ello no quiere decir que el problema agrario esté resuelto.

El balance del proyecto de Reforma Agraria de Mercado, ejecutado por el Instituto de Desenvolvimento Agrário do Ceará (IDACE), no es muy optimista.

Entre los varios estudios realizados sobre el tema en la región, resalta el hecho de que las tierras distribuidas son de pésima calidad, además de los escasos subsidios para hacer medianamente productiva la tierra. Las condiciones para pagar las tierras han colocado a la población en una situación de deuda de la cual no han podido salir, y en donde ni siquiera consiguen producir para su subsistencia, forzando a estas personas a una situación de asalariados rurales (Dias Martins: 2004). Varios fueron los terratenientes beneficiados al vender grandes extensiones poco productivas en el marco de la política agraria. Esas extensiones fueron compradas por el gobierno federal y, posteriormente, repartidas a grupos de trabajadores rurales, quienes se encuentran organizados, a través de la federación, en Asentamientos de Reforma Agraria. Estos asentamientos se encuentran distribuidos a lo largo del país y representan, en gran parte, la política oficial de la Reforma Agraria post-dictadura. En este estado, los asentamientos se ubican en el semiárido y en la frontera entre el semiárido y el litoral. La geografía se distingue por tener tan sólo dos áreas, sertão y litoral.

Los asentamientos de Reforma Agraria y los de MST se inscriben en estas condiciones socioeconómicas de falta de créditos y de tierras poco fértiles. La vida productiva de los asentamientos, se reduce a cooperativas de castaña de cajú³³, de productos derivados de la palma de coco, si se trata de asentamientos en el litoral y, en algunos casos, se complementan actividades de pesca, sobre todo los asentamientos ubicados en los márgenes de ríos. Los asentamientos localizados al interior, en el medio y bajo valle del Rio Jaguaribe, desarrollan actividades porcícolas y está discutiéndose si se implementa el sistema de *agrovila* en algunos de ellos, una propuesta nacional de organización productiva y social. Sin embargo, ello implicaría tener resuelto el problema de abastecimiento de agua. Estas condicionantes climáticas y geográficas permiten entender que el agua es un recurso altamente valorado y, por supuesto, disputado. La distribución y administración del agua es uno de los grandes problemas políticos relacionados con el agro en el semiárido.

³³ Conocida en México como nuez de la India.

Así, una historia y un proyecto de movilización social adquieren dimensiones regionales, dentro de un mapa de relaciones de poder, que es necesario explorar etnográficamente.

Proyectos Políticos-Educativos en los asentamientos.

Uno de los asentamientos de MST visitados en el semiárido cearense se localiza en los márgenes de los municipios de Limoeiro do Norte y Rusas, en el área conocida como Vale do Rio Jaguaribe. Tiene poco más de 250 familias, cantidad promedio en la organización de asentamientos, dentro de la política de Reforma Agraria. La historia del MST en el estado, me explica José Cruz, el dirigente estatal del movimiento, no es tan intensa en términos de luchas agrarias, como en otros estados del nordeste. Aquí, en Ceará, continúa, varias expropiaciones de tierra (infértil) fueron promovidas por los propios latifundistas pues serían más beneficiados por la compra de tierras que no producen nada. “Ahora, imagínese la situación, tierras donde no se puede producir casi nada.” Otros asentamientos de reforma agraria se encuentran en los municipios de Rusas y Aracatí, en la frontera del sertão con el litoral, asentamientos organizados por INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria), conformados por trabajadores rurales.

Los asentamientos de MST y de Reforma Agraria tienen diferencias sustanciales en cuanto a su origen, los primeros son promovidos por y resultado de un movimiento social, en cuanto los de reforma agraria son fruto de una política federal de distribución de tierras. Sin embargo, hay también coincidencias en algunas estrategias de lucha y proyectos compartidos. Explico. En términos de constitución, un Asentamiento de MST, se rige bajo la estrategia de lucha del movimiento, compartiendo símbolos, ideología, organización interna, proyecto político. Sin embargo, para llegar a constituirse en un *asentamiento* se pasa antes por una situación de *acampamento*, ésta se distingue por la invasión de tierras por tiempo indefinido. A su vez, esta ocupación tiene que reunir ciertas exigencias legales para poder comenzar un proceso de expropiación negociado con y dirigido por el INCRA. Entre los requerimientos destacan: ser una propiedad de más de 3 mil hectáreas, tener un solo propietario, además del contexto sociopolítico local-regional que define las relaciones de fuerza. Pasar de una situación de *acampamento* a una de

asentamiento es un largo proceso legal, muchas de las veces de resistencia. Las dificultades de esa trayectoria dependen de varias condiciones: si fue una invasión violenta o no, si el dueño de las tierras desea negociar, bajo qué condiciones, de las estrategias que el propio movimiento y la asociación de acampamento utilicen, es decir, de un juego político complejo, lento, de negociación-tensión. La composición social de los acampamentos puede ser variada y depende de una serie de elementos: si se tiene una experiencia de lucha social o no, si se proviene de las zonas rurales o urbanas, si se es trabajador rural o urbano, la propia trayectoria de liderazgo que está empujando las iniciativas al interior del acampamento. No todos los pobladores de los acampamentos de MST vienen de una lucha agraria, son muy diferentes las experiencias de invasión del MST de los años ochenta del siglo pasado a las que encontramos ahora. Una integrante de una organización no gubernamental que trabaja en tres estados del nordeste, incluyendo Ceará, resume esta situación de la siguiente manera: “Por ejemplo, ahora el MST va a los suburbios de las ciudades y empieza a hacer labor de convencimiento para organizar una invasión en equis propiedad. Así, la composición social al interior de los asentamientos es variada pues hay personas que no saben ni como agarrar un azadón para plantar algo, que no son trabajadores rurales”. Pero también es el caso de los Asentamientos de Reforma Agraria, donde hay pobladores que no son del MST pero que vienen de un movimiento de lucha agraria, y otros que no tienen ninguna experiencia de movilización, ni una vida rural anterior. Esas trayectorias de vida y organización social determinan las condiciones del desenvolvimiento de los programas educativos y de desarrollo. Asimismo, esa configuración provoca muchas tensiones al interior de los asentamientos, en lo cotidiano y en las diferentes situaciones donde se tienen que organizar para recibir créditos para proyectos productivos. Esta situación se torna aún más compleja cuando se encuentran en un mismo espacio diferentes agentes sociales, esto es, técnicos de los programas gubernamentales (como por ejemplo, CEBRAI, del Ministerio de Desenvolvimento Agrario), integrantes de organizaciones civiles, religiosas, con sus respectivos proyectos. En algunos

casos, hay articulación para trabajar conjuntamente en proyectos determinados, en otros no. Eso depende también por quiénes esté conformada la asociación del asentamiento, el tipo de liderazgo que se ejerza, las redes políticas, las disputas por los recursos, que son pocos.

Pero también encontramos coincidencias en la composición misma de los asentamientos. Sobre todo, en la forma en cómo están organizados social y productivamente y el compartir, en muchos de los casos, los programas educativos, tanto los promovidos por el MST como los propuestos por el gobierno federal dirigidos a todos los asentamientos (como, por ejemplo, PRONERA, Programa Nacional de Educación de la Reforma Agraria)

En cuanto a la composición de los asentamientos, el gobierno federal adoptó la estrategia de organización social de los asentamientos del MST para los asentamientos de reforma agraria promovidos por la Ley de Reforma Agraria. Esta organización consiste en el establecimiento de una “Asociación de Asentamiento” compuesta por un presidente, un secretario, un tesorero y vocales. Esta asociación actúa como instancia de representación de todo el asentamiento frente a las diferentes autoridades, municipales, estatales y federales y para negociar recursos económicos para financiar proyectos productivos, sea con la iniciativa privada, bancos, o con el gobierno.

En los asentamientos del área recorrida se dan encuentro diferentes proyectos y agentes educativos. El trabajo comunitario de la CPT y Cáritas es de los más visibles. Las principales actividades se concentran en la promoción del proyecto “Un millón de cisternas para el semiárido”. Alrededor de ese programa se trabajan temas de participación y ciudadanía, usos del agua, toma de decisiones, en encuentros, reuniones para organizar asociaciones de usuarios de agua. Este trabajo tiene una dimensión educativa importante: “hay que aprender a participar y hacernos dueños de nuestra palabra”, me decía una educadora que trabaja en la promoción del programa en varios asentamientos de reforma agraria en el valle³⁴. En términos generales, los proyectos productivos y de desarrollo no pueden pensarse sin un programa educativo. Este

³⁴ Entrevista a Socorro, de la CPT, en octubre de 2003.

tipo de trabajo es y ha sido fundamental en los asentamientos en la medida que se busca potenciar la capacidad de actuar de los sujetos y de organizarse. La concepción de hacer política en las organizaciones eclesiales de base se sustenta en la construcción de toma de conciencia de los sujetos sociales para hacerse dueños de sí mismos y pronunciar su palabra.

Presentándome y conociéndonos en los encuentros de los Comités de Bacias del Vale do Rio Jaguaribe (que acompañaba junto con un grupo de investigadores³⁵) uno de los representantes de Cáritas en el Comité y un sacerdote vinculado a la CPT, me reseñaban su trabajo social y educativo ubicándolo, explícitamente, dentro de un discurso de educación popular. Ciertos conceptos son compartidos en el acto comunicativo, como una especie de resonancia, de referentes comunes, palabras como autonomía, toma de conciencia, emancipación, transformación. Decir que estoy indagando sobre cómo son apropiados los proyectos de educación popular en las organizaciones y asentamientos de reforma agraria me coloca, muchas de las veces, frente a actores que se identifican dentro de los movimientos sociales populares, en un espacio con “puertas abiertas”. Con un ingrediente más: se trata de una *compañera* mexicana perdida en el semiárido. Compañera es una palabra comúnmente escuchada, en ese escenario que refiero y en otros, como la sede nacional del MST en São Paulo, en la Coordinación Pedagógica del movimiento, en la oficina estatal, en Ceará y en los propios asentamientos. Una vez que se pasa “la barrera” se es compañera. El salto no es tan difícil, aunque lleva tiempo, cierta indagación de quién eres, pero una vez que alguien te conoce, y que su nombre es referencia para buscar a otra persona, el camino es bastante transitable. Sin embargo, conviene cierta prudencia en algunos detalles de la búsqueda, sobre todo en el MST y una vez que se conocen reacciones sobre las

³⁵ Gracias a la Fundación Landes y a Lambros Comitas, de Columbia University, N.Y. pude conocer Ceará y colaborar, al lado de estudiantes de doctorado en antropología de varias universidades, en una investigación sobre vulnerabilidad social en el semirrido. Realizamos entrevistas sobre los usos y gerenciamiento de agua a diferentes usuarios del Valle del Rio Jaguaribe, además de dar seguimiento a los seminarios del Comité de Bacias, un espacio de discusión importante donde se decide la administración del agua y donde se encuentran diferentes instancias, municipales, estatales, federales, organizaciones civiles, pequeños y medianos propietarios, asociaciones de agricultores, trabajadores rurales.

miradas críticas que algunos autores y autoras han publicado como resultados de investigación sobre el movimiento. Para buena parte de la dirigencia del movimiento es difícil recibir comentarios críticos sobre las prácticas políticas al interior de los asentamientos o su trayectoria. Así, algunos intelectuales simpatizantes del movimiento, que en los últimos años han realizado balances críticos, no han tenido buena recepción de sus escritos. Sin duda, este rechazo no es total ni ciego, pero sí es importante anotar esa dificultad para *reverse*. Y esto provoca, en primera instancia, la sensación de que se construye un discurso oficial del movimiento, es decir, un discurso que es seleccionado y legitimado.

El proyecto político pedagógico del MST es apropiado y *resemantizado* en las diferentes situaciones que involucren espacios colectivos de organización, de construcción y discusión de proyectos, en los asentamientos del movimiento y de reforma agraria. Como señalé al inicio de este documento, la formación político ideológica es uno de los principios que rigen al movimiento y que es frecuentemente recordado –a través del discurso- en espacios de toma de decisiones (asambleas) y debates. Los programas educativos pregonan estas ideas. Estos van desde las escuelas para población infantil, educación de jóvenes y adultos y la propuesta de profesionalización de la población asentada. Los programas que interesan aquí son los de educación de adultos y los programas de formación³⁶ que retoman la perspectiva de la educación popular. Es importante anotar que, bajo esta perspectiva, existen programas que son escolarizados, es decir, que ofrecen un tipo de “certificación” avalada por alguna institución, así como proyectos que no son escolarizados, pero que construyen espacios de formación, de diálogo-confrontación, sobre diferentes temas sociales que atañen a la población asentada. Estos últimos, son promovidos, en su

³⁶ Dentro de la perspectiva de la educación popular se ubican las propuestas de educación de personas jóvenes y adultas, que son aquellas personas mayores de 15 años que no tuvieron su escolarización en esa “primera oportunidad” que es durante la infancia. En algunos países se conoce como educación de “segunda oportunidad”. Los programas de formación no necesariamente son escolarizados ni adquieren estatus académico, pero trabajan alrededor de contenidos educativos que debaten intereses, conocimientos previos de las personas, y buscan la formación integral de las personas en diferentes temas sociales (de género, derechos

mayoría, por las organizaciones civiles, en algunos casos, con asociaciones sea universitarias y/o gubernamentales.

En cuanto a los programas de formación escolarizada, han estado presentes, en muchos de los asentamientos, no sólo del nordeste sino del país, el programa PRONERA y encaminado, "Pedagogía da Terra". Estos han tenido diferentes difusiones, alcances y resultados, de acuerdo al contexto local-regional, a las asociaciones, a las dinámicas internas de las organizaciones, a los intereses y lo conflictivas que puedan ser las relaciones entre diferentes agentes involucrados. El Programa Nacional de Educação da Reforma Agraria (PRONERA) es una iniciativa federal con antecedentes que vienen sugeridos por el Encontro Nacional de Educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado en Brasilia, en julio de 1997. Este programa consiste en formar "monitores" de los asentamientos, es decir, agentes educativos que, en su mayoría son asentados, y que desempeñan actividades educativas de alfabetización de adultos y educación media. Los objetivos generales del programa podrían resumirse en: ampliar los niveles de lectura, escritura y cálculo básico para resolver problemas y comprender la realidad social; ofrecer instrumentos para la organización social y productiva de los asentamientos de reforma agraria, promoviendo relaciones equitativas, de género, edad, etnia y cultura; luchar por la preservación, promoción y desarrollo de los derechos humanos y medio ambiente natural y cultural; y garantizar la condiciones para la construcción de la humanidad del ser humano en los asentamientos.

PRONERA fue puesto en marcha en 1998 y aún continúa en varias regiones del país. Este programa fue recibido con gran expectativa por los movimientos sociales, por intelectuales, sin duda, por la amplia población asentada. Representaba la posibilidad no sólo de tener acceso a una formación, sino que ésta propuesta retomaba el proyecto político pedagógico de los movimientos sociales y se inscribía dentro de una perspectiva crítica de educación. Además, de ser un esfuerzo entre varias instancias gubernamentales

humanos, ciudadanía, etc.) este tipo de propuestas son trabajadas por las organizaciones civiles, movimientos sociales.

y no gubernamentales. El programa, diseñado por una Coordinación Pedagógica Nacional, compuesta por representantes de gobierno, intelectuales y de movimientos sociales, es sumamente ambicioso y desafiante. Sin embargo, hay dificultades de traducción de esa propuesta en los diferentes ámbitos e instancias que participan, así como complejas lógicas de relaciones sociales al interior de los asentamientos.

En Ceará, el programa fue coordinado algunos años por un grupo de la Universidad Federal. Varios agentes educativos de los asentamientos estuvieron adscritos a los cursos de formación ofrecidos. A pesar del desgaste y desilusión de la coordinación del proyecto, para algunas educadoras de los asentamientos el programa ofreció la posibilidad de una formación que nunca habían experimentado. Tener “acceso a” es valorado frecuentemente. Los cursos son espacios que promueven encuentros y reflexiones sobre la experiencia, en este sentido “remueven”, en diferentes grados, la vida de quienes participan. La apuesta es que nuevas reflexiones y prácticas educativas resurjan, sean reinventadas, sin embargo, habría que adentrarse en cómo se desarrollan posteriores situaciones de aprendizaje, que dinámicas se desenvuelven, qué reelaboraciones acontecen.

La mayoría de las valoraciones sobre PRONERA no son alentadoras. El programa general entra en contradicción con las implementaciones que se han hecho de este, con una serie de burocracias institucionales, y con intereses y relaciones de poder al interior de los asentamientos. “La propia concepción de PRONERA, extremadamente rica y provocante, es extremadamente compleja y de difícil organización y funcionamiento. Se trata de combinar lógicas distintas, dinámicas divergentes e intereses sino antagónicos, opuestos: gobierno federal, movimientos sociales rurales, universidades, sindicatos, asociaciones de asentamientos, gobiernos municipales, además de los deseos y frustraciones de asentados, movimientos y liderazgos. Y, además, cada uno de esos sujetos e instituciones es, internamente, sumamente heterogénea y conflictiva”. (Souza, 2001: 94)

Por otro lado, el programa nacional del MST, Pedagogía da Terra, nace con el objetivo de brindar formación profesional a los integrantes de los asentamientos de reforma agraria y de MST, a través de universidades federales u estatales. El proyecto de profesionalización tiene como base principios de la educación popular y pretende abrir posibilidades de profesionalizar los cuadros políticos de los asentamientos. El diseño curricular del programa depende del grupo de profesores de la universidad en dialogo con la coordinación de educación del MST, éste adquiere diferentes modalidades y relecturas en cada estado, sin embargo, se pretende que todos los programas de formación ofrecidos dentro de esta propuesta contengan el proyecto político pedagógico del MST.

En los asentamientos de reforma agraria y de MST del valle se encuentra en proceso el programa Pedagogía da Terra. Un grupo de la Universidad Federal, del Centro de Educación y de Estudios Rurales, se ha encargado del diseño curricular a petición de la dirigencia estatal del MST. A pesar de tratarse de un proyecto nacional, cada MST estatal organiza y pone en marcha el programa, haciendo una versión singular del proyecto. Esta relativa autonomía implica que la dirigencia estatal tiene que buscar sus propios recursos, humanos, materiales, así como negociar con la universidad la certificación del programa, pero los principios filosóficos y políticos del proyecto tienen que coincidir con el proyecto nacional. El proyecto busca no sólo conseguir una profesionalización y formación de sus cuadros políticos, sino también asegurar que esa formación sea legitimada y reconocida por instancias oficiales académicas. Y es aquí donde se encuentran las mayores dificultades. Hay experiencias de cooperación interesantes entre MST y Universidades Federales, como es el caso de Paraíba (nordeste) que tiene una prueba piloto de especialización y maestría en educación para integrantes del movimiento. Otra, es la recién inaugurada, en enero de 2005, Escuela de Formación del MST, en el estado de São Paulo, donde se llevarán a cabo diferentes programas nacionales de formación y donde participarán profesionistas de diversos núcleos de investigación de la Universidad de São Paulo y Universidad de Campinas.

En el caso de Ceará, el proyecto ha tenido dificultades para ser aprobado por la rectoría de la Universidad. Uno de los integrantes del grupo universitario, el profesor Levi, me explica que uno de los problemas ha sido la propia lógica burocrática y de intereses en la Universidad, pero otra, son los desencuentros entre el propio grupo de investigadores de la universidad con la dirigencia del MST. Esto es, se trata de diferencias de concepciones sobre dimensiones político-pedagógicas. El grupo universitario defiende un proyecto que promueva la discusión crítica y reflexiva y “la gente del MST quiere imponer su propia doctrina”, a pesar de querer incorporar en el proyecto a asentamientos de reforma agraria como de MST. Hay acuerdos en el diseño curricular de formación pero no en la apertura que éste tiene de ser compartido a una población más amplia de educadores y educadoras populares fuera de los asentamientos, y sobre todo, en las tentativas de hacer una relectura crítica del propio movimiento.

Fuera de los programas escolarizados existen otros espacios de participación y reflexión. Educadoras y educadores populares participan en diferentes espacios de formación, en seminarios promovidos por el propio MST, en las reuniones y talleres organizados por la CPT, además de participar en varios proyectos productivos. En uno de los seminarios de locación de agua entrevisté a Socorro, una integrante de la CPT, quien trabaja como educadora en varios de los asentamientos de reforma agraria en el valle. Ella no sólo colabora en un proyecto de desarrollo educativo en los asentamientos, sino también trabaja para la CPT, participa en los seminarios del Comité de Bacias. El discurso de Socorro coincidía con otras opiniones que escuché sobre papel de la educación popular en procesos de gestión y autonomía de los sujetos sociales. Cuando le pregunté sobre ¿cómo era que coincidían intereses y proyectos de educación popular de su congregación con los asentamientos de reforma agraria y de MST? me explicó que se trataba de la misma lucha. “Mira, aquí las gentes que quieren cambios en la sociedad se encuentran, y nos damos cuenta que tenemos que cooperar conjuntamente, sino, esto se vuelve más difícil”.

Una educadora de un asentamiento de reforma agraria, en Icapuí, entre sertão y litoral, explicaba que el proyecto educativo del MST estaba siendo retomado en estos asentamientos porque su lucha por la tierra y por mejores condiciones de vida era la misma que la de los “compañeros” del MST. Y si, los representantes municipales y el representante regional de la comisión de educación del MST visitan frecuentemente y monitorean el trabajo de los educadores y educadoras de estos asentamientos, generalmente, se trata de habitantes del mismo asentamiento que son capacitados en seminarios regionales, sean convocados por INCRA-PRONERA, Universidad Federal y/o MST.

En ese sentido, son varios los ámbitos en que los proyectos políticos pedagógicos se desenvuelven, se encuentran y desencuentran. Uno es el escenario nacional, donde se gestan y se proyectan los programas político-pedagógicos, del movimiento, los coordinados en asociación (parcería) con el gobierno federal, cuyas implicaciones respecto a su reformulación y reinversión ya he abordado anteriormente; otro es el ámbito regional y estatal, esto es, la dirigencia y sus negociaciones con autoridades e intelectuales para desarrollar los proyectos; y, finalmente, otra dimensión es cómo son vividos estos proyectos en espacios concretos, personas haciendo y viviendo este tipo de propuestas. Este aspecto es sumamente complejo, ya que la regulación de la vida comunitaria al interior de los asentamientos de MST se encuentra bajo una serie de preceptos que promueven una convivencia democrática, equitativa, y que se encuentran en contradicción en lo cotidiano. Es común escuchar que cuando estos preceptos no son practicados a veces se corre el riesgo de ser expulsado del asentamiento, por ejemplo, en casos de alcoholismo, drogadicción, violencia doméstica, hurto. Sin embargo, si nos adentramos un poco en la dinámica de los asentamientos descubrimos que las relaciones sociales son más conflictivas y la regulación de la vida tiene diferentes ramificaciones, tejidos, contradicciones. Por ejemplo, las posibilidades de organizarse para obtener algún tipo de financiamiento se encuentran mediadas por los liderazgos al interior de los asentamientos, tanto de MST como de Reforma Agraria. En este escenario, el

papel de los agentes educativos es central para promover formas activas de participación y gestión. Papel que muchas de las veces es ingrato, sobre todo, cuando se sufre persecución por parte de representantes locales y/o grupos de poder. Así, esta dinámica de relaciones sociales se (des)encuentra y convive con una propuesta de organización social que promueve un sentido de pertenencia a una comunidad, a través de proyectos productivos, cooperativas, asambleas comunales y programas educativos.

El encuentro y desencuentro entre diferentes nociones sobre la vida comunitaria, entre los diferentes tipos de asentamientos, además de la experiencia de lucha de cómo cada uno de ellos llegó a esa condición, la de ser asentamiento, será una recuperación necesaria e interesante por medio de la memoria colectiva. Esta permitirá encontrar, descubrir, cómo los sujetos van construyendo, reelaborando, confrontando su propio conocimiento.

Los programas educativos del MST en este escenario se encuentran con otras voluntades, los agentes educativos se cruzan en el mismo espacio regional y comparten no sólo orientaciones en su manera de entender el papel de la educación, sino que, a pesar de tener diferentes adscripciones y membresías, en ciertos momentos y contextos comparten un trabajo educativo. Existen, sin embargo, divergencias en los discursos de los agentes educativos y prácticas diferenciadas. Es decir, se comparte un discurso sobre ciertas nociones centrales y finalidades de la educación popular, pero si se cuestionan los límites y contradicciones de las prácticas “democráticas”, encontramos diferentes reacciones y antagonismos.

Hay, sin duda, agentes que tienen una visión crítica de los proyectos y que se distancian de las posiciones ideológicas del MST. No sólo el grupo universitario que colabora con ellos, sino también quienes han participado con la dirigencia del MST y ahora decidieron retirarse. Una ex integrante de la comisión de educación del MST, de Ceará, fue muy clara cuando expuso que existía una contradicción entre la filosofía que el MST proclama, de promover la autonomía de los sujetos y de querer regularla, pues la vida y las posibilidades de autogestión son delimitadas constantemente.

En síntesis, encontramos diferentes ámbitos de producción de discursos (concepciones y prácticas) y sus contradicciones: un ámbito nacional donde se gestan una serie de proyectos educativos, orientados desde una perspectiva e ideología determinada, en su intento de dialogar entre movimientos sociales, gobierno federal, intelectuales; un ámbito regional en el que se reflejan disputas entre agentes e instancias por la apropiación de los proyectos; y un ámbito local, donde acontecen, se viven los proyectos, se resemantizan, y adquieren lógicas de poder singulares, donde muchas de las veces se reproducen viejas prácticas pedagógicas autoritarias.

Se trata, por tanto, una diversidad de opiniones y experiencias en torno a los proyectos de educación popular en los asentamientos que será necesaria recuperar y narrar en un trabajo posterior, con sus dimensiones de género, diferencias sociales y culturales.

Anexo. 1.

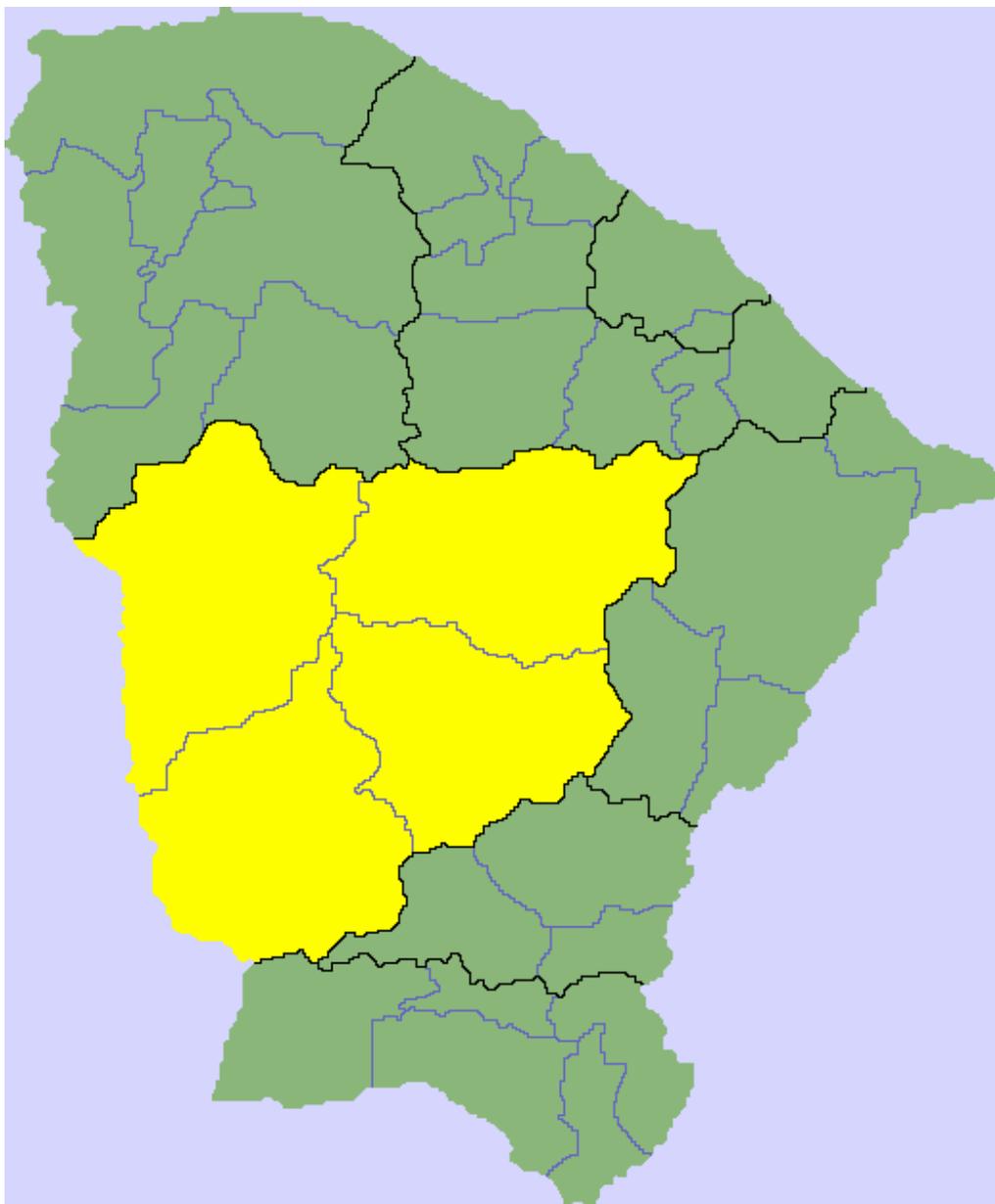
Mapas 1: Ceará



Estado de Ceará; el valle del Rio Jaguaribe en destaque

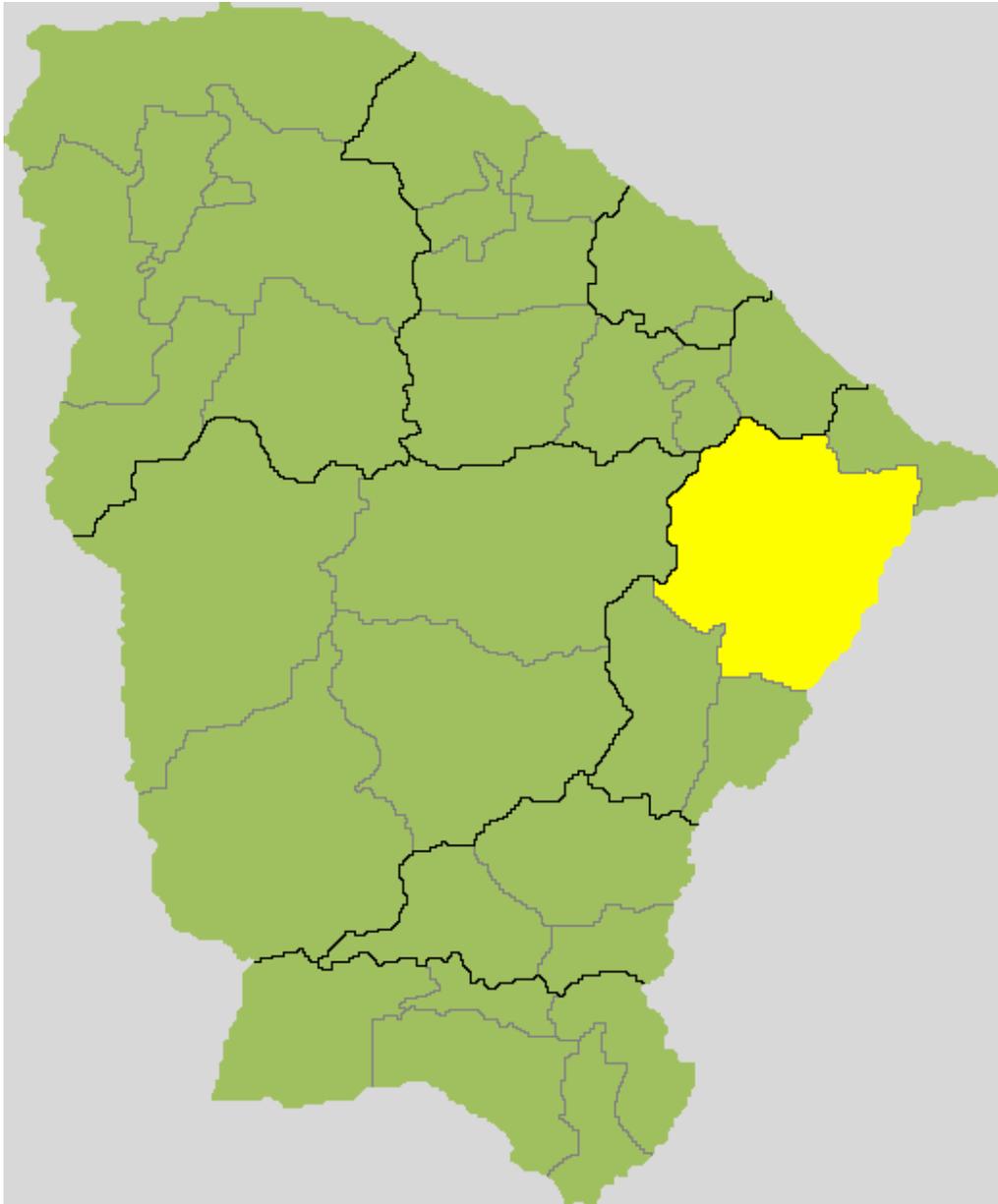
Anexo 1:

Mapa 2: Sertões cearenses (destaque amarillo)



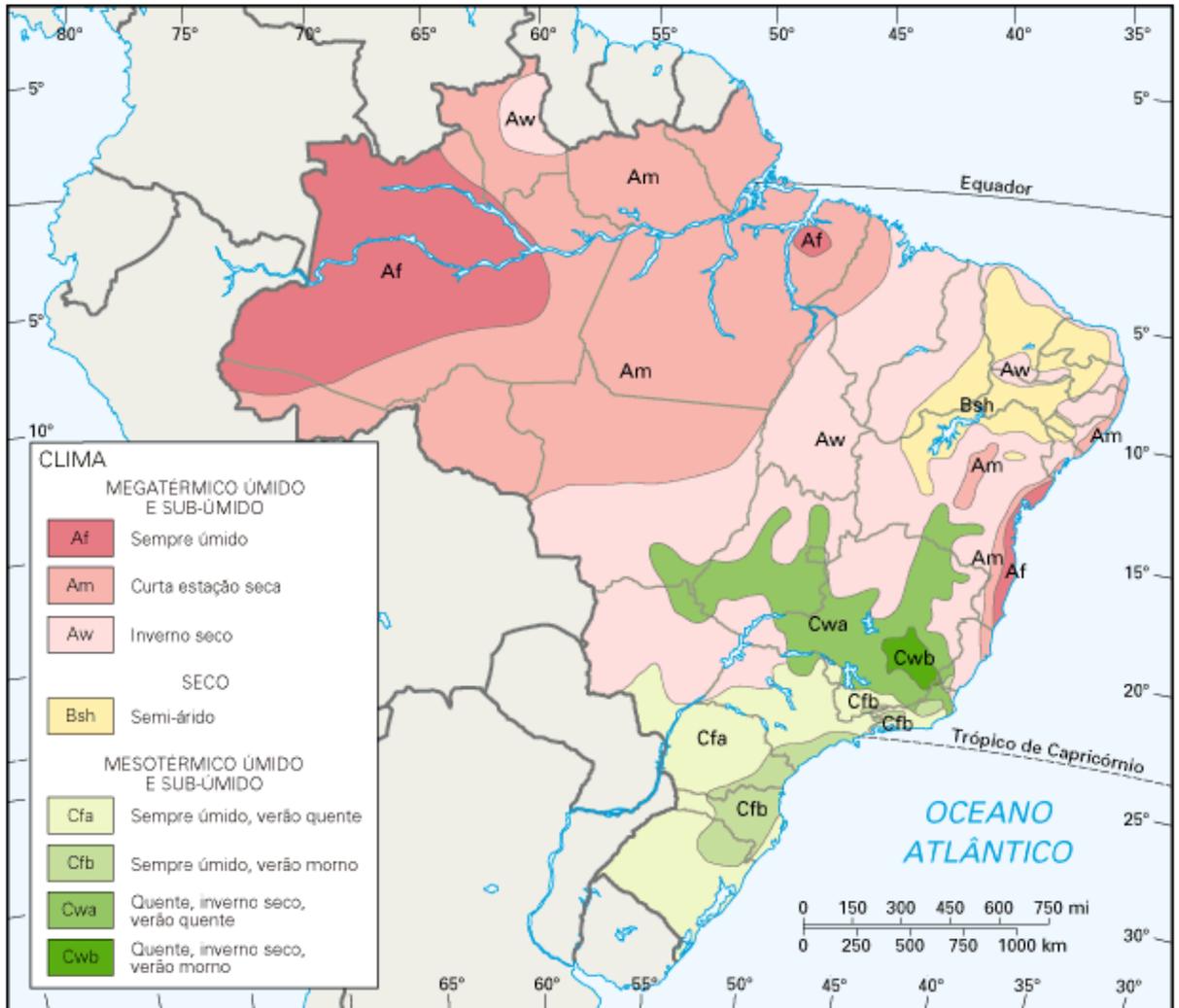
Anexo. 1:.

Mapa 3: Baixo Jaguaribe (destaque amarillo)



Anexo 1:

Mapa 4: Geografia de climas en Brasil.



Bibliografia

Albuquerque Jr. Durval Muniz de, (1999). *A invenção do nordeste. E outras artes*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Cortez Editora.

Althabe, Gérard (2003). "Antropología del mundo contemporáneo y trabajo de campo", México: *ALTERIDADES*, 2003, 13 (25): Págs. 17-22. (Artículo publicado originalmente en *Terrain*, núm. 14, 1990)

Anderson, Benedict, (1991), *Imagined Communities. Reflections on the origin and spread of nationalism..* London: Verso. 2nd. Ed.

Bourdieu, Pierre, (2003). *El Oficio de Científico*. Espana: Editorial Anagrama.

_____.(1991) *El Sentido Práctico*. Barcelona: Taurus.

_____.(1989). *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand.

_____. (1990) *Sociología y cultura*. México: CONACULTA.

Caldart, Roseli Salete, (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Editora Expressão Popular.

De Castro Neves, Frederico, (2001). "A seca na história do Ceará", em: Simone de Souza (organizadora) *Uma nova história do Ceará*, Ceará: Edições Demócrito Rocha.

D'Incao, Maria Conceição, Gerard Roy (1995). *Nós, Cidadãos. Aprendendo e ensinando a democracia*. São Paulo – Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Dias Martins, Mônica 2004. "Aprendendo a participar" em: O Banco Mundial e a Terra. Ofensiva e resistencia na América Latina, África e Ásia. Organização: Mônica Dias Martins, 2004. São Paulo: Editora Viramundo.

Escobar, Arturo, (1995). *Encountering Development. The making and unmaking of the third world*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Foucault, Michel, (1992) *Microfísica del Poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, (3ra. edición)

_____. (1973) *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo, (1974) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

_____(1992) *Pedagogia da Esperança*, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

García Canclini Néstor, (2001) *La globalización imaginada*, México: Editorial Paidós.

_____(2001) *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*, Argentina: Editorial Paidós.

_____(2004) *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.

_____"Narrativas sobre cultura: de la sociosemiótica a la globalización. Inédito.

Kliksberg Bernardo, (2000). "El rol del capital social y de la cultura en el proceso de desarrollo", p. 19-58, en: Kliksberg Bernardo y Luciano Tomassi, compiladores, *Capital Social y Cultura: claves estratégicas para el desarrollo*, Argentina: Banco Interamericano de Desarrollo / Fundación Felipe Herrera / Universidad de Maryland / Fondo de Cultura Económica.

Martín-Barbero, Jesús, (2000). "Nuevos mapas culturales de la integración y el desarrollo", p. 335-358, en: Kliksberg Bernardo y Luciano Tomassi, compiladores, *Capital Social y Cultura: claves estratégicas para el desarrollo*, Argentina: Banco Interamericano de Desarrollo / Fundación Felipe Herrera / Universidad de Maryland / Fondo de Cultura Económica.

Ortner, Sherry B. (1996). *Making Gender. The Politics and Erotics of Culture*. Boston: Beacon Press.

Payne, Michael, comp. (2002) *Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales*. Argentina: Paidós.

Pérez de Cuellar, Javier, et. al., (1997). *Nuestra Diversidad Creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*, México: Ediciones UNESCO / Correo de la UNESCO.

Ruiz Muñoz, María Mercedes, (2005). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*. México: CREFAL.

Santos, Boaventura de Sousa, org. (2002). *Democratizar a Democracia. Os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Scott, James, (1985) *Weapons of the weak: everyday forms of peasant resistance*. New Haven: Yale University Press.

Souza, João Francisco de (1999) *A democracia dos movimentos sociais populares. Uma comparação entre Brasil e México*. Recife: Edições Bagaço – NUPEP/UFPE.

_____ (2000) “Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable”, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 22, números: 1,2 y 3. Págs.11-48. México: CREFAL / OEA.

_____. (2001) *Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre educação na diversidade cultural*. Recife: Edições Bagaço / NUPEP/ Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação / Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) – Universidade do Porto, Portugal – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

_____ (2001) “Desafios à educação de jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária no Brasil: a experiência do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária em Pernambuco, Brasil”, em: FORUM 30, Julio - Dezembro 2001 pagina: 93-123, Portugal: Universidade de Minho.

Touraine, Alan, (2003). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.

Wolf, Eric R. (1990). “Facing Power –Old Insights, New Questions”. U.S.A: *American Anthropologist* 92, pp. 586-596.