



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)
Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI)
Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe
(TerritoriAL)

OSCAR HERNÁN RODRÍGUEZ TRIVIÑO

EDUCACIÓN POPULAR Y EDUCACIÓN DEL CAMPO EN AMERICA LATINA,
DERECHO NUESTRO DEBER DEL ESTADO

SÃO PAULO
2016

OSCAR HERNÁN RODRÍGUEZ TRIVIÑO

EDUCACIÓN POPULAR Y EDUCACIÓN DEL CAMPO EN AMERICA LATINA,
DERECHO NUESTRO DEBER DEL ESTADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL). Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Unesp) como exigência para obtenção do Título de Mestre em Geografia na área de concentração “Desenvolvimento Territorial) na linha de pesquisa “Educação, saúde e cultura”. Orientadora: Silvia Beatriz Adoue.

SÃO PAULO

2016

Rodríguez Triviño, Oscar Hernán.

R696 Educación popular y educación del campo en America Latina, derecho nuestro, deber del Estado / Oscar Hernán Rodríguez Triviño. – São Paulo, 2016.

213 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Silvia Beatriz Adoue.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), 2016.

1. Geografia rural. 2. Brasil – Desenvolvimento rural. 3. Educação do campo – Brasil. 4. Educação e Estado. I. Título.

CDD 379.173

OSCAR HERNÁN RODRÍGUEZ TRIVIÑO

EDUCACIÓN POPULAR Y EDUCACIÓN DEL CAMPO EN AMERICA LATINA,
DERECHO NUESTRO DEBER DEL ESTADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL). Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Unesp) como exigência para obtenção do Título de Mestre em Geografia na área de concentração “Desenvolvimento Territorial) na linha de pesquisa “Educação, saúde e cultura”. Orientadora: Silvia Beatriz Adoue.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Silvia Beatriz Adoue (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP).

Prof. Dra. Bernardete Aparecida Caprioglio de Castro (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP).

Prof. Dra. Josefina Mastropaolo (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

São Paulo, 23 de Março de 2016.

A mis padres, por su apoyo, esperanza,
Paciencia y comprensión,
A mis hermanitos, a Thomasito,
Al Movimento Sem Terra en Minas Gerais,
A La Via Campesina Suramerica.

A cada una de las organizaciones sociales
Que hicieron parte de esta investigación,
en Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Perú,
Amigos, amigas innumerables, familiares,
Compañeros y compañeras,
Que hicieron posible esta disertación.
A la Escuela Nacional Florestan Fernandes,
A Silvia por no cortarme las alas
Y a la UNESP por estas puertas abiertas.

A los campesinos del mundo.

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

A los campesinos, que sin burocracia y sin hipocresía permiten el aprendizaje y su reproducción del saber sin derechos de autor. A los campesinos, que sin publicaciones técnicas brindan herramientas prácticas y saben perdonar la deformación académica, la traición y la inexperiencia de las universidades agrarias.

A los campesinos, que sin medir esfuerzos son solidarios en cualquier momento que se necesiten. A los campesinos, que todavía resisten para no dejarse quitar y expulsar de su tierra.

A los campesinos, que con valor y gallardía todavía no se dejan joder del Estado y de los burócratas del agro. A ellos, los campesinos, a los que no se les conoce la corrupción, los que construyen patria sin raponerías y sin ser politiqueros.

A los que el silencio los premia con la sabiduría para producir lo más sagrado, los alimentos. A los que construyen la esperanza de una nación libre y soberana para las generaciones futuras, sin robarles nada, a cambio del olvido.

A los que todavía creen, sueñan y construyen utopías de ojos abiertos desde el campo. A los que construyen el canto de la libertad cuando siembran y cosechan.

A los que con sus propias manos desde los cultivos, construyen las estrofas del himno de la independencia. A todos ellos, los campesinos del mundo, fuentes de inspiración y solidaridad en los momentos más difíciles de peregrinación de pueblo en pueblo.

A ellos, los escogidos para reproducir el milagro y la perpetuación de la vida, a través de sus manos y semillas nativas, todavía no mutiladas y secuestradas. A ellos, que con su silencio y arte, recrean y cuidan la vida, preparando la tierra para regresar a ella.

Jairo Restrepo Rivera

La tierra que la gente ama, de la cual habla, a la que se refiere,
tiene siempre un espacio, una calle, una esquina,
un olor de tierra, un frío que corta, un calor que sofoca,
un valor por el que se lucha, una caricia,
una lengua que se habla con diferentes entonaciones.

La tierra por la que a veces se duerme mal,
tierra distante por causa de la cual la gente se aflige,
tiene que ver con el lugar de la gente,
con las esquinas de las calles, con sus sueños.

Paulo Freire

RESUMEN

La finalidad de esta investigación se centra en estudiar con un enfoque multidisciplinar, partiendo del área de las ciencias sociales, las problemáticas y los debates epistemológicos relacionados a la Educación Popular y Educación del Campo en América latina. Buscando obtener un diagnóstico de las relaciones que existen actualmente entre la educación formal, los movimientos sociales y la educación popular y del campo, en algunos países de América Latina, como Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Argentina y Brasil. Con enfoque particular en estudios de casos en las experiencias protagonizadas por las escuelas populares y otras experiencias de construcciones educativas desarrolladas por organizaciones sociales. Comparando prácticas pedagógicas, formas de organización, y sus cruces con la cultura de las comunidades educativas.

Los actuales procesos de educación popular en América Latina vienen generando propuestas acerca de un tipo de educación que nos permita construirnos mientras sujetos y actores con ciertas capacidades fundamentales.

Palabras-clave: Educación popular. Educación del campo. Cultura. Pedagogía. Movimientos Sociales. Desarrollo. Territorio. Tierra.

RESUMO

A finalidade desta investigação se centra em estudar com um enfoque multidisciplinar, partindo da área das ciências sociais, as problemáticas e os debates epistemológicos relacionados à Educação Popular e Educação do Campo na América latina. Procurando obter um diagnóstico das relações que existem atualmente entre a educação formal, os movimentos sociais e a educação popular e do campo, em alguns países da América Latina, como Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Argentina e Brasil. Com enfoque particular em estudos de casos nas experiências protagonizadas pelas escolas populares e outras experiências de construção educativa desenvolvidas por organizações sociais. Comparando práticas pedagógicas, formas de organização, e seus cruzamentos com a cultura das comunidades educativas. Os atuais processos de educação popular na América Latina vêm gerando propostas a respeito de um tipo de educação que nos permita construir-nos enquanto sujeitos e atores com certas capacidades fundamentais.

Palavras-chave: Educação popular. Educação do campo. Cultura. Pedagogia. Movimentos Sociais. Desenvolvimento. Território. Terra.

ABSTRACT

The purpose of this research focuses on studying with a multidisciplinary approach, starting from the social sciences, the issues and the epistemological debates related to Popular Education and Rural Education in Américalatina. Seeking a diagnosis of relations that currently exist between formal education, social movements and the popular and rural education in some Latin American countries such as Colombia, Ecuador, Peru, Bolivia, Argentina and Brazil. With a particular focus on case studies on the experiences enthralled by the popular schools and other educational experiences buildings developed by social organizations. Comparing teaching methods, forms of organization, and their crosses with the culture of educational communities. The current popular education processes in Latin America have generated proposals regarding a kind of education that allows us to build us as subjects and actors with certain fundamental capabilities.

Keywords: Popular education. Rural education. Culture. Pedagogy. Social Movements. Development. Planning. Earth.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Proceso de la Educación Popular.....	37
Figura 2 – Relaciones en la educación Popular.....	40
Figura 3 – Secuencialidad de la Educación Popular.....	44
Figura 4 – Sujeto - Tiempo-Espacio.....	45

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolución de la pobreza y la indigencia para América Latina y el Caribe 1980-2014.....	60
Gráfico 2 – Porcentaje de estudiantes con un nivel de rendimiento bajo en Lectura, Matemáticas y Ciencias, 2009, Colombia.....	64
Gráfico 3 – Colombia séptimo país más desigual del mundo.....	121

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Movimiento Tupaj Katari; Argentina Jujuy 2013.....	55
Foto 2 – Comedor “los Angelitos” Movimiento Tupaj Katari; Argentina Jujuy 2013.....	71
Foto 3 – Movimiento Tupaj Katari; Argentina Jujuy, Febrero 2015.....	74
Foto 4 – Movimiento Tupaj Katari; Argentina Jujuy, Febrero 2015.....	77
Foto 5 – Movimiento Tupaj Katari; Argentina Jujuy, Abril 2013.....	79
Foto 6 – – Movimiento La Junta; Perú Lima, 2013.....	84
Foto 7 – Movimiento Lucha y Dignidad; Argentina Córdoba, 2013.....	94
Foto 8 – Movimiento Lucha y Dignidad; Argentina, Córdoba, 2013.....	99
Foto 9 – Movimiento lucha y Dignidad; Argentina Córdoba, 2013.....	101
Foto 10 – Movimiento Lucha y Dignidad; Argentina Córdoba, 2013.....	105
Foto 11 – Asociación Campesina Inza Tierradentro; Colombia, 2015.....	120
Foto 12 – Asociación Campesina Inza Tierradentro; Colombia, 2015.....	124
Foto 13 – Asociación Campesina Inza Tierradentro; Colombia, 2015.....	129
Foto 14 – Asociación Campesina Inzá Tierra dentro; Colombia, 2015.....	132
Foto 15 – Fundación Pueblo Indio; Loja Ecuador, 2015.....	144
Foto 16 – Fundación Pueblo Indio; Loja Ecuador, 2015.....	147
Foto 17 – JAINA; Universidad de Tarija, Bolivia, 2015.....	152
Foto 18 – JAINA; Universidad de Tarija, Bolivia, 2015.....	160
Foto 19 – JAINA; CETHA Emborozu, Bolivia, 2015.....	164
Foto 20 – Movimento Sem Terra Minas Gerais; Assentamento 1° do Sul, 2014.....	172
Foto 21 – Movimento Sem Terra Minas Gerais; Assentamento 1° do Sul 2014.....	177
Foto 22 – Movimento Sem Terra Minas Gerais; Assentamento 1° do Sul, 2014.....	183
Foto 23 – Movimento Sem Terra; Luta ocupação Pedagogo, 2014.....	186
Foto 24 – Movimento Sem Terra Minas Gerais; Assentamento Santos Dias, 2014.....	190

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 – Panorama Social de Latinoamerica 2015.....	59
Tabla 2 – Pruebas PISA 2012 Niveles de desempeño.....	106
Tabla3 – Relaciones y practicas pedagógicas de los movimientos sociales investigados.....	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIT	Asociación Campesina Inza Tierra Adentro
ALBA	Alianza Bolivariana para los pueblos de América
AUH	Acción Universal por Hijo
CEB	Câmara de Educação Básica
CELAC	Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CERD	Comité de la Eliminación Racial y la Discriminación
CETHA	Centro Educativo Técnico Humanístico Agropecuario
CLOC	Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAIE	Confederación Nacionalidades Indígenas del Ecuador
CPT	Comisión Pastoral de la Tierra
CRB	Curso de Realidade Brasileira
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encuentro Nacional de Educadoras e Educadores de la Reforma Agraria.
EO	Encuentro de Organizaciones
ESI	Educación Sexual Integral
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FECODE	Federación Colombiana de Educadores
FinES	Finalización de Estudios primarios y secundarios
IAP	Investigación Acción Participativa
IFMG	Instituto Federal de Machado Minas Gerais
IPELC	Instituto Plurinacional de Lenguas y Culturas
ISAIS	Instituto para la Acción e Investigación socieconómica
MANE	Mesa Amplia Nacional Estudiantil
MEB	Movimiento Educación de Base
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
MG	Minas Gerais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo
OIT	Organización Internacional Del Trabajo

ONU	Organización Naciones Unidas
PBI	Producto Interno Bruto
PEC	Proyecto Educativo Campesino
PISA	Programa Internacionalde Evaluación de Estudiantes
PPP	Projeto Politico Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação no Campo
PRONATEC	Programa de educação e formação Tecnológica/profissional
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SEE	Secretaria regional de Educação
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SEOM	Sindicato Empresarial Operarios Municipales
SUE	Sistema Universitario Estatal
UNESCO	Organización Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNISUR	Unión de Naciones Suramericanas

SUMÁRIO

1 INTRODUCCIÓN	17
2 CONCEPTOS Y APROXIMACIONES SOBRE EDUCACIÓN POPULAR	25
2.1 La pedagogía dentro de la Educación Popular	30
2.2 La educación Liberadora de Paulo Freire	31
2.2.1 Fundamentos Freireanos.....	33
2.2.2 Educación Popular a partir de nuestra realidad.....	36
2.3 Nuestra práctica política	37
2.3.1 Politización de la educación y pedagogización de la política.....	38
2.3.2 Educación Popular: A partir de nuestra cultura.....	41
2.4 Cultura Ciudadana	41
2.4.1 Contribuciones de Paulo Freire para la Educación Pública Popular.....	44
2.4.2 Hacia una Educación del Campo.....	46
2.5 Principios de la Educación del Campo	51
3 EXPERIENCIAS ACTUALES DE EDUCACIÓN POPULAR. MOVIMIENTO TUPAJ KATARI, MOVIMIENTO LUCHA Y DIGNIDAD - ARGENTINA. MOVIMIENTO LA JUNTA - PERÚ	56
3.1 El porqué deber del Estado	57
3.2 Políticas Públicas para la educación en el Estado Argentino	61
3.3 Políticas Públicas para la educación en el Estado Peruano	64
3.4 Movimiento TUPAJ KATARI-Jujuy Argentina	68
3.4.1 Educación popular a partir de los jóvenes.....	73
3.4.2 Los educadores en el Movimiento Tupaj Katari.....	74
3.4.3 Cosmovisión Indígena en el Movimiento Tupaj Katari.....	75
3.4.4 Actual realidad que enfrenta el Movimiento Tupaj Katari.....	77
3.5 Organización LA JUNTA – Perú	79
3.5.1 Primera escuela de formación política de jóvenes en la Junta.....	81
3.5.2 Temáticas de formación definidas.....	82
3.5.3 Segunda escuela de formación nacional modalidad virtual.....	85
3.6 Movimiento Lucha y Dignidad - Córdoba Argentina	90
3.6.1 Educación Popular en el MLyD.....	93
3.6.2 Métodos de formación en el Movimiento Lucha y Dignidad.....	94
3.6.3 Concepción de escuela.....	99

3.6.4 Pedagogías aplicadas.....	101
3.6.5 Construcción de la identidad cultural.....	102
3.6.6 Reflexiones a manera de conclusión.....	103
4 EXPERIENCIAS ACTUALES DE EDUCACIÓN POPULAR RURAL, ASOCIACIÓN CAMPESSINA INZA TIERRA ADENTRO - COLOMBIA, FUNDACIÓN PUEBLO INDIO – ECUADOR, JAINA – BOLIVIA.....	106
4.1 Políticas Públicas para la educación en el Estado Colombiano.....	106
4.1.1 Política Pública para ingreso a educación superior: ¡SER PILO PAGA!.....	108
4.1.2 Política educativa para la educación preescolar, básica y media.....	109
4.2 Políticas Públicas para la educación en el Estado Ecuatoriano.....	109
4.2.1 Políticas públicas en favor de la infancia.....	111
4.2.2 Atención integral a la Primera Infancia.....	111
4.3 Políticas Públicas para la educación en el Estado Boliviano.....	112
4.3.1 Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüismo.....	113
4.3.2 Currículos Regionalizados.....	113
4.4 Asociación Campesina Inza- Tierradentro.....	115
4.4.1 Concepto de Desarrollo para ACIT.....	120
4.4.2 Organización de la ACIT.....	124
4.4.3 Propuesta de educación.....	129
4.4.4 Proyecto Educativo Rural Intercultural PERI.....	132
4.5 La investigación: estrategia del conocimiento.....	136
4.5.1 Construcción de la identidad.....	138
4.5.2 Proyecto cultural.....	146
4.6 Fundación Pueblo Indio – Ecuador.....	140
4.6.1 Vida de la Allpa Mama.....	144
4.6.2 Ejemplos de estudio síntesis de raíces históricas.....	145
4.6.3 Agricultura Campesina para el Ecuador.....	147
4.6.4 La nueva Ley de tierras rurales y territorios ancestrales.....	149
4.6.5 La soberanía alimentaria para la Fundación Pueblo indio.....	150
4.7 Organización JAINA Bolivia Tarija.....	152
4.7.1 La organización campesina en Tarija Bolivia.....	153
4.7.2 La cuestión alimentaria.....	160
4.7.3 El buen vivir como tercer paradigma.....	161
4.8 Bolivia economía en transición.....	163

4.9 Experiencia CETHA Emboruzú como alternativa educativa	164
4.9.1 Métodos de formación.....	167
4.9.2 Reflexiones a manera de conclusión.....	168
5 EXPERIENCIAS ACTUALES DE EDUCACIÓN DEL CAMPO, MOVIMIENTO SIN TIERRA MINAS GERAIS BRASIL	170
5.1 Dimensiones principales de la obra educativa del MST	171
5.2 Sector de Educación del MST	172
5.3 Educação do Campo dentro de Políticas Públicas en Brasil	174
5.4 Educación del Campo y trabajo	177
5.4.1 Pedagogía de la alternancia.....	178
5.4.2 Educación del Campo y desarrollo territorial.....	180
5.4.3 Plan de estudios, currículo y proyecto pedagógico.....	183
5.5 Vivencia dentro del MST, Sur del estado de Minas Gerais	186
5.5.1 Datos generales sobre los asentamientos.....	188
5.5.2 Perfil deseado del Educador Del Campo.....	191
5.6 Reflexiones a manera de conclusión.....	192
6 CONSIDERACIONES FINALES	194
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	202
APENDICE MEMORIAL	210

1 INTRODUCCIÓN

¿Cuál es el papel de la educación y de la cultura en los proyectos emancipatorios y en las prácticas tendientes a la recomposición de la organización popular que llevan adelante los movimientos sociales de Nuestra América junto con los pueblos indígenas, movimientos campesinos, trabajadores de fábricas recuperadas, trabajadores desocupados, sindicatos y otros sectores populares urbanos? Quienes vienen desplegando en sus territorios una variada gama de experiencias educativas, ¿Cuales son estas prácticas pedagógicas?

A través de esta investigación se discute la educación como parte de los derechos humanos universales y articulados con los derechos económicos, sociales y culturales de los pueblos. Ampliando entre las comunidades campesinas y periféricas, la concepción de educación como derecho para toda la vida, como medio para formar sujetos críticos, activos que contribuyan con el cambio social. Dicha disertación parte de los objetivos de analizar una gama amplia de experiencias actuales de Educación Popular y del Campo en América Latina, a través de estudio de casos particulares en Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Argentina y Brasil. Se profundiza en las culturas populares de los pueblos en el contexto dentro de los movimientos sociales, cuyas organizaciones poseen prácticas y dispositivos educacionales intencionalmente lanzados, como a su vez también, nuevas potencialidades y desafíos del conocimiento en los diálogos inmersos.

Buscando comprender como se fortalece el poder local inherente en prácticas de Educación Popular y Del Campo en siete lugares diferentes de Suramérica. Comparando cada una de las experiencias y actos educativos, participando y sistematizando registros de prácticas de los movimientos sociales implícitos. A su vez debatiendo desde los avances actuales sobre los conceptos de desarrollo, territorialidad, conflictos sociales, etc. No menos importante, analizando el acceso e inclusión de estas poblaciones periféricas y del campo a las diversas políticas públicas enfocadas para la educación con énfasis en la alfabetización campesina e indígena, adulto mayor, niñez, mujeres y jóvenes rurales o excluidos, expulsos del campo a las periferias de las urbes crecientes, fenómeno geográfico de los siglos XX y XXI.

Se elabora un capítulo conceptual buscando reunir grandes aportes significativos en el campo histórico de la Educación Popular, destacándose su resurgimiento desde la década de los setenta y los aportes del Maestro Paulo Freire, pasando luego a un análisis sobre el nivel de avance en Brasil desde la década de los noventa bajo la definición de Educación Del campo, las reivindicaciones y avances desde los movimientos sociales hasta su inclusión como parte de políticas públicas en el escenario de la educación nacional Brasileña.

En el capítulo tres se unifica los estudios de caso de los países Argentina y Perú, bajo la característica de las organizaciones sociales investigadas las cuales se caracterizan por aplicar metodologías de Educación Popular en áreas periféricas urbanas. Además se analizan las políticas públicas de educación aprobadas por los gobiernos de Argentina y Perú y el grado de impacto o cobertura que alcanzan dichas políticas en relación a los movimientos sociales. Incluso discusiones como desarrollo desigual, urbanización, exclusión social, extractivismo, crisis socio ambiental, entre otros, pasan a estar presentes dentro de todos los estudios de caso investigados.

Específicamente en la Argentina se estudian los Movimientos: Lucha y Dignidad dentro del Encuentro de Organizaciones en Córdoba Argentina. Movimiento que existe desde hace siete años y que aporta a la organización popular en diferentes territorios. Igualmente en la Argentina se investiga al Movimiento Tupaj Katari, localizado al Norte del país, en la provincia de los andes argentinos de Jujuy. Movimiento que hace 8 años ocupan y recuperan una ferroviaria del antiguo transporte ferroviario. Se seleccionan dos casos específicos en la Argentina por los interesantes avances de los mismos, con sus diferentes particularidades urbanas.

Para el caso Perú, dentro de este mismo capítulo, se estudia la Organización social Juvenil LA JUNTA. Organización que trabaja desde casi cuatro años en jornadas de intercambio, formación y articulación de alternativas educativas y políticas. Constituida por jóvenes de hasta 35 años de edad, pertenecientes a diversas experiencias y prácticas políticas, sociales, colectivas, profesionales y culturales, quienes se forman desde una transformación progresista de la realidad haciendo uso de herramientas tecnológicas virtuales e innovadoras.

El capítulo cuatro se decide unificar los estudios de caso de los países de Colombia, Ecuador Bolivia, partiendo desde la caracterización Etno-campesina que tienen las organizaciones sociales investigadas y sus territorios rurales, muy disimiles desde la aplicación misma de sus modelos económicos: Una Colombia neoliberal, un Ecuador neo desarrollista y una Bolivia indígena y transformadora, no librándose cada uno de sus propias contradicciones estatales. De tal forma que se hace una aproximación a las políticas públicas de educación aprobadas por los gobiernos de estos países y el grado de impacto o cobertura que estas políticas tienen en relación a los movimientos sociales.

Para el caso Colombia, nos centramos en la Asociación Campesina de Inzá Tierra Adentro. La cual es una organización rural, conformada desde el año de 1997, con aproximadamente tres mil participantes activos en el municipio de Inzá, Departamento del Cauca al suroccidente de Colombia. Organización campesina que está inmersa dentro de

territorio históricamente caracterizado por hacer parte del conflicto armado y agrario. La ACIT reclama mayor protagonismo campesino y autonomía dentro del marco de Zonas de Reserva Campesina, construyen sus propias alternativas teórico-prácticas de desarrollo,

En Ecuador, igual que en los demás países suramericanos, también se ha registrado un protagonismo en los últimos años de movimientos sociales, por lo que profundizamos en la Fundación Pueblo Indio del Ecuador. Organización sociocultural, educativa, sin ánimo de lucro, con trabajo hacia comunidades indígenas. Quienes han construido experiencias de educación popular en territorio indígena desde el año 2013, apostando en la formación permanente.

Y por último, el capítulo cierra en Bolivia, concentrándonos en la Comunidad de estudios JAINA, única en la ciudad de Tarija, sur del país. Organización social que existe desde 1998, la cual contribuye con los procesos de desarrollo en el sur de Bolivia utilizando trabajos de investigación y experimentación. A través de sus líneas estratégicas como lo es la gestión de Recursos Naturales, liderazgo participativo y empoderamiento de los actores sociales. JAINA es un colectivo de investigación hacia la defensa ambiental y socio territorial, con idoneidad académica y marcada identidad latinoamericana con un acumulado intercambio de experiencias campesinas tanto en Bolivia como en Suramérica.

Para el capítulo cuatro, se define destinar este último capítulo específicamente al estudio de caso asumido en Brasil, a partir de ser el mayor documentado bajo definición previa a partir de la vivencia militante acumulada a partir de las experiencias propias dentro del Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) en la región sur del Estado de Minas Gerais, a partir de sus particulares avances en el terreno de la Educación Del campo. Movimiento campesino que se reconoce a nivel latinoamericano dentro de La Vía Campesina por ser inspirador de luchas sociales agrarias en defensa de la tierra, el territorio y una Educación Del Campo, frente al neoliberalismo, el agronegocio y el extractivismo.

Desde el año 2013, se empezó a sistematizar un primer estado del arte o diagnóstico para conocer acerca de cada una de las iniciativas educativas de Educación Popular y Del Campo en cada uno de los lugares ya reconocidos desde una articulación organizativa construida previamente a través del contacto y la comunicación permanente con diferentes líderes sociales de dichas organizaciones. Posteriormente fueron necesarios tres viajes, realizándose por tierra durante el maestrado, ida y vuelta por cada uno de los países estipulados, haciéndose visitas a las siete organizaciones ya seleccionadas, bajo reencuentros con varios compañeros y compañeras latinoamericanos, durante los años 2013-2015, adicionalmente existiendo varios viajes por Suramérica como estudiante universitario previos para la fecha de esta investigación.

En cada registro se acompañó formando parte de los procesos de Educación del Campo o Educación Popular en las áreas periféricas o rurales según el espacio de desarrollo de los propios movimientos. Aplicando el método de Investigación Acción Participativa, llegando a participar de las diferentes actividades pedagógicas para la niñez, jóvenes, mujeres, adultos, etc. Pretendiendo articular esta investigación a procesos organizativos y de acción colectiva desde La Vía Campesina. En todos los casos se presenta un registro y sistematización progresiva de experiencias, avances y proyección de los procesos educativos, con la intencionalidad de articular entre ellas y sus experiencias.

A partir del análisis de estos estudios de caso con organizaciones sociales se debate al respecto de la teoría y práctica de la investigación social, la investigación participativa y la co-investigación, enfatizando nuestro análisis sobre el papel del investigador y el educador popular en el proceso de producción del conocimiento. La investigación está enmarcada dentro de la perspectiva de la metodología cualitativa, teniendo en cuenta la naturaleza del trabajo y el objeto de estudio, el cual implica la interpretación de textos escritos y postulados teóricos y el reconocimiento de las experiencias propias de los sujetos, como la interpretación y entendimiento de mi propia experiencia durante el trayecto y permanencia con las comunidades de estudio en los diferentes países de América Latina. Como resultado de ello, se parte de un acumulado de diarios de campo, con el levantamiento de varias historias de vida. El propósito al asumirse este enfoque epistemológico ha sido el de buscar el entendimiento de las relaciones establecidas en un campo social específico, en este caso, las experiencias de Educación Popular de movimientos sociales y organizaciones populares.

Al incorporar perspectivas teóricas y experiencias, se está ante un proceso dialéctico en la construcción del conocimiento, integrando la teoría y la práctica y sustentando lo que Paulo Freire denomina como pedagogía del conflicto. También en este proceso se reconstruye el mundo social a partir del mundo subjetivo. Entendiendo que la intencionalidad del enfoque cualitativo desde el materialismo histórico no es producir leyes generales que expliquen los fenómenos, sino comprender hechos particulares estableciendo relaciones que orienten la interpretación de otros hechos que contribuyan con la transformación de situaciones y problemas concretos y, al mismo tiempo, aporten en los cambios de nuestras concepciones y prácticas en nuestros contextos, que para este caso sería desde el accionar educativo.

El estudio documental teórico se centra en reunir la información necesaria para el cumplimiento de los objetivos, a partir de la recolecta, organización e interpretación de los datos y el análisis sistemático de las fuentes primarias y secundarias sobre la modalidad de investigación documental. Este estudio es transversal a la investigación.

En este sentido el primer momento de la pesquisa es de orden bibliográfico conceptual, en relación a Educación Popular y Educación Del Campo:

[...] bibliográfico, e se privilegiam aqueles métodos de observação que centrem seu atendimento para a análise qualitativa. Portanto, estes métodos fundamentalmente se orientarão para a observação e a análise da diversidade de fontes documentárias existentes, onde os fatos deixaram impressões; e demandam a incorporação de uma série de técnicas e protocolos instrumentais muito específicos. (BALESTRINI, 2003, p. 155).

Para el alcance de los fines de la investigación documentaria se utilizaron técnicas e instrumentos que se aplican a las fuentes primarias y secundarias consideradas, tales como análisis de contenido, observación documentaria, resumen de textos, resumen analítico, análisis crítica e interpretación. Así mismo, técnicas como el resaltar, la bibliografía, citas y notas de referencia bibliográfica y de ampliación, índices y cuadros, gráficos, etc. El segundo momento se relaciona con la reconstrucción de la experiencia propia en la forma de relatos de vida y entrevistas en cada una de las experiencias compartidas, en los diferentes momentos de convivencia durante el tiempo de permanencia en cada una de las comunidades escogidas. Conforme Brandão:

É necessário que o cientista é sua ciência, sejam primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem mais do conhecer para explicar, a pesquisa se compreende para servir. Quando o outro se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando o outro me transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua historia. (BRANDÃO, 1984, p. 12).

De ahí la importancia del contacto directo con los sujetos y su contexto y, en el caso particular de este trabajo, el desafío de registrar la historia vivida asumiendo el papel de investigador e investigado, al mismo tiempo. Una vez que se aborda este estudio desde los postulados del investigador y sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, es parte del análisis de experiencias de estudio específico y de organizaciones sociales discutiendo sobre la teoría y la práctica de la investigación social, investigación participativa y co-investigación, enfatizando el análisis del papel del investigador en el proceso de producción del conocimiento. Realizando procedimientos sistemáticos para trabajar con comunidades rurales y de la periferia, pero respetando su autonomía y sus capacidades.

Desde los postulados de Fals Borda, la investigación acción participativa (IAP), reconoce la explotación en la que han sido sometidos por siglos enteros los campesinos, respetando su autonomía y su capacidad autónoma. Fals Borda (1985) asegura que la IAP busca profundizar directamente el problema del poder popular, los mecanismos de contrapeso político

y sus relaciones con su búsqueda y acumulación de conocimientos para generar sus cambios necesarios. Es por eso que para nuestro caso, se parte del análisis de experiencias de estudio específicas de y con organizaciones sociales, realizando procedimientos sistemáticos para trabajar con las comunidades campesinas y de periferia en lo relacionado a temáticas de educación del campo y educación popular, pero respetando sus autonomías y visualizando sus capacidades creadoras.

Para Fals Borda los campesinos han vivido un destino común y ya entienden mejor la explotación en la que han sido sometidos siglos enteros. Por eso es necesario ir más allá y no sólo combinar la teoría con la práctica sino también la sabiduría emanada de varias fuentes. La teoría de cambio social no puede realizarse completamente sin una alianza ideológica de compromiso mutuo entre los pobladores locales y los intelectuales de afuera para llegar a metas compartidas (FALS BORDA, 1985, p.19). El sociólogo colombiano resalta como necesarios dentro de la investigación participativa dos elementos:

Sembrar una conciencia crítica y reflexiva dentro del pueblo que aclare la realidad y supere el anterior alineamiento de su conciencia condicionada por la explotación tradicional y 2) forjar un pensamiento que unifique a las masas populares y a los activistas y a los cuadros, convertidos en intelectuales orgánicos. (FALS BORDA, 1985, p. 19).

De la misma forma es necesario tener claro que el trabajo de la IAP por lo general resulta a largo plazo, tan largo como sus protagonistas lo quieran y tanto como persistan en sus justos empeños, (FALS BORDA, 1985, p.29) en donde para Borda la IAP pasa a ser un método científico de trabajo productivo, no sólo de investigación, que implica impulsar y organizar movimientos sociales de base como frentes amplios de clases populares y grupos diversos comprometidos en alcanzar metas de cambio estructural. El hacer de los investigadores se va unificando cada vez más a los movimientos, que resulta difícil reconocer entre estudio y militancia. La teoría se va creando con y en la propia acción. (FALS BORDA, 1985, p.33).

Partiendo de la relación entre teoría y práctica se hace necesaria una interacción dialéctica en la búsqueda de análisis, comparaciones y resultados cualitativos, desde una interpretación ética, en el entendimiento a las diferencias de estas experiencias con las comunidades.

Es la historia rescatada por la gente del común, tan diferente en su enfoque y sentido de la académica o universitaria, en su preocupación por no revivir elementos reaccionarios del pasado que limite la construcción del poder popular, como también contrapeso político en situaciones de conflicto y crisis. (FALS BORDA, 1985, p.41).

Quando o outro próximo, em quanto um sujeito vivo mas provisório da minha pesquisa, torna-se o companheiro de um compromisso cuja trajetória traduzida em trabalho político e luta popular, obriga o pesquisador a repensar não só a posição de sua pesquisa, mas também a de sua própria pessoa. (BRANDÃO, 1984, p.12).

Al mismo tiempo en que para FALS BORDA (1985) la creatividad y la cultura popular surgen con frecuencia en canciones folclóricas que reflejan el talento y la alegría de los campesinos, su sentido del humor, su capacidad de observación crítica. El arte es un elemento que moviliza y concientiza las masas populares. De tal forma que se reconocen los saberes de las comunidades como una ciencia popular, como una educación popular alternativa, que parte de la necesidad propia de alcanzar el entendimiento de sus problemas y, al percibirlos, tener la capacidad de presentar resultados que califiquen los procesos organizativos.

Las técnicas propias de la IAP para FALS BORDA (1985, p. 66,67) desde donde se busca el contrapeso político popular, se resumen así:

Investigación colectiva

Es la recolección de la información colectiva recogida por el grupo, como fuente del conocimiento objetivo de los hechos, con audiencias públicas, discusiones, preguntas y respuestas en reuniones, asambleas, cabildos, comités, coordinadoras, recorridos de observación, etc. De esta forma colectiva y dialógica, se obtienen no solamente los datos instantáneamente corregibles también, lo que valida socialmente el conocimiento, lo que no es viable con otros métodos individuales de trabajo de campo.

Recuperación crítica de la historia

Es descubrir selectivamente mediante la memoria colectiva, elementos del pasado que fueron eficaces para defender los intereses de las clases explotadas y que vuelven otra vez a ser útiles para los objetivos de lucha y concientización. Se trabaja con la tradición oral con entrevistas, mensajes de ancianos con la memoria analítica; con el archivo del baúl familiar, en búsqueda de antecedentes concretos de épocas dadas, con datos, columnas de época y narraciones populares; con la proyección ideológica, la imputación, la personificación y otras técnicas basadas en el reavivamiento de la memoria colectiva.

De esta forma, se descubren héroes del pueblo y hechos que corrigen, complementan o aclaran relatos académicos concebidos con intereses ajenos a los de las clases populares. O se contribuye con detalles completamente inéditos, de gran importancia para la historia regional y nacional, con fines de alimentar la batalla por el poder popular.

Valorización y empleo de la cultura popular

Para fines de movilización del pueblo, esta técnica permite incorporar elementos de acción y técnicos culturales muchas veces ignorados en la política, como arte, música, teatro, deportes, creencias, mitos, cuentos y otros aspectos relativos a la práctica, sentido, lúdica, imaginación y tendencias.

Producción y diseminación de nuevos conocimientos Esa técnica es parte integrante del proceso de investigación y su utilidad retroalimentaría evaluativa. Ella presupone una división del trabajo en las bases, con ellos. Aunque esto sea para quebrar el monopolio de la palabra escrita que generalmente es elitista, en la IAP varios registros y estilos aparecen sistematizando datos y conocimientos, cuya utilización depende del nivel de la conciencia política y la capacidad de entender mensajes escritos, oídos, vistos o por las reglas y por el público. (FALS BORDA, 1985, p. 66-67).

De tal forma que se parte del reconocimiento de los saberes de las comunidades como una ciencia popular, participando en las diferentes dinámicas de los grupos populares de estudio y desde adentro buscando alcanzar el entendimiento de sus problemas y, al percibirlos, tener la capacidad de presentar resultados que califiquen los procesos organizativos, para contribuir en la defensa de sus propios intereses.

Para la colecta de los datos, se utilizaron tres instrumentos básicos: La entrevista, la investigación documental y la observación. En lo relacionado a la entrevista se optó por la semi-estructurada, pues ese tipo de entrevista admite cierta flexibilidad en función de las respuestas obtenidas, buscando asegurar el alcance de los objetivos de la investigación. Pretendiendo alcanzar mecanismos de participación popular mediante los cuales el conocimiento para la acción adquirirá una mayor dinámica. A través de la memoria colectiva, desde las recordaciones individuales, la tradición oral y los objetos y documentos recogidos en viejos baúles de hogares humildes. (FALS BORDA, 1985, p.41).

Para el análisis de los datos, es decir de los relatos de observación, las transcripciones de las entrevistas, los documentos y las demás informaciones adquiridas durante el proceso de coleta de los mismos, según André e Ludke (1986, p.23) se entiende que analizarlos, por consiguiente, es interpretar, comparar, valorizar, generalizar, sistematizar, a partir del arsenal de informaciones de la pesquisa.

Como resultado de estas experiencias presentamos esta investigación significativamente descriptiva y sistematizadora de experiencias actuales desde los territorios de las comunidades, específicamente dentro del campo de la Educación Popular y Educación del Campo.

2 CONCEPTOS Y APROXIMACIONES SOBRE EDUCACIÓN POPULAR

Muchos académicos y militantes sociales confunden la realización de actividades grupales como esparcimiento, rondas, dinámicas, recreación, integración o asistencialismo como si estas prácticas fueran definidas como Educación Popular, sin embargo lo que caracteriza fundamentalmente la Educación Popular es, por una parte, la forma en que se aplica su metodología; y lo que caracteriza esta metodología es que es decisiva a una visión estratégica que se persigue alcanzar frente a una crítica profunda de la realidad donde se desarrolla el educando:

Desde un análisis sociocultural, la Educación Popular hace referencia a una multitud de prácticas educativas diversas: formales, no formales e informales, con una intencionalidad transformadora común. Como concepción educativa se enfoca en la construcción de un nuevo paradigma educacional que confronte el modelo dominante capitalista caracterizado por una educación autoritaria, principalmente escolarizada y que divorcia la teoría de la práctica. (JARA, 2010, p.4).

José Martí, pionero de la Educación Popular en América latina, pensador latinoamericano hace más de cien años hablando desde Cuba para la América de su época decía que “un pueblo culto es un pueblo libre”. Pero, sobre qué tipo de cultura él estaba haciendo mención: ¿Qué tipos de conocimientos requieren los pueblos para ser libres? Por tal motivo, la Educación Popular pasa a ser considerada como un mensaje cargado de esperanza, partiendo de la afirmación de Paulo Freire que no todo está resuelto, nada está definitivo, que somos inconclusos y aún falta mucho por hacer y sólo quien ha sido educado para comprender esta necesidad se entregará en su presente en la construcción de un mañana mejor para las próximas generaciones, consciente de la urgencia de su liberación (FREIRE, 1993, p. 106).

Por ello se requiere construir una Educación Popular que contribuya para la transformación del mundo, humanizándolo; percibiendo a los seres humanos como agentes de cambio, con capacidad y criterio de incidir en sus relaciones económicas, sociales, políticas y culturales de sus pueblos como sujetos de transformación dentro de sus propios contextos.

Interpretándose lo “popular” en dos sentidos, como específica Oscar Jara haciendo mención al sociólogo Helio Gallardo:

[...] lo popular, lo debemos entender en los dos sentidos que propone el sociólogo Helio Gallardo (2006). Por un lado, se basa en la noción de pueblo social (sectores sociales que sufren asimetrías de cualquier tipo: opresión, discriminación, exclusión, explotación, etc.); y, por otro, en la noción de pueblo político (cualquier sector que lucha por eliminar dichas asimetrías). Así, una educación popular hace referencia a aquellos procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión. Visto positivamente, se de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas. (JARA, 201, p. 4).

Bajo argumentos como los anteriores, se afirma que la Educación Popular es interpretada como educación liberadora que contribuye a crear y fortalecer una conciencia crítica y, a su vez, estimula la participación responsable de los individuos en los diferentes procesos culturales, sociales, políticos o económicos. Siendo un movimiento alternativo que se contrapone a las prácticas educativas tradicionales, la Educación Popular aporta a la construcción de una sociedad más democrática y más justa. Paulo Freire agregó que considerar que los hombres y mujeres, en cuanto seres humanos, deben ser libres, pero no hacer nada para que esta afirmación se haga realidad es, en sí mismo, una comedia (FREIRE, 2008, p. 44).

Dentro de la Educación Popular se entiende la pedagogía como parte de un proyecto político y cultural, negándose la neutralidad pedagógica, proclamada y defendida por algunos maestros, concibiéndose esta “neutralidad pedagógica” como parte de una actitud pasiva e indiferente de asumirse y decidirse a actuar dentro de una realidad como educador y transformador; generador de cambios. Por lo que la pedagogía y el proceso educativo se convierten en un campo de contradicción, lucha y resistencia en contra de las formas y modalidades de poder y control que pretenden mantener la subordinación y la exclusión (ÁLVAREZ, 2006, p. 12). Es así que toda acción pedagógica en la Educación Popular implica una acción práctica sobre la realidad.

Desde la Educación Popular, la pedagogía, según Raúl Mejía (2000, p. 7), no se puede reducir ni enmarcar simplemente como un proceso metodológico:

La Educación Popular nos ubica en una praxis humana que coloca en relación prácticas sociales de educadores y educandos en un escenario social en el cual los sujetos se convierten simultáneamente en productores y en destinatarios de la práctica educativa. Permitiendo la re contextualización de saberes, conocimientos y prácticas. (MEJIA, 2000, p. 7).

Haciendo un poco de memoria histórica en América latina, la Educación Popular llegó a ser reconocida como una propuesta alternativa e inclusive como un fuerte movimiento histórico que surgió durante el siglo pasado, sus raíces se registran en las luchas proletarias de las clases populares del siglo XX, fomentando discursos y prácticas educativas enfocadas hacia la generación de espacios y acciones emancipadoras, contribuyendo para que las clases marginadas se concibieran a sí mismas como protagonistas de esa época histórica.

En el Perú de los años 20 del siglo XX, por ejemplo, funcionó la Universidad Popular González Prada, donde José Carlos Mariátegui alecciono. Igualmente, es de resaltar la experiencia de Celestine Freinet, de la "escuela para el pueblo", en el área rural de Francia, durante la Segunda Guerra Mundial. Como también los aportes de la revolución cubana, en donde gradualmente fueron aplicándose campañas de alfabetización, con la reflexión

participante de Martínez Heredia. Posteriormente la campaña de alfabetización de Nicaragua, coordinada por Fernando Cardenal, sacerdote y hermano del religioso trapense y poeta Ernesto Cardenal. En Uruguay se rescata la experiencia de educación pública de José Gesualdo, en escuelas rurales públicas, con prácticas que tenían mucha proximidad precursora con la Educación Popular.

Todos estos aportes fueron fuente de experiencias y reflexiones desde donde la Educación Popular que hoy se conoce, se fortaleció. Avanzando desde la década de los ochenta con debates complementares asociados al surgimiento de nuevos movimientos sociales, con miradas marxistas pero menos cargados de dogmatismo. Las prácticas de esos movimientos nutrieron la Educación Popular con aportes desde el ecologismo, el feminismo, el mundo indígena, la diversidad sexual, etc. Los debates se encaminaron a la retomada de autores marxistas que pensaron la cultura, como Antonio Gramsci, y a tener más en cuenta los avances latinoamericanos de Paulo Freire.

Esto permitió que se revalorara la cultura en la política y en la educación. Además de incorporar categorías como hegemonía y diálogo de saberes, movimientos sociales, sociedad civil, etc. Dando énfasis también al desarrollo de una conciencia crítica de clase, avanzando hacia la valoración de los actores populares y la potenciación de todos los espacios que los constituyen como sujetos: Su cultura, su cuerpo, sus emociones, sus valores, pensamiento crítico etc.

Así pues, la Educación Popular a la que hacemos referencia, se presenta nuevamente intentando tener una comprensión sobre los problemas más visibles en el continente latinoamericano a partir de un análisis crítico político, social sobre las condiciones de vida en la que se hallan los sectores populares en un periodo que abarca las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX.

A continuación, se resaltan algunas aproximaciones y consensos que se ajustan sobre Educación Popular:

La Educación Popular es una modalidad de educación que procura que los sectores sociales tomen conciencia de la realidad y fomenten la participación y la organización popular. (GARCIA; MARTINIC; ORTIZ, 1989, p. 65).

La Educación Popular se define como una práctica social que trabaja principalmente en el ámbito del conocimiento, con intencionalidad, con objetivos políticos, los cuales son los de contribuir a la construcción de una sociedad nueva que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares. (OSORIO, 1990).

La especificidad de la Educación Popular radica en ser una intervención intencionada con instrumentos dentro del mundo del saber y el conocimiento que busca el emponderamiento de sujetos y grupos excluidos-segregados, desiguales, quienes en el proceso, se construyen en actores sociales que transforman su realidad en forma organizada. (MEJIA; AWAD, 2003, p. 72).

En todas estas definiciones coexisten puntos en común, como, por ejemplo, la postura crítica, otro de los puntos en común es la intencionalidad política emancipadora frente a las estructuras de dominación, percibiéndose a los actores sociales como sujetos históricos capaces de impulsar un cambio, su propio cambio, avanzando desde la educación hacia la liberación actuando desde la conciencia, la cultura y el saber popular.

Esta propuesta es de transformación sociopolítica, y su valor mayor está dado por los principios en los que se sustenta: la búsqueda de un cambio más trascendente y humano; una reestructuración del orden imperante; la procura de una sociedad en la que sus miembros tengan igual espacio y voz. La emancipación de los individuos, los olvidados y excluidos, es su objetivo, y esto sólo se ve materializable a partir de la toma de conciencia, por parte de los sujetos, de su realidad (CASTILLA GARCIA, 2005, p. 56).

La Educación Popular llega a ser vista como una práctica de transformación sociopolítica basada en principios como la búsqueda de un mundo más justo y humano, una reestructuración del actual orden imperante, la búsqueda de una sociedad en la que sus miembros tengan igual espacio y voz, la emancipación de los individuos y la eliminación de las condiciones de exclusión y marginalidad. Es un proceso sistemático y persistente de participación y formación mediante prácticas populares y culturales apoyadas en las vivencias, las experiencias y los aprendizajes desde la cotidianidad de las comunidades.

Como campo en construcción permanente la Educación Popular asume saltos e innovaciones en su construcción, reflexiones, aportes y cambios durante la década de los ochenta y primera mitad de los noventa, desatan un debate crítico sobre las experiencias de Educación Popular de los años 70, como parte de las experiencias chilenas aplicadas durante la presidencia de Salvador Allende, y todos los procesos sociales y populares que se desarrollaron en aquel momento, de los cuales Martha Harnecker deja registro. Experiencias que posteriormente se replicaron por Latinoamérica. Frente a estos dogmatismos asumidos en los 70 es Freire mismo quien reflexiona en su libro "Pedagogía de la esperanza" (2005). En él, el intelectual brasileño reevalúa la Educación Popular de la década de los 70.

A partir de ahí, se afirma que la Educación Popular no es estática, se transforma según sus objetivos definidos en la historia, por ello se hace necesario reconstruir una historia de la Educación Popular, debido a que los trabajos que existen hacen mención más a memorias o visiones de personajes pioneros y representativos en este tipo de visión global de la Educación Popular en América Latina, pero sin mucho rigor historiográfico (MEJÍA, 2013, p. 38).

Es necesario mencionar que el concepto de Educación Popular al cual se hace mención en nuestras definiciones, sólo es reconocido desde la década de los 70 del siglo XX. Y aunque la expresión educación popular se utilizó desde la época de la colonia, sólo hacía referencia a la instrucción extensionista y reproductivista que se dirigía a las capas más pobres y sectores dominados (PUIGROS, 1983, p. 15-40). Llegó a ser una instrucción para los pobres con el afán de incorporarlos en las nuevas ciudades emergentes.

El pueblo visto como un receptor despreocupado y reproductor de un discurso pedagógico, transmitido por otros, considerado como ignorante, ausente de iniciativas propias y autónomas e incapaces de generar proyectos históricos. En un mundo donde se afirmaba que para el cultivo de la tierra, para trabajar con azadón y para cuidar el ganado, no eran necesarias muchas letras. De tal forma que a través de la educación a lo largo de los años, se transmitía la discriminación, inferioridad y menosprecio hacia los sujetos del campo.

Sin embargo, en la historia de América Latina se reconocen algunos precursores, quienes le fueron dando sentido transformador y emancipador a la Educación Popular. Destacándose en las luchas de los pueblos por su independencia a los profesores Simón Rodríguez y José Martí como genuinos contribuyentes desde sus aportes intelectuales y prácticos a la liberación de sus pueblos. En relación a estos dos pensadores se puede decir que vieron en la educación del pueblo una condición para la democratización de las nuevas repúblicas.

Simón Rodríguez (1771-1854) se enfocaba en una educación que aportara para ser más americanos y menos europeos, mas inventores y no repetidores, “O inventamos o erramos.” Insistía en educar para no ser más siervos de clérigos ni mercaderes. Forma a Simón Bolívar a través de la pedagogía del viaje, por medio de la experiencia subjetiva. Como maestro de Simón Bolívar, no es sorpresa deducir todo el conocimiento libertador que compartió con su educando.

Por otro lado, el caso más reconocido es el del ya mencionado poeta y también luchador del pueblo cubano, José Martí, quien hasta el último día de su vida enseñó con su ejemplo a luchar por la libertad, y por Nuestra América, indiscutiblemente un intelectual de avanzada para aquel momento, un ejemplo de educador popular aun con las difíciles circunstancias que su coherencia pedagógica le llevará a afrontar.

Igualmente, como posterior fuente que oxigena la Educación Popular, aparece y se reconocen las experiencias latinoamericanas del maestro brasileño Paulo Freire, quien insistió en transformar la escuela y colocarla al servicio de los intereses de los grupos más desprotegidos de la sociedad, rescatando una práctica educativa propia que parte de los saberes culturales de los pueblos, permitiendo así la inclusión de pensamiento diverso como el

campesino, indígena, negro, femenino, LGTB, etc. Y abriendo la posibilidad a nuevos actores como los movimientos sociales, movimientos ecologistas y defensores del medio ambiente o movimientos culturales.

Otra fuente que no se puede pasar por alto, fueron los aportes revolucionarios bajo la influencia socialista soviética, donde surgieron también experiencias de educación que intentaron discutir y cuestionar, proponiendo alternativas a la pedagogía dominante, y conformando en Latinoamérica una tradición pedagógica de izquierda como lo fue la experiencia educativa nacional promovida por el FSLN (Frente Sandinista de Liberación Nacional) en Nicaragua, sujeta a la educación obrera y a la formación de cuadros políticos, generando una orientación política y educativa de las clases explotadas.

2.1 La pedagogía dentro de la Educación Popular

En la Educación Popular se habla de pedagogía como aquella función que el educador asume de acompañar, orientar, dialogar, reflexionar con amistad tanto educador como educando, un ser humano próximo que en su aprendizaje vivido y teóricamente acumulado ofrece su sabiduría, sus consejos, su experiencia, de allí se construyen los temas generadores que definen todo acto educativo sin ser impuestos más bien consensuados.

Lo que tiene mayor importancia es aportar para que el educando adquiriera un punto de vista cada vez más crítico y autónomo, menos dependiente, menos temeroso frente a su realidad. En esos términos se construye el acto educativo de enseñanza aprendizaje en la Educación Popular; actuando y pensando junto con las personas que se educan a sí mismos como punto de partida frente a los problemas reales de su sociedad (FREIRE, 1983, p. 56).

Tal como lo define Freire:

En el momento en que los individuos, son capaces de percibir el condicionamiento de su percepción por el marco en el que están, cambia la percepción de la realidad, que antes era vista como algo inmutable, ahora las personas lo ven como lo que realmente es: una realidad histórica, cultural, humana, creada por los hombres y que puede ser transformada por ellos. (FREIRE, 1983, p. 50).

De esta forma, el conocimiento se promueve mediado por el diálogo, desde saberes y posturas críticas, que se consolidan a partir de la autonomía en el aprendizaje, el autocontrol de los tiempos pedagógicos y la concertación de los contenidos. Comprometiéndose con una concepción de hombre nuevo y mujer nueva que se reconstruyen en sus aspectos filosófico, psicológico, cultural y social.

Frente a esto, en el transcurso de esta investigación aparecen debates en torno a: Si es posible y viable una pedagogía actual propia con raíces latinoamericanas. Partiendo de la afirmación de que existen problemáticas semejantes en el continente en relación a realidades sociales, culturales, políticas.

Desde los postulados del maestro Paulo Freire, lo pedagógico siempre será visto como una reflexión necesaria hacia los procesos de auto-organización de cualquier actividad educativa, reconociendo que el acto educativo nunca es neutro debido a que está orientado por intereses que determinan el sentido del mismo, de tal forma que la Educación Popular presenta de forma explícita su intencionalidad transformadora desde donde se construye una visión en donde la identidad, la subjetividad, y la metodología son partes fundamentales de la orientación política de la acción pedagógica.

Realidades como la exclusión, la discriminación, la marginalización, la desigualdad y la represión, pasan a estar presentes dentro del análisis y acciones reivindicativas, es decir, que se aprende a leer nuestra realidad para transformarla, no simplemente para asimilarla. En donde la propuesta metodológica debe contener formas específicas que respondan a los procesos de empoderamiento de los excluidos a través de la acción educativa. Concibiendo al ser humano como sujeto que hace historia como parte de una cultura y que se posiciona contra una educación pragmática desprovista de humanidad.

Se fortalecen ideas como el autogobierno escolar, las asambleas, el trabajo colectivo para transformar la sociedad. A través de la motivación que incentiva la creatividad, la curiosidad y la cooperación. Desde una educación para el trabajo, y la praxis, buscando liberar inicialmente al individuo para que este pueda liberar posteriormente a la sociedad superando el carácter instrumental de la enseñanza. Se crea un nuevo sentido de lo público, como patrimonio de todos, como parte de una lucha político- pedagógica por la defensa de la educación pública.

2.2 La educación liberadora de Paulo Freire

En un primer momento se conocieron estas experiencias con las denominaciones de educación fundamental, de educación funcional o de educación comunitaria, caracterizándose por la aplicación de un modelo extensionista y de transmisión de conocimientos para adultos, luego pasando a convertirse en la bandera de partidos y gobiernos latinoamericanos durante los años cincuenta y sesenta. Caracterizándose por colocar énfasis en la capacitación para el uso del tiempo libre de las mujeres campesinas y de pequeños pobladores, organizando las comunidades y motivando para un necesario surgimiento económico de las zonas abandonadas,

así como en el fortalecimiento de los procesos de enseñanzas de técnicas agrícolas a los campesinos, pero fortaleciendo a su vez, los procesos de alfabetización de manera intensiva, que consistían en aprendizaje de lectura, de lecto-escritura y operaciones básicas en el ámbito matemático (FAVERO, 2006, p. 56).

En el caso específico de Brasil, la alfabetización extensionista fue asumida a través del Movimiento de Educación de Base (MEB), donde poco a poco Freire genera grandes debates frente al extencionismo y al transmisionismo fortaleciendo: “As lutas e resistencias coletivas, em busca do resgate de direitos da cidadania cansada e contra o autoritarismo vigente” (GOHN, 2001, p. 53-54). En Brasil, las décadas de los sesenta y setenta fue un período caracterizado por la organización de los movimientos sociales, como por la lucha por la democracia. Asumiendo en la educación un componente humanista cristiano y reformista, propio de la Conferencia Episcopal Brasileña, destacándose las iniciativas de Educación Popular a través de la educación política, de la alfabetización de jóvenes y adultos, de la formación de liderazgos sindicales, comunitarios y populares. Posteriormente el MEB se fue convirtiendo en una propuesta abiertamente de Educación Popular sirviendo de antecesor a la educación liberadora freireana. (QUEIROZ, 2011, p. 38).

Por consiguiente, tiempo posterior de las experiencias generadas en el continente por Simón Rodríguez y José Martí, las experiencias y reflexiones de Paulo Freire pasaron a ser la primera propuesta reconocida de Educación Popular en el continente, desde sus primeros registros conocidos como los círculos de cultura, donde criticaba los métodos tradicionales de educación de adultos caracterizados por pedagogías bancarias, como básica cuestión de depositar un saber en el otro.

Además, Paulo Freire propuso un método de alfabetización que denominó concientizador, el cual demostró que posibilitaba a los adultos la oportunidad para que aprendieran a leer y escribir, y a su vez era capaz de aportar para que estos logaran tomar conciencia de su propia realidad, consiguiendo hacer una relación entre sus propias vivencias y el lenguaje escrito. Esta propuesta quedó registrada en Educación como práctica para la libertad (FREIRE, 1981). Centrando su interés en la vinculación del individuo con su realidad, luego alfabetizar pasa a estar relacionado con procesos de concienciación, lo que llega a ser comprendido como la responsabilidad de liberar al alfabetizado de su conciencia oprimida e ingenua, posibilitándole una mejor comprensión de las causas de su realidad social; por consiguiente, las acciones organizativas y transformadoras son un resultado de esta concienciación. Conforme Freire lo sustenta:

O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocracia estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam. (FREIRE, 2002, p. 81).

Fue así que la concepción de la educación liberadora generó un cambio profundo en las relaciones educador-educando, haciéndose contundente según Freire en Pedagogía del oprimido la idea “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (1970, p. 99). Estando presente la necesidad de la relación entre política y educación en la perspectiva que acumula para la emancipación de las clases sometidas del pueblo latinoamericano, esta fusión se presenta en doble vía, por un lado, la politización de la educación y, por el otro, la pedagogización de la política, buscando ampliarse a todos los sectores de la vida popular la extensión de lo educativo y lo político, en donde los contenidos y metodologías de la educación popular están orientados hacia la concienciación política.

2.2.1 Fundamentos Freireanos

El planteamiento pedagógico de Paulo Freire se debe relacionar tanto en la práctica como en la teoría, entendiendo que el conocimiento por sí mismo no libera, si no que requiere vincularse a una causa; sin embargo, dichos postulados freireanos fueron en su momento perseguidos, atacados, reprimidos, y ante las difíciles condiciones en las que se vio sometido bajo persecución, Freire fue obligado a partir a Bolivia en el año de 1964, para preservación de su existencia y sus ideas, a sus 43 años de edad.

El motivo específicamente se remonta hacia 1960, cuando se radicalizaron los movimientos sociales en Brasil provenientes sobre todo de los sectores cristianos, allí se encontraban también profesores universitarios jóvenes que estaban inmersos con los estudiantes en toda esa capacidad cuestionadora sobre la educación en su momento, entre ellos, Paulo Freire, profesor de pedagogía, en Rio Grande do Norte, uno de los estados del nordeste Brasileiro. Freire hacia extensión universitaria con sus estudiantes avanzando hacia un nuevo método de alfabetización. Logrando que el movimiento de alfabetización fuera una de las más numerosas formas de movilización de masas novedosas adoptadas en Brasil.

Demostró que era necesario y posible insertarse a las comunidades pobres, fue parte, y siendo uno más percibió que no era suficiente sólo enseñar unas cuantas letras. Lo que lo hace investigar y llevar a la práctica experiencias nuevas e interesantes en el campo de la educación. Es a partir de este proceso de alfabetización realizado en estos contextos inmediatos que Paulo

Freire deduce que el método tradicional sólo sirve a una ideología inmovilizadora oculta que hace que los estudiantes sean vistos como recipientes o “vasijas” vacías que deben ser llenadas con narraciones o disertaciones de los profesores, palabras transformadas en verbalismo alienado y alienante. Que en su esfuerzo de comunicación transmiten alguna sonoridad, pero que en definitiva no repercuten como fuerza transformadora en la realidad en la que el educando está inmerso (FREIRE, 1974, p. 71). Es a este proceso educativo que Paulo Freire lo definió como educación bancaria, rígida, sinónimo de opresión y alienación.

Este tipo de educación consiste en asumir el acto de depositar contenidos, el estudiante sólo almacena y el profesor es el encargado de depositar. El profesor transfiere comunicados que los estudiantes deberán asimilar conductualmente, aprendiendo y repitiendo. En esta visión “bancaria” de la educación, los seres humanos pasan a ser vistos como seres de adaptación. Cuanto más se amaestra a los educandos y se consiga su pasividad y sumisión en sus comportamientos, más éxito demuestra haberse obtenido en el acto de almacenar los depósitos que le fueron hechos, como resultado, menos desarrollarán una consciencia crítica que les permita inserirse, tomar parte protagónica en el mundo, como transformadores de él. Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente, en lugar de transformar, se adaptarán al mundo, en la representación de la realidad parcializada por los depósitos recibidos (OVEJERO BERNAL, 1987, p. 8).

Desde esta concepción acumulativa de la educación bancaria el conocimiento es un don concedido por aquellos quienes se consideran como sus poseedores a aquellos que ellos consideran que poco o nada saben. El profesor se presenta a sus estudiantes como quien considera que la ignorancia de ellos es más que obvia, lo que justifica su propia existencia. Los estudiantes, con un grado avanzado de alienación han aceptado su propia ignorancia como justificativa para la existencia del profesor, pero jamás descubren que ellos educan al profesor (CORTEZ; MORAES, 1979. p.143). La educación bancaria, no reconoce a los hombres y mujeres como seres históricos.

De esta forma, afirmaba Freire que las relaciones educador-educando, dentro de la educación bancaria, no posibilitaban la lectura crítica de la realidad, puesto que el sujeto se encuentra con el rol autoritario del docente, quien se cree dueño del saber y por lo tanto, del poder. Fueron estas afirmaciones que surgieron en la década de los 70, vistas como inconcebibles y peligrosas, desafiando incluso el poder de los mismos políticos populistas, quienes consideraban que la movilización de las masas sólo partía de una sola intención: un hombre es igual a un voto, obsesionados por un único resultado: El aumento del número de sus electores. Pero, para Freire, la pedagogía de la libertad debía preparar para la democracia real,

lo que significaba no convertir al analfabeto simplemente en elector, esto sólo lo condicionaba a un esquema de poder ya existente.

Los estudiantes que empezaban a formarse en los círculos de cultura con Freire, ahora pasaban a ser más exigentes con los líderes populistas, percibiendo más claramente el engaño de las promesas electorales que les hacían. Pasando a registrarse numerosos procedimientos de naturaleza política, social y cultural de movilización y de concienciación de los sectores populares (CORTEZ; MORAES, 1979, p. 146). Fue esto lo que hizo singular a Paulo Freire, siendo capaz de alfabetizar a trescientos campesinos en cuarenta y cinco días, facilitando la adquisición de conocimientos a partir de la comprensión de la realidad de la que formaban parte, mediante la praxis, la acción y la reflexión que daban sentido y significado al conocimiento.

El método de alfabetización que él utilizó se puede encontrar descripto detalladamente en su primer libro: Educación como práctica de la libertad, en el que comienza por decir que no basta enseñar a descifrar palabras sino que lo importante es que se aprendiera a leer el mundo. Ofreciéndonos dentro de sus mismas páginas una propuesta bien organizada de experiencias que facilitan la comprensión sobre cómo acercarse a las comunidades, cómo hacer esa alfabetización diferente que se pretende hacer. Bajo esa forma se ve al mundo desde otra perspectiva, visto desde abajo y se toma conciencia dándole valor a todo lo que no se sabe, a todo lo que se ignora, a todo lo que no se cree legítimo y que esa gente, poco valorada y constantemente denigrada, sí lo sabe. Afirmaba Paulo Freire que hay que leer el mundo y cuando se lee el mundo se crea ese mundo y nos creamos a nosotros mismos (FREIRE, 2004, p.33). Razón por la cual Paulo Freire recibió en el año 2012, en Brasil, la mayor honra en el área de la educación, al ser declarado Patrono de la Educación Brasileña (SAUL, 2012, p.37).

De tal forma que la alfabetización para Paulo Freire llega a ser el proceso de incorporación de los símbolos escritos en las prácticas cotidianas, y cada vez que se avanza en el dominio de esos símbolos, se consigue introducir nuevos elementos de conocimiento escrito y real y se pasa a utilizarlos para el fortalecimiento tanto de su desempeño como individuo como también para el fortalecimiento de toda la comunidad a la que pertenece (FEITOSA SOUZA; 1999, p. 30). En otras palabras, alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su propia palabra (FREIRE, 1970, p.16). Se puede decir que el método no centra la importancia en la saturación de contenidos, sino que parte de la realidad propia de cada ser humano envuelto, para generar un diálogo directo entre pedagogía y política.

2.2.2 Educación Popular a partir de nuestra realidad

Para transformar la realidad se debe partir de tener conciencia de nosotros mismos, una propia valoración de nuestras potencialidades contribuyendo a la formación y desarrollo de una conciencia emancipadora que confronta la pérdida de la memoria histórica y la identidad cultural. Tal como lo afirma Freire:

Si queremos que el hombre o la mujer sean capaces de actuar y sean reconocidos como sujetos, que tomen conciencia de su poder de transformar la naturaleza y que respondan a los desafíos que esta les propone. Si queremos que separen sus brazos cruzados y dejen de estar a la expectativa y se exijan a la intervención... Si queremos, en definitiva, que hagan la historia en vez de ser arrastrados por ella, entonces es importante preparar al ser humano para eso. (FREIRE, 2000, p.119).

Enfatizando él que la Educación Popular parte de la exigencia de una investigación que cada educador debe hacer de la realidad en que está inmerso, es decir, la cotidianidad de los educandos y la lectura que ellos mismos hacen de su propia realidad, expresándola en un lenguaje común. Para la realización de este ejercicio se hace necesario desarrollar la curiosidad, la cual se relaciona con la conciencia de que somos seres humanos inacabados, así, siendo curiosos generaremos el hábito de aprender y crear nuevos conocimientos. De tal forma que esta curiosidad inducirá a llegar a entender que nadie lucha contra las estructuras que no comprende o cuya importancia no ha llegado a percibir, o cuyas opresiones no consigue explicar. Es decir que la realidad sólo puede ser modificada hasta cuando el ser humano consigue darse cuenta que es modificable y que en sus manos y en su mente están la capacidad de modificarla.

La educación llega a ser vista como una concienciación o toma de conciencia, promoviendo un despertar y desarrollando una capacidad crítica en cada sujeto, quien asume un compromiso y una responsabilidad en la lucha por la humanización de su sociedad. Teniendo en cuenta que la toma de conciencia pasa a ser interiorizada como un compromiso histórico, es decir, cualquier ser humano hace historia en la medida en que, captando los temas propios de su época, es capaz de cumplir las tareas concretas que supone la solución de estos problemas. Sugiriendo incluso nuevos problemas, un cambio en la manera de actuar, en las actitudes y en los comportamientos (FREIRE, 1979, p.20). Motivo por el cual el principal compromiso dentro de la Educación Popular se centra en estimular una actitud crítica y una reflexión que conlleve al actuar del educando. Este acto educativo de generar conocimiento del mundo no es definitivo, siempre debemos entenderlo como inacabado, dado que él es cambiante y permanente, como también lo somos nosotros, los sujetos (CONSENTINO, 2011, p.5).

Ante esto, el acto de conocer no ha de asumirse como una verdad acabada o

inmodificable, absolutista, “ya lo sé todo”, lo cual pasaría a ser una postura de superioridad, que para el caso del educador quedaría manifiesta en expresiones como “yo soy quien más sabe y tú no sabes”, contrario a esto, conocer es un acto posible de discutir y de cuestionar, puesto que aun considerando más a los hombres y mujeres como seres inacabados, incompletos en una realidad que igualmente es inacabada, Paulo Freire, afirmaría que se necesita más una pedagogía de la pregunta que una pedagogía de la respuesta (FREIRE;FAGUNDES, 2014 p. 58).

Figura 1 Proceso de la Educación Popular



Fuente: Triviño R. Oscar

2.3. Nuestra práctica política

El educador popular sabe que el conocimiento no se deposita ni se transfiere en el otro, ha superado la postura autoritaria de considerar ese otro como ignorante, posibilitando la construcción de un nuevo sujeto en ese proceso de mediación con el mundo, tal como Paulo Freire lo definió: “yo no soy político porque quiera si no que mi misma condición de educador me lo impone” (FREIRE, 2003, p. 84). Por consiguiente, toda práctica educativa resulta ser política, así como la práctica política puede llegar a ser un acto educativo. Es decir que las prácticas educativas siempre son políticas porque implican valores y proyectos que reproducen o legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder que prevalecen en la sociedad. Razón por la cual se debe hacer la diferencia entre prácticas educativas conservadoras y prácticas educativas progresistas. Conforme lo sostiene Alfonso Torres Carrillo en conferencia otorgada en la Universidad Nacional de Colombia:

Mientras la educación conservadora procura acomodar, adaptar a los educandos al mundo dado, la educación liberadora busca inquietar a los educandos desafiándolos para que perciban que el mundo es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado. (TORRES CARRILLO, 2002).

Es decir que la construcción de una sociedad más justa implica una gran responsabilidad por parte de los educadores, considerando que no se trata solamente de ser un reconocido intelectual de la educación, o un excelente teórico en cualquier campo de la formación académica, sino que se requiere en coherencia pasar también por una práctica y formación política que aporte a la construcción de un profesional comprometido desde su profesión, con la defensa de su pueblo y, especialmente, con los menos favorecidos.

Un educador ético no puede caer en simplismos que oculten la realidad, la cuestión no es de ser simplistas si no de ser simples o sencillos en nuestro lenguaje, fáciles de comprender, entendibles en nuestras expresiones, que nos facilite la comprensión de los demás sobre su propio mundo. Es por ello que la formación del docente pasa tanto por la conciencia ética como política. Y mientras no exista este tipo de formación, sólo se mejorarán los métodos, los contenidos, o a lo mejor los procesos de aprendizaje, pero no la problemática social que los oprime (DEL GRANADO COSIO, 2008, p.89). Necesario es que el educando comprenda que el mundo no se construye en la contemplación pasiva en que se encuentra.

2.3.1 Politización de la educación y pedagogización de la política

Para conseguir la relación entre estas dos afirmaciones es necesario que se parta desde el pensamiento del educando, el cual es el pensamiento de los oprimidos, su ideal es ser humano, sentirse como humano; sin embargo, para él sentirse como humano en la contradicción en que siempre ha estado y cuya intención aún no consigue comprender, significará posiblemente llegar a asumir el estatus o prácticas de su opresor. En ese sentido, en lugar de luchar por la libertad muchas veces desafortunadamente los oprimidos buscan convertirse ellos mismos en opresores. En su alienación, los oprimidos quieren afanosamente parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo, aspiran igualarse a los hombres reconocidos de la clase superior (FREIRE, 1975, p. 184).

Dado que a estos hombres y mujeres, se les ha negado el derecho a expresarse y por lo cual para ellos ha predominado la cultura del silencio, en donde el silencio también es una forma de comunicación humana que encubre no sólo pasividad sino impotencia, rebeldía, odio y otros sentimientos poco virtuosos para dar respuesta a un mundo tan complejo (GADOTTI, 2002, p. 164). Como también, muchas veces el desprecio de sí mismo, pasa a ser otra característica del

oprimido, desprecio que ha sido causado por la interiorización desde la opinión de sus opresores sobre él. Escuchan decirles que no sirven para nada, que no pueden aprender nada, sometiéndose al rumor de que son improductivos que acaban asimilando su propia incapacidad (FREIRE, 1975, p. 186). Sin embargo, para lograr esta tomada de conciencia en los oprimidos se debe tener cuidado ya que en nombre de una educación y de una metodología liberadora se puede caer en el error de continuar reproduciendo prácticas bancarias, confundiéndolas con libertarias cuando, por ejemplo, no se parte del mundo del educando.

Lo difícil en la educación Popular es cómo educar al educando y educar al educador permanentemente, ya que el educador se educa a partir del educando. De no permitirlo entonces sería una Educación Popular, de concepto liberadora, pero con una práctica colonizadora. (FREIRE, 1997, p. 53).

De tal forma que es necesario que la educación sea, en su contenido, en sus programas y en sus métodos, coherente al fin que esta persigue. Por ende, un principio básico de la Educación Popular es el de respetar a los individuos, sus culturas, sus prácticas y su diversidad (REBELLATO, 1988, p.55). Ahora bien, el reconocimiento de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. De hecho, es la otredad del no-yo o del tú la que me hace asumir el radicalismo de mi yo (FREIRE, 1997, p.121). Es por ello que Paulo Freire deja claro que la educación tiene su importancia en la forma inacabada de los seres humanos, puesto que necesitamos de ese otro que nos contribuye para conocer y transformar el mundo, al mismo tiempo que nos construimos como sujetos.

Aquí también entra a jugar el diálogo, ya que éste llega a ser un encuentro de los seres humanos entre sí para descubrir, comprender y transformar su mundo, entendiendo que el hombre o la mujer no sólo están en el mundo, sino que también están con el mundo. Pero este diálogo implica también conocimiento y comprensión; como también predisposición al cambio positivo frente a las diferentes miradas de los otros en el marco del respeto a la diversidad, la diferencia, la democracia participativa y la promoción de la inclusión (GADOTTI, 2002, p.179).

El diálogo es visto en la Educación Popular como un elemento necesario en la construcción y reconstrucción del conocimiento, que facilita que el proceso educativo se establezca en principios de respeto, de igualdad y de decisión. Teniendo en cuenta un principio fundamental: “El pueblo no tiene que entender lo que yo digo, el pueblo tiene que ver lo que yo digo” (FREIRE, 1975, p. 62). Es decir, si no conseguimos transformar nuestro concepto en algo comprensible, estamos hablando un idioma extraño para el pueblo. Si en el diálogo no logramos partir del lenguaje del educando, corremos el riesgo de llevar al educando, hacia un lenguaje intelectualista. Por ello una parte esencial del diálogo se basa en que el que enseña

debe aprender a hacer su discurso comprensible al que aprende, imaginando que quien aprende tiene una forma diferente de entender el mundo, hay que saber escuchar y ser escuchado, de lo contrario el papel del que enseña se reduce a transmitir comunicados.

Así mismo, Freire afirma que no puede haber búsqueda sin esperanza. Si perdiésemos la esperanza, perderíamos toda posibilidad de crearnos como sujetos, lo que implica transformar el mundo. Por lo que la educación crítica es una vitamina capaz de nutrirnos de esperanza, al afirmar que los seres humanos son seres que se superan, que van hacia adelante, seres humanos con posibilidad de mirar hacia el futuro, seres para los cuales la inmovilidad, la pasividad, el estarse quietos representa una amenaza fatal, seres para los cuales ver el pasado no debe ser más que un medio para comprender más claramente quiénes son y lo que son, a fin de construir el futuro con mas sabiduría (FREIRE, 2005, p.106).

Sin esperanza se instala el desaliento cayéndose en la desesperación; una lucha así se convierte en la búsqueda de venganza y no de reivindicación de derechos y no de búsqueda de justicia, y no de búsqueda de felicidad (FREIRE, 2005, p.110). Por eso, en la medida en que prosigo luchando, mi esperanza se continúa fortaleciendo. Por lo que nuestro diálogo no puede practicarse en un ambiente de desesperanza. Si no esperamos nada de nuestros esfuerzos, entonces es natural que nuestro resultado sea un acto vacío. De esta forma, es visible cómo la propuesta de Educación Popular, es un aporte alternativo a la humanidad de un valor incalculable.

Figura 2 Relaciones en la educación Popular



Fuente: Triviño R. oscar

2.3.2 Educación Popular: A partir de nuestra cultura

Decía Freire que la cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados "ignorantes" son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una "cultura del silencio"(FREIRE, 1984, p.14). Es por ello que una característica importante dentro de la Educación Popular es el papel que juega la cultura, entendiéndose como cultura la comprensión de las relaciones creadas entre individuos, movimientos sociales y el Estado, en donde los actores están inmersos dentro de escenarios de producción y explotación de la naturaleza, reproducción, ejercicio del poder físico y simbólico, etc. Siendo así la cultura un espacio de producción simbólica desde el cual los grupos sociales llegan a dar sentido a sus prácticas e interpretan el que hacer de los otros (FERNÁNDEZ; ROMERO, 2002, p.4).

Como consecuencia una de las propuestas proveniente de las pedagogías liberadoras es el intercambio cultural, en donde como punto de partida existe la pregunta por resolver: ¿Cómo podemos lograr que los sujetos participantes de la Educación Popular se encaminen hacia nuevos aprendizajes, nuevos conocimientos y nuevas acciones dentro del reconocimiento de sus propios lugares y la potenciación de sus particularidades? Las respuestas solo serán posibles desde la interpretación de cada cultura como su punto de referencia, haciendo visible las diferencias tanto en los seres humanos como entre cada uno de los grupos a donde se llega.

De esta forma, el sujeto pasa a ser concebido como ese otro diferente, haciéndose necesario conocer los procesos culturales de cada realidad que nos permitirán desarrollar las diferentes iniciativas de Educación Popular. Desde la cultura nos aproximamos a la cotidianidad, buscando conocer las realidades que nos permitan reconocer lo diferente. En conclusión, para Paulo Freire la cultura es el resultado de la acción creadora del hombre, la cultura como el incremento que el hombre hace al mundo que no fue construido por él. La cultura como resultado de su trabajo. De su esfuerzo creador y recreador (GADOTTI, 2002, p. 67).

2.4 Cultura Ciudadana

Al discutir la temática de la educación para la cultura ciudadana, Castilho; Osorio plantean su visión acerca de la pertinencia de la Educación Popular en relación a la temática cultura ciudadana:

Uma Educação Popular que promova o desenvolvimento de aprendizagens para a compreensão da realidade complexa em que se vive, e a decisão sobre os modos de

intervir sobre a mesma. Neste sentido, podemos dizer que a Educação Popular é uma pedagogia do público, da decisão, da construção de um sentido do comum. A Educação Popular é ela mesma uma educação cidadã, uma esfera pública. Ao falarmos em Educação Popular nos referimos à criação em distintos âmbitos (escolas, bairros, movimentos sociais, famílias) de esferas públicas que permitam que as pessoas se reúnam em lugares diversos para falar, trocar informação, escutar, fazer negociações. (CASTILHO; OSORIO, 1997, p. 42-43).

De tal manera que para la actualidad nuevas temáticas y nuevo énfasis vienen siendo incorporados a los programas de intervención de la Educación Popular desde la institucionalidad, enfocados hacia vida en comunidad y cultura ciudadana, entre los que la UNESCO (2005, p. 97) organización mundial que propende desde su creación hacia la elaboración de estrategias y evaluación de otras que faciliten el desarrollo pleno de la vida en paz entre los seres humanos, cuya diplomacia aunque limitada, se dispone a reducir y eliminar el analfabetismo como medida para alcanzar una amplia cobertura educativa a nivel mundial a través de la promoción de ciencia y conocimiento, bajo tal pretensión se destaca en la discusión de ciudadanía y Educación Popular los siguientes requisitos como necesarios:

- a) Aplicación de pedagogías democráticas para el ejercicio del gobierno local.
- b) Construcción de programas de educación para la ciudadanía en torno a la temática de los derechos y de una nueva ética del bien público.
- c) Aplicación de métodos democráticos de gestión y administración en los territorios y en las organizaciones populares.
- d) Conocimiento instrumental necesario en la apropiación de los mecanismos de funcionamiento del Estado y una mejor cualidad en la intervención en relación a la formulación y gestión de las políticas públicas.
- e) Capacitación del funcionario público, (nuevas metodologías e instrumentos participativos), en la perspectiva de su valorización como profesional, como servidor público y como ciudadano.
- f) Capacitación tanto de los movimientos sociales como de los agentes de la administración pública para el ejercicio de convenios públicos, con autonomía de los actores y una efectiva práctica de descentralización del poder.
- g) Nuevos instrumentos de comunicación popular capaces de contribuir para la construcción de nuevos valores, actitudes y comportamientos de los actores en los procesos y canales de participación ciudadana.

Sin embargo, según la misma UNESCO (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2005, p.101), no es suficiente sólo crear los espacios y canales de participación, también es fundamental crear las condiciones para que esta participación ocurra capacitando los diversos actores de la sociedad civil y del Estado para el ejercicio de una nueva práctica de gestión pública democrática. Teniendo en cuenta que los procesos participativos desencadenados en la construcción del poder local pueden generar nuevos conflictos o agudizar los ya existentes entre los actores que de ellos participan. Por ello

la importancia de la mediación educativa en el sentido de pedagogizar los conflictos, posibilitando que ellos, al contrario de provocar disgregación y fragmentación, contribuyan para la construcción de nuevas prácticas de ejercicio de poder democrático.

Como dimensión indispensable para posibilitar que los actores de la sociedad civil y del Estado adquieran eficacia y capacidad de acción en el ejercicio de la democracia y de la ciudadanía activa, se hace necesario ajustar la Educación Popular dentro del marco de una pedagogía hacia la gestión democrática, dentro de la lógica del reconocimiento del Estado, con la intencionalidad de avanzar en la creación de esferas públicas democráticas y transparentes hacia en la construcción de una nueva cultura política.

Ahora bien, nuevamente la UNESCO (2005, p.102-103) destaca como algunos elementos fundamentales de la pedagogía hacia la participación ciudadana los siguientes:

- a) La pedagogía es metodológicamente deliberativa, ella proporciona la posibilidad efectiva del ejercicio de decidir sobre los asuntos públicos en la ciudad.
- b) Estimula prácticas de cogestión (entre gobierno y comunidad local), promoviendo la actitud de corresponsabilidad y la práctica de convenios entre los actores locales en la resolución de problemas y construcción de alternativas para el futuro de los municipios.
- c) Es una pedagogía de lo público, de la construcción del sentido de lo común, a partir de la construcción de esferas públicas transparentes y democráticas, en que se ejercite la deliberación a partir de criterios objetivos, compartidos e impersonales.
- d) Busca formar ciudadanos autónomos y críticos, con capacidad de comunicación y argumentación para participar en las instituciones de la sociedad civil, ejerciendo asociativamente el control sobre gobiernos y resolviendo pacíficamente y democráticamente los conflictos.
- e) Instrumentaliza los actores de la sociedad civil y los gobiernos para nuevas formas de ejercicio del poder en que la transparencia de las acciones, la capacidad de oír, dialogar, son actitudes indispensables.
- f) Propicia la apropiación de conocimientos técnico-políticos que amplíen la capacidad de los ciudadanos de actuar como agentes en la definición y gestión de las políticas públicas.
- g) Amplia los conocimientos sobre el territorio (barrio-ciudad-región) y los diversos elementos de identidad, facilitando la aplicación de políticas públicas y la participación y control de los ciudadanos sobre las mismas.
- h) Desarrolla los valores de solidaridad, justicia, unión, respeto al otro, tolerancia, humildad, esperanza, disposición a lo nuevo, disponibilidad al cambio como elementos de una ética universal que debe estar en la base de las acciones de educación para la ciudadanía.

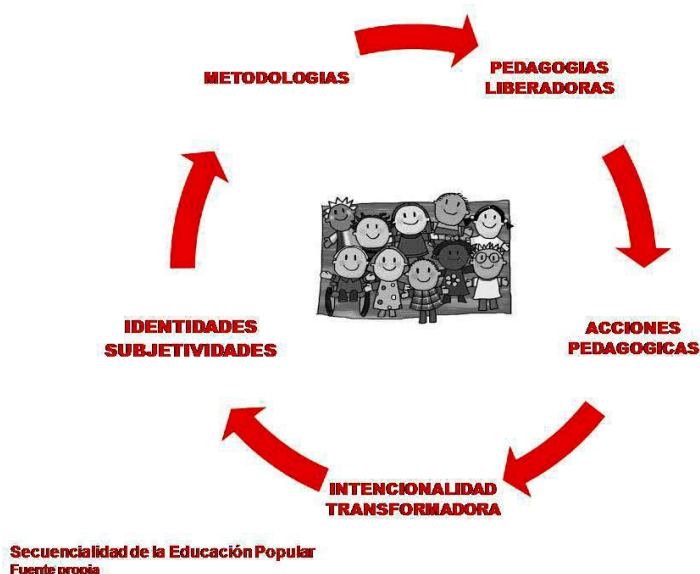
Desde este planteamiento de democratizar la democracia se discuten los nuevos paradigmas de Educación Popular con grandes tareas en el momento como: Promover procesos efectivos de inclusión social y fortalecer prácticas de democracia participativa como condiciones necesarias para un desarrollo integral, con equidad y sostenibilidad en nuestras sociedades.

Entendiéndose que la concepción de pobreza transforma a las personas en necesitados, sin

voz, y no en sujetos. Por lo que se asume el proceso de participación ciudadana como una práctica cotidiana de toma de decisiones colectivas en construcción; envolviéndose de ser el caso, en el diseño, gestión y control de las políticas públicas de la propia sociedad; mezclando mecanismos de democracia directa, semi-directa y representativa e instituyendo canales y espacios para que la comunidad se exprese, no de manera complementaria o consultiva, mas sí con órganos propios, permanentes y autónomos de toma de decisiones (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2005 p.120).

Sólo así se podrá avanzar de alguna forma en la capacidad de gobierno, de gobernabilidad, en el sentido amplio de toma de decisiones, en la responsabilidad que cada sociedad tiene para enfrentar positivamente sus propios desafíos, creando condiciones para alcanzar propósitos comunes, a partir de consensos en la diversidad desde una practicar ética social e institucional realmente democrática no siendo lo anterior solo un privilegio de los políticos, sino una cuestión de incumbencia ciudadana que atañe a toda la sociedad.

Figura 3 Secuencialidad de la Educación Popular



Fuente: Triviño R. Oscar

2.4.1 Contribuciones de Paulo Freire para la Educación Pública Popular

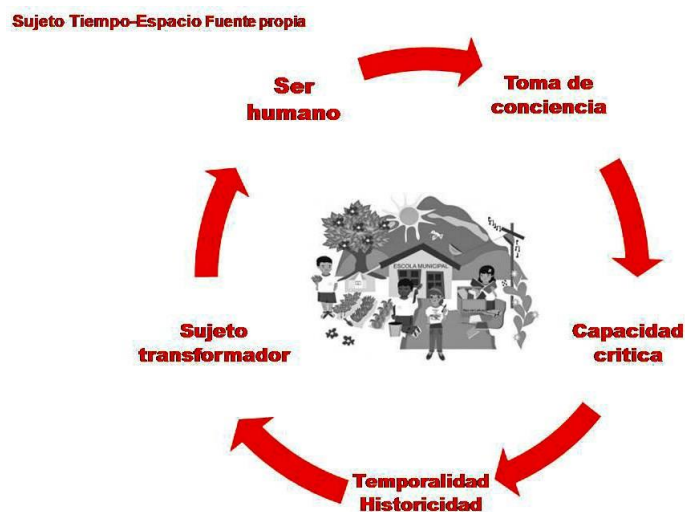
Paulo Freire consiguió llevar para la administración pública en Brasil los presupuestos de la Educación Popular. Su opción política por una educación crítica, comprometida con principios de solidaridad y justicia social es reconocida en su propuesta de construcción de una escuela enfocada para la formación social y crítica de los educandos, una escuela seria en la apropiación y recreación de conocimientos y, al mismo tiempo, alegre, estimuladora de

solidaridad y de curiosidad (SAUL, 1990, p.41).

Durante 1989-1992, Paulo Freire asume la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo. Durante su gestión se trabajó en la perspectiva de construcción y vivencia de un nuevo paradigma curricular. Lo que implicó pensar, leer, hacer y sentir el currículo de forma diferente (SAUL; GOUVEA, 2009, p.225). Se asumió como tarea principal, la democratización de la educación, implícita en el esfuerzo de democratización de Brasil post dictadura. Entendiéndose para ese momento que el mejoramiento en la calidad de la educación pública municipal requiere también cambios en las formas que se generan las relaciones internas de la escuela y en la relación escuela - población. La escuela desde la Educación Popular orientada para la formación social y crítica, en busca de una sociedad democrática. Buscándose la construcción de una escuela científicamente rigurosa y ética en la apropiación y recreación de conocimientos pero al mismo tiempo, alegre, estimuladora de solidaridad y de curiosidad (SAUL; GOUVEA, 2009, p.226).

Así la participación popular dentro de la creación y re-creación de su propia cultura y educación es necesaria para romper con la tradición de que sólo la elite es competente y que sólo ellos saben cuáles son las necesidades e intereses de toda la sociedad. Razón por la cual la escuela se convierte en un espacio irradiador de la cultura popular, no para consumirla, mas para recrearla, un espacio de organización política de las clases populares, y, como espacio de enseñanza-aprendizaje, un centro de debate de ideas y soluciones, reflexiones, en donde la organización popular sistematizará su propia experiencia (SAUL; GOUVEA, 2009, p.226).

Figura 4 Sujeto - Tiempo-Espacio



Fuente: Triviño R. Oscar

2.4.2 Hacia una Educación del Campo

Históricamente el concepto educación rural en América Latina ha estado asociado a una educación deficiente, atrasada, con poca cualidad y pocos recursos, viéndose lo rural como inferior, primitivo, descontextualizado. Y esto se debe, en buena medida por la disputa y polarización que existe entre la agricultura enfocada hacia la producción de alimentos dentro de una lógica del trabajo para la reproducción de la vida identificada como agricultura campesina, con su fuerte ligación con el modo campesino de hacer agricultura; frente a una agricultura invasora o colonizadora enfocada hacia el negocio, lo que en los años 80 se definió como “agrobusiness” caracterizada actualmente por la sobreproducción de “commodities” dentro de la lógica de ver el trabajo para la reproducción del capital por encima de las familias campesinas.

Conocida en Latinoamérica como agronegocio, o agricultura industrial, cuya intención es subordinar el campo y la agricultura a la lógica del mercado y de la producción industrial transgénica. Bernardo Mançano Fernandes define el agronegocio como:

Agronegócio é uma palavra nova, da década de 1990, e é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. O latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico. Latifúndio está associado com terra que não produz, que deve ser utilizada para reforma agrária. (FERNANDES, 2005, p.4).

De tal forma que existen en escena dos visiones diferentes de desarrollo que se diferencian: Por un lado la del agronegocio, que considera el campo como un lugar de atraso, el cual necesita ser modernizado por la agricultura capitalista, sin profundizar mucho en su olvido intencional desde los gobiernos, que permitió abrir posibilidades al trabajo asalariado en el campo y al control del mercado en territorios campesinos. Por otro lado, también existe el paradigma de la agricultura campesina junto al de los pequeños productores o agricultores familiares, para quienes el campo es lugar de producción de vida, de alimentos, culturas y no solamente de producción económica (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p.51). Es dentro de este panorama que entra analizarse la Educación Popular del Campo en el paradigma de la agricultura campesina. Tal como lo define Furtado:

La educación interfiere en el tiempo mejorando la calidad del factor humano, modificando por completo el cuadro del país, abriéndose posibilidades de desarrollo mayores. No hay país que haya conseguido desarrollarse sin invertir considerablemente en la formación de la gente. Esta es la más importante inversión a realizarse, para que haya, no solo crecimiento, sino también autentico desarrollo. (2002, p.16, traducción).

Siendo así, existe una justificativa extensa y demostrable que aprueba reclamar del Estado apoyo e inversión hacia una nueva y diferente Educación del campo. De acuerdo con Bernardo Mançano Fernandes se puede definir la Educación del Campo como:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (2002, p.67).

Bajo esta justificativa nace la Educación del Campo, como un nuevo paradigma que cobra impulso en un primer momento desde Brasil buscando debatir o replantear el desarrollo capitalista con injerencia en territorios campesinos. Siendo esta propuesta educativa construida por diferentes actores sociales dentro de los actuales movimientos sociales y distanciándose del paradigma de la educación rural, que como referencia tiene simplemente el productivismo, o sea el campo visto solamente como lugar de producción de mercancías y no como espacio de vida (FERNANDES, 2007 p. 10).

Razón por la cual se hace necesaria una educación relacionada a la vida, a la cultura, al trabajo, a la política y a la ciudadanía repensándose las prácticas pedagógicas en las escuelas localizadas en el campo. Así, la Educación del Campo nace como oposición a los proyectos de educación tradicional que solo buscan una función instrumentalizadora y que se sitúan al servicio de las demandas de un modelo de desarrollo del campo que siempre diseño la definida “educación rural” en Latinoamérica.

Desde sus orígenes, la Educación Del Campo se definió a favor de una formación integral del ser humano reconociendo y partiendo de sus lugares de origen y vivienda:

A concepção de Educação do Campo e seus movimentos de luta trazem em si grandes paradoxos, pois ao mesmo tempo em que busca subverter a ordem política e econômica vigente, rompe com a visão de totalidade ao atribuir à educação a função de redentora dos males sociais e ao admitir a existência de um homem do campo e um homem da cidade, uma mulher do campo e uma da cidade, quando não uma criança do campo e uma da cidade. (BEZERRA, 2010, p.152).

Conforme Neves se resalta una amplia diferencia entre los conceptos Educación del Campo y educación rural:

Nessa perspectiva, a Educação do Campo é diferente da educação rural, pois é construída por e para os diferentes sujeitos, práticas sociais, territórios e culturas que compõem a diversidade que compõem o campo. Ela se apresenta como uma garantia

de ampliação das possibilidades dos camponeses que criarem e recriarem as condições de existência no campo. Portanto, a educação é uma estratégia importante para a transformação da realidade dos sujeitos do campo, em todas as suas dimensões (sociais, ambientais, culturais, econômicas, éticas, políticas). (2012, p.2).

Así pues, la idea de una reivindicación de una Educación del Campo como reclamo ante el Estado Brasileiro se registra en 1997 en el mes de Julio, a partir de la realización del primer Encuentro Nacional de Educadoras e Educadores de la Reforma Agraria –ENERA, en la Universidade de Brasilia – promovido por el Movimiento de los Trabalhadores Rurais Sem Terra, en convenio con la propia universidad de Brasilia y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura – UNESCO y la Conferencia Nacional de los Obispos de Brasil.

Naciendo un nuevo y oportuno debate en torno a Educación del Campo, haciendo referencia a un concepto en construcción desde inicios del siglo XXI con mayor influencia desde Brasil. Definiéndose como un concepto propio de nuestro tiempo histórico, que solamente puede ser comprendido y discutido en el contexto de su surgimiento.

Al mismo tiempo, diferentes poblaciones campesinas vienen reivindicando en varios países de América latina una escuela del campo vinculada a sus culturas, a sus valores y a la lucha de los trabajadores del campo, muy diferente a la vida de los trabajadores y pobladores urbanos:

Eles têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e trabalhar distinto do mundo urbano, o que inclui diferentes maneiras de ver e se relacionar, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar família, a comunidade, o trabalho e a educação (KOLLING, 2002, p. 16).

De tal forma que la Educación del Campo se caracteriza como un espacio de autonomía y como una propuesta pedagógica en construcción frente a la austeridad por falta de recursos, especialmente por la ausencia de políticas públicas para las poblaciones campesinas, indígenas, afros etc. Esta situación se percibe claramente en la realidad social, con la ausencia por ejemplo de carreteras apropiadas para el desplazamiento de la producción; también se observan en la falta de atención adecuada a la salud; en la falta de asistencia técnica; en el difícil acceso a la educación básica y superior de calidad.

Por estos motivos la propuesta y reivindicación de la necesidad de una escuela diferente en el campo para América latina tiene como promotores actualmente en el Brasil a los movimientos sociales de y en el campo, que por esencia y naturaleza se consideran educativos, quienes manifestaron una fuerte relación entre la falta de un proyecto para el campo y la educación y la necesidad de avanzar en prácticas concretas sobre un proyecto de Educación del

Campo (FERNANDES, 1998, p.54). En donde desde finales de la década de los 90, los movimientos sociales del campo consolidaron unitariamente el movimiento “Por uma Educação Básica do Campo”.

Esta nueva concepción de educación, definida como Educación del Campo, se encuentra en la demanda de una política pública reclamada y construida por los propios trabajadores del campo. Surgiendo en Brasil autores como Miguel Arroyo, Roseli Caldart y Bernardo Mançano Fernández quienes sirven de inspiración teórica para los nuevos investigadores que tratan sobre la educación del campo. Además, desde el paradigma de la Educación del Campo, se busca demostrar la superación de antagonismo entre la ciudad y el campo, pasando a ser vistos como complementarios y de igual valor. Respetándose la existencia de tiempos y modos diferentes de ser, vivir y producir y admitiendo variados modelos de organización de la educación y de la escuela. De esta forma, se viene reconociendo y reafirmando la importancia de la identidad de los pueblos del campo, como las luchas que desarrollan sus organizaciones. Reconociendo, rescatando y reafirmando la diversidad sociocultural de quienes habitan en el campo y son del campo.

Para mencionar sólo algunos casos:

Acampados, arrendatarios, asalariados rurales, asentados, comunidades campesinas, comunidades negras rurales, indígenas, extractivistas, pequeños agricultores, pescadores, pueblos de las florestas, quilombolas, afectados por represas, ribereños otros. (QUEIROZ, 2012, p. 43).

No obstante, es necesario que se identifique cuales son los pueblos del campo que existen en cada región y como constituyen sus identidades. Cómo además es fundamental, identificar las diferencias de género, etnia, religión, etc. Roseli Caldart, histórica intelectual del MST contribuyente en el sector de educación, afirma que la Educación del Campo no se puede restringir a la educación formal y a la escuela, implica la construcción de un proyecto educativo que dialogue con la realidad más amplia donde ella está insertada(en: MST, 1999, p. 5). En vista de que por muchos años, en Brasil semejante a muchas partes de Latinoamérica, el trabajo en el campo fue visto como expresión de desigualdad social y reflejo de la posición de clase (DRUZIAN; MEURER, 2013, p.131).

De esta forma, a partir de reivindicaciones desde los noventa se logra su inclusión como un avance en la legislación Brasileña, resultado de la articulación de los movimientos sociales y del acumulado de varias experiencias que ya existían como los centros de formación por alternancia, las escuelas del MST, la escuela activa, las reivindicaciones y experiencias educativas del movimiento sindical, entre otras.

En relación a la legislación, se hace necesario destacar que, a partir de diversas luchas (nacionales, estatales o municipales), el Movimiento de Educación del Campo tiene un acumulo importante de instrumentos legales que reconocen y validan las condiciones necesarias para que la universalidad del derecho a la educación sea ejercida, respetando las especificidades de los sujetos del campo.

Según Molina e Freitas (2012), entre estas las Directrices Operacionales para Educación Básica de las Escuelas del Campo, se destacan:

Resolución CNE/CEB n° 1/2002 y Resolución CNE/ CEB n° 2/2008.
Parecer Numero 1 del 2006 que reconoce los días lectivos de la Alternancia, también homologado por la CEB; Decreto n° 7.352, de 4 de Noviembre del 2010, que dispone sobre la Política Nacional de Educación del Campo y sobre el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria/PRONERA. (MOLINA; FREITAS, 2012, p. 21)

De estas Directrices haremos un análisis más ampliado en el capítulo 4. Sin embargo, como lo afirma Miguel Arroyo (2010, p.8), mientras no se cambie desde el Estado la forma de ver los desiguales como un problema, no se cambiará la visión incrédula del Estado frente a las políticas públicas como solución. Por ello, los movimientos sociales no pueden omitir la responsabilidad del Estado dentro del sector de lo público. De hecho, buscar garantizar el cumplimiento de los derechos sociales fundamentales de cada ser humano, solamente puede ser posible de concebirse cuando se asume como deber del Estado en el campo de lo público:

À sociedade, às famílias, aos movimentos sociais cabe mostrar a diversidade de direitos, denunciar até sua negação para os diversos grupos humanos e pressionar para que o Estado os garanta como direitos universais iguais para todos, em espaços públicos e através de leis, recursos e políticas públicas. A Educação do Campo não é responsabilidade única dos movimentos sociais, mas da sociedade toda, especialmente do Estado e dos diversos governos. (MOLINA; SANTOS, 2004, p. 61).

Sin embargo, las políticas públicas educacionales deberían ser universalizantes, al no conseguirlo, también se aplica la necesidad de ayudas paliativas a casos específicos, que buscan abarcar determinados grupos vulnerables de la sociedad de manera focalizada, teniendo de esta forma acceso a estos derechos previstos solo de manera parcializada y no como un derecho universal garantizado. Es de esta manera que nace el Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), el cual sin duda alguna ha tenido un papel fundamental en la reducción de las desigualdades sociales y regionales en Brasil y del cual ampliaremos más adelante en el capítulo relacionado al Movimiento Sem Terra y Educación Del Campo. Esta política pública ha asegurado el acceso a la educación a familias campesinas Brasileñas que antes no hubiesen podido hacerlo. (FERNANDES; SANTOS, 2008, p.37).

Según la definición de Maria Paula Dallari Bucci, se considera políticas públicas:

Os programas de ação governamental que resultam de um conjunto de processos disciplinados pelo Direito voltados à realização de fins socialmente relevantes e juridicamente determinados. (FERNANDES; SANTOS, 2008 p, 37).

Es decir que las políticas públicas se pueden concebir como formas concretas en que se implementan las directrices constitucionales para hacer efectivo un derecho específico. Ahora bien, dentro de las justificativas que se encuentran reclamando una Educación del Campo, según Castagna Molina (2010), se resaltan las siguientes:

Existe hoje uma violência cultural, patrimonial e material sobre os jovens do campo. Há necessidade de se garantir visibilidade às demandas específicas da juventude camponesa, que deseja implementar seus projetos de vida, ter uma formação escolar adequada à sua condição de jovem do campo, ter autoestima e orgulhar-se de sua condição social e econômica.

A educação, a educação escolar, o trabalho/a tecnologia, a cultura etc. são elementos centrais para a realização de projetos de vida no/do campo. A alternativa para viabilização das demandas juvenis do campo somente será possível com a organização e a ação coletiva dos jovens para se fazerem presentes nas instituições estatais, na busca pelo planejamento, implementação e monitoramento de políticas públicas voltadas à educação escolar, à cultura, ao lazer, ao transporte, ao trabalho etc.(CASTAGNA MOLINA, 2010, p. 20).

2.5 Principios de la educación Popular

Se definieron como principios según sus cuadernos de subsidios (Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios, 2004, p.37-39):

- a) O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana.
- b) A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes. Incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório. Políticas de educação como formação humana pautam-se pela necessidade de estimular os sujeitos da educação em sua capacidade de criar com outros um espaço humano de convivência social desejável. A formação humana é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural. Esse processo que engloba

conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo educativo deve refletir-se também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática e deve atravessar toda a vida escolar e, portanto, também o processo avaliativo.

c) O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo

Conhecimento, todas as pessoas possuem e podem construir. Sendo assim, a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. Tais conhecimentos precisam garantir elementos que contribuam para uma melhor qualidade de vida. Os vários saberes não têm fins em si mesmo, eles são instrumentos para intervenção e mudança de atitudes dos vários segmentos neste processo de renovação. Os elementos que transversalizam os currículos nas escolas do campo são a terra, o meio ambiente e sua relação com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas. Os que vivem no campo podem e têm condições de pensar uma educação que traga como referência as suas especificidades para incluí-los na sociedade como sujeitos de transformação. Para isso, o projeto educativo que se realiza na escola precisa ser do campo e no campo e não para o campo. Neste sentido, a pesquisa enquanto princípio metodológico não se coloca apenas como ferramenta de construção do conhecimento, mas como uma postura diante da realidade.

d) O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem:

A Educação do Campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Realiza-se na organização das comunidades e dos seus territórios, que se distanciam de uma lógica meramente produtivista da terra e do seu próprio trabalho. Portanto, não são apenas os saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens se constituindo assim, num local de encontro das diferenças, pois é nelas que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo.

e) O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos:

Enquanto direito, a escola precisa estar onde os sujeitos estão. A escola do campo é uma concepção que está vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos. Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver.

f) O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável:

Pensar a educação na relação com o desenvolvimento sustentável é pensar a partir da idéia de que o local, o território, pode ser reinventado através das suas potencialidades. Uma das formas de trazer à tona essas potencialidades está na revitalização da importância do coletivo como método de participação popular de gestão das políticas e das comunidades onde vivem. A radicalização da democracia reside na exigência da co-gestão e da soberania fundada em valores humanistas (solidariedade, justiça social, respeito à natureza e seus ciclos e movimentos). A educação deve pensar o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios e necessidades dos que vivem no campo. O currículo das escolas do campo precisa se estruturar a partir de uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade, possibilitando a construção da sua cidadania e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta ao processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico. Os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. A educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional.

g) O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino:

Para implementar políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo, os sujeitos devem estar atentos para o fato de que existem diferenças de ordem diversa entre os povos do campo. O campo é heterogêneo, muito diverso. Esta heterogeneidade possui duas implicações: a primeira é que não se pode construir uma política de educação idêntica para todos os povos do campo; a segunda, por ser heterogênea, deve ser articulada às políticas nacionais e estas às demandas e às especificidades de cada região ou de cada espaço ou território que se diferencia dos demais. Isso inverte a relação entre poder público e os sujeitos sociais.

Ante estos avances, también surgen desafíos como el de no dejarse confundir dentro de las dinámicas y trampas de la institucionalización. Siendo visto esto, como todo un desafío para todos los que históricamente se han comprometido con la construcción de esta bandera desde adentro del Estado, buscando en universidades, y gobiernos locales departamentales o nacionales, ejecutar políticas públicas de Educación del Campo, con los sujetos del campo. Quienes han participado activamente de estos procesos de construcción, implementación y evaluación de las políticas, han terminado corriendo y afrontando estos riesgos, algunos victoriosos, otros no.

No puede evitarse el surgimiento de conflictos y de tensión en estos procesos, puesto que existen disputas de proyectos y de sociedad en juego. Importante se hace entonces tener la claridad de que el horizonte final no son las políticas públicas, pero que ellas son un medio significativo para posiblemente avanzar hacia una lucha mayor acumulando fuerzas para transformaciones estructurales, siendo necesario mucho tacto para no perderse en el proceso. Para esto es necesario articular e integrar el sistema educativo a partir de los objetivos y problemas levantados en comunidad por medio de una construcción colectiva y participativa permanente.

Entendiendo qué la educación para el campo, bajo la perspectiva del agronegocio, realmente es una educación propuesta para la formación de la fuerza de trabajo prolongando las desigualdades sociales. Para el agronegocio no sirve un proyecto de sociedad que atienda a los sectores campesinos o a cualquiera otro proyecto de sociedad que busque superar las relaciones capitalistas. Mientras que el trabajo desde la Educación Del Campo adquiere una potencialidad pedagógica, la escuela hace del trabajo un proceso plenamente educativo, logrando que las personas tengan la capacidad de percibir su vínculo con las demás dimensiones de la vida en sus territorios:

As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência [...] Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. (CALDART, 2000, p. 55-56).

Sumado a esto desde los propios movimientos sociales han elaborado teorías que se aproximan a la definición de territorio como:

Autonomia do Estado e dos partidos políticos, reafirmação de suas culturas e identidades; formação de seus próprios intelectuais, um novo papel das mulheres, preocupação pelas organizações do trabalho e relação com a natureza; rejeição às formas de organização piramidal; e novas formas de ação mais próximas da tomada e ocupação dos espaços desocupados (UNESCO, 2005, p.89).

En términos de Educación del Campo el momento actual hasta donde avanza Brasil es histórico. En síntesis, el campo en Brasil está en movimiento, como también lo están sus calles y avenidas. Hay permanentes tensiones, luchas sociales, organizaciones y movimientos de trabajadores y trabajadoras de la tierra que están cambiando el modo de ver la sociedad desde el campo y los sujetos que habitan en él.

En esta dinámica social la Educación del Campo está siendo producida, generando como resultado también un movimiento sociocultural de humanización de las personas que participan de él. Entendiéndose el campo como el lugar donde se desenvuelven dinámicas socioeconómicas y territoriales, donde las personas crean diversas alternativas económicas,

proporcionando una salida frente a las presiones de la globalización.

De acuerdo a Bernardo Mançano Fernández (2005) los convenios firmados desde 1998 dentro del marco jurídico de la educación Del Campo ya arrojaron como resultado 300 formados en las áreas de historia, geografía, agronomía y pedagogía, definidas por el MST como prioritarias para mejorar las condiciones de vida en los asentamientos. En relación a los avances en educación conforme a la página oficial del Movimento Sem Terra, (<http://www.mst.org.br/educacao/>) se considera que se ha avanzado en la construcción de más de dos mil escuelas públicas en áreas de asentamientos o campamentos; con aproximadamente doscientos mil niños y niñas, jóvenes y adultos que ha tenido educación pública y gratuita garantizada, además de cincuenta mil adultos alfabetizados, dos mil estudiantes en cursos técnicos y superiores y más de 100 cursos de graduación en convenio con universidades públicas en todo Brasil.

Foto 1 Movimiento Tupaj Katari; Argentina Jujuy 2013.



Fuente: Triviño R. Oscar

3 EXPERIENCIAS ACTUALES DE EDUCACIÓN POPULAR: MOVIMIENTO TUPAJ KATARI - ARGENTINA, MOVIMIENTO LUCHA Y DIGNIDAD - ARGENTINA Y MOVIMIENTO LA JUNTA - PERÚ

En la actualidad se radicaliza una disputa ideológica que repercute en los enfoques, estrategias y políticas regionales que se llevan adelante en América Latina; mientras en algunos países hay significativos avances progresistas durante los últimos quince años, en otros aumentan las desigualdades espaciales y se recrudece el modelo neoliberal, lo que implica que se están reacomodando en estos últimos nuevas formas de fragmentación continental que manifiestan diferentes formas de producción y mercantilización, repercutiendo en limitaciones de unidad Latinoamérica hacia el avance del paradigma de la cuestión agraria.

Los siguientes capítulos procuran dialogar en torno a la importancia de la educación y la cultura para enfrentar las nuevas estrategias de re-oxigenación neoliberal y sus actuales formas de desigualdad espacial y social. Por tal motivo pasa a ser fundamental que repensemos lo regional desde y con el reconocimiento tanto desde las especificidades nacionales periféricas como a su vez cuestionando también las transformaciones macro-regionales que actúan sobre estas especificidades. Al hacerlo se tendrá que llegar como resultado a la pregunta: ¿En qué medida se ha acertado en la reconstrucción del poder institucional actual para la aplicación correcta de políticas públicas en el escenario de la educación a partir de cada una de las especificidades regionales a nivel latinoamericano?

Igualmente se aporta al registro de análisis de políticas públicas en términos de educación formal y movimientos sociales, dentro del estudio de lo regional desde diversas contribuciones latinoamericanas que se están gestando en torno al desarrollo territorial, debates actuales dentro de los currículos de Educación Popular periférica y Educación del Campo. Coincidiendo en fortalecer la actual agenda de integración en la región desde políticas territoriales, bajo discursos de modelos de producción endógenos.

Colocándose en el centro del debate la importancia de la educación para aportarle a la sociedad con la formación de nuevos hombres y nuevas mujeres, recuperando sus humanidades, su autoestima y valores de vida armoniosos con el medio ambiente y todas las formas de vida y facilitadoras de la misma. En donde el ejercicio docente pasa a ser asumido desde una práctica con ojos disponibles a ver, a descubrir, a curiosear, a innovar, ojos de libertad para convertirse en un artista literal de su propia práctica. Lleno de propuestas nuevas metodológicas y didácticas para la educación; como por ejemplo, las formas alternativas que pueden crearse para organizar las actividades en la sala de aula.

De tal forma que sólo existen dos formas de asumir la educación: O se asume como un

proyecto político, de formación de ciudadanos, que reivindica medios de enseñanza para concretizarse de manera emancipada, o se asume como una educación instructiva, dependiente, sumisa, mecánica, repetitiva, alienadora. Es por ello que cada una de las organizaciones que comprenden esta investigación trabajan la formación humana de hombres, mujeres, niñez, juventud, adulto mayor, etc. de una manera integral desde los sentimientos, las subjetividades, ilusiones de vida, esperanzas, como parte de una propuesta de Educación Popular y del Campo, de manera crítica, partiendo del auto reconocimiento de sujetos históricos que pueden cambiar sus propias vidas, sus entornos, sus barrios, comunidades, veredas, escuelas, cooperativas, resguardos, villas, favelas, comunas, asentamientos, campamentos, etc.

Sujetos para la praxis transformadora como parte de una tarea política y social que reclama mayor distribución equitativa de la riqueza, reformas agraria y urbanas, derecho al ejercicio de la ciudadanía, a Educación Popular y a Educación del Campo, como parte de los derechos fundamentales de cada ser humano y como un deber asumido por el Estado.

En este capítulo será presentado, antes de entrar en la descripción de las experiencias de los movimientos sociales, un panorama de las políticas públicas en el campo de la educación en los países de Argentina y de Perú durante el último período de gobierno de cada país. Aunque se trata de gobiernos con orientaciones bastante diferentes, los dos países sufren la retirada paulatina de recursos del Estado para la educación pública en las últimas décadas del siglo XX.

Los gobiernos de estos países a comienzos del siglo XXI, continuaron, como veremos, con políticas focalizadas y compensatorias. Y es en este contexto de la educación pública en que se enmarcan las experiencias de Educación Popular que se relatan son estudiadas en un marco de precariedad y de retirada de derechos universales en el campo de la educación; a pesar de esto, los movimientos sociales realizan actividades, por un lado a veces también compensatorias, pero en alguna medida, autónomas de la imposición estatal.

3.1 Por qué deber del Estado

Hoy se encuentran en discusión debates en torno al Estado de bienestar y el Estado neoliberal, atravesando todas las cuestiones sociales en relación a políticas sociales y el papel del Estado frente a las comunidades con la aplicación o no de políticas públicas integrales que fortalezcan la territorialidad, las identidades, las culturas. El ejercicio de la ciudadanía se encuentra en una disputa en acenso por parte de pueblos inconformes frente a gobiernos desgastados en sus formas de hacer política y dirigir los destinos de sus naciones.

Por tal razón, al hacer énfasis en la necesidad de visualizar y fortalecer los avances de



















la Educación Popular y del Campo como un deber del Estado en cada uno de estos diferentes países, significa que los derechos de la ciudadanía son deberes que el Estado asume suplirá frente a sus ciudadanos ante las carencias que viven en cada una de sus comunidades, promoviendo de esta forma la dimensión social de la ciudadanía. Para ello se debe tener en cuenta la relación entre Estado y ciudadanía a través de políticas públicas que intervengan en procesos colectivos y comunitarios. Es decir, que se esperaría que el Estado intervenga en la economía con los fines de crear y modificar acertadamente las relaciones allí existentes hasta ese determinado momento histórico.

En la actualidad en diversos países latinoamericanos existen programas sociales de gran importancia como políticas públicas que desde diversos diseños presentan como factor común el objetivo de disminuirla pobreza y la exclusión en las que amplias franjas de población habían sido colocadas hasta las décadas de los ochenta y noventa, durante gobiernos de corte neoliberal. Se podría considerar que en la región se ha avanzado recientemente en la implementación de políticas de más amplio alcance, con programas de transferencias monetarias, como parte de estos planes focalizados que buscan dirigirse a la población de menores recursos.

Ahora bien, lo que realmente se pone en juego como una prioridad dentro de las nuevas políticas públicas, es la capacidad de recrearlas como proyectos que sean verdaderamente ejecutables en comunidades, partiendo desde una responsabilidad ético política colectiva, en la credibilidad de la formación de unos nuevos ciudadanos, capaces de participar, de co-gobernar en la administración de sus propios recursos desde sus primarias necesidades.

Tarea nada fácil de resolver teniendo en cuenta los porcentajes de pobreza en Latinoamérica para el año 2015. Basado en el Informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe -CEPAL- los países más pobres serían tal como lo ilustra la tabla 1:

Tabla 1 Pobreza e indigencia en Latinoamérica 2005-2012

Pobreza en Latinoamérica (%)					
Nº	Países	Alrededor de 2012		Alrededor de 2005	
		Pobreza	indigencia	Pobreza	indigencia
1. ^a	 Argentina	29.3	11.7	24.8	9.6
2. ^a	 Bolivia	36.3	18.7	63.9	34.7
3. ^a	 Brasil	18.6	5.4	36.4	10.7
4. ^a	 Chile	11.0	3.1	13.7	3.2
5. ^a	 Colombia	22.9	7.4	35.2	10.9
6. ^a	 Costa Rica	17.8	7.3	41.1	7.0
7. ^a	 Ecuador	35.3	13.8	48.3	21.2
8. ^a	 El Salvador	45.3	13.5	47.5	19.0
9. ^a	 Guatemala	83.8	29.1	87.2	30.9
10. ^a	 Honduras	30.2	15.6	25.9	15.6
11. ^a	 México	37.1	14.2	31.7	8.7
12. ^a	 Nicaragua	58.3	29.5	61.9	31.9
13. ^a	 Panamá	24.0	11.3	31.0	14.1
14. ^a	 Paraguay	49.6	28.0	56.9	27.6
15. ^a	 Perú	26.8	9.0	52.5	21.4
16. ^a	 República Dominicana	41.2	20.0	52.5	21.4
17. ^a	 Uruguay	6.1	1.2	18.8	4.1
18. ^a	 Venezuela	25.4	7.1	37.7	15.9

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2015).

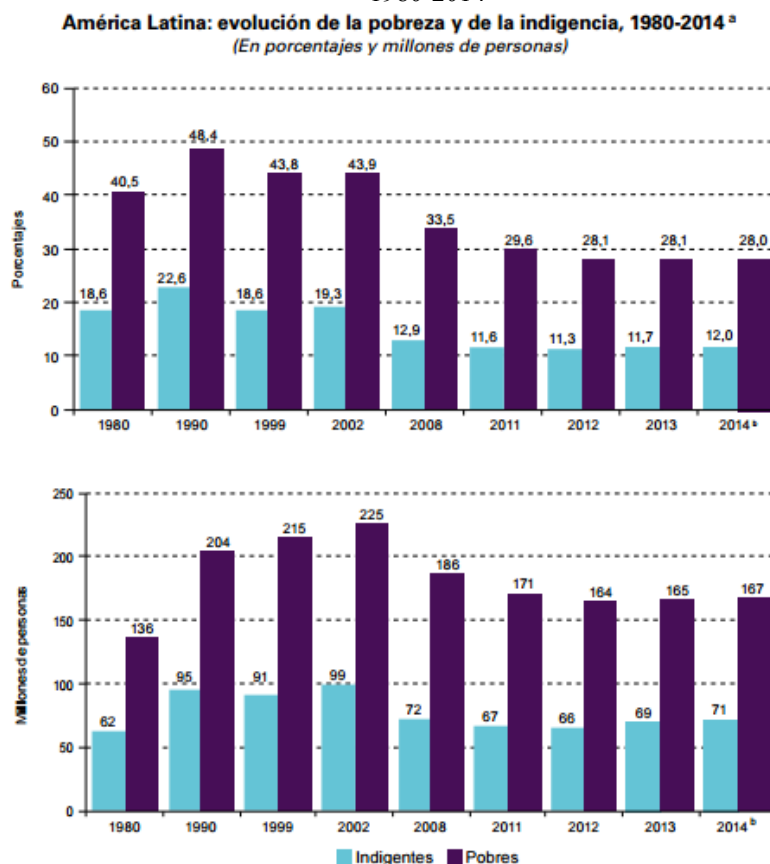
En los países que hacen parte de esta investigación se caracterizan más marcadamente según datos de la misma CEPAL por ser países en su mayoría donde:

El agrupamiento de la población más pobre y excluida se asigna a zonas periféricas de las ciudades como uno de los rasgos distintivos del proceso de urbanización, mientras que los grupos con mayor nivel económico también se concentran en algunas zonas específicas que además presentan mejores condiciones de infraestructura y calidad de vida. (CEPAL, 2015 p.13).

Identificándose al definirse como Estados neoliberales, por dejar de asumir políticas públicas que hasta en determinado momento cumplieron en la regulación de la cobertura de las necesidades básicas de la sociedad, algunos desarticulando relaciones históricas entre gobiernos locales y departamentales con sus poblaciones, instalando y profundizando su formato de políticas sin intervención del Estado y privatización de lo público.

En este contexto, según el mismo informe de la CEPAL, la tasa de pobreza de América Latina en 2013 por ejemplo fue de un 28,1% de la población, en tanto que la indigencia, o pobreza extrema, alcanzó el 11,7%. Estos porcentajes equivalen a 165 millones de personas en situación de pobreza, de los cuales 69 millones son personas en situación de pobreza extrema (véase el gráfico).

Gráfico 1 Evolución de la pobreza y la indigencia para América Latina y el Caribe 1980-2014



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Teniendo en cuenta que en la disputa por los territorios y los mercados se considera que la pobreza disminuyó gracias a políticas de estímulo al consumo popular en países como por ejemplo Brasil, Ecuador, Argentina. Sin embargo, las desigualdades sociales se mantienen y/o se profundizan, incluso la pobreza sigue alarmando en países como Colombia y Perú, y agudizando conflictos sociales y políticos prolongados en estos países.

En donde, a partir de la homogenización suramericana hacia el modelo político-económico neoliberal en los noventa, el Estado dejó de cumplir otras funciones de regulación e intervención, entregando al mercado aquellas responsabilidades sociales de las cuales anteriormente se hacía cargo desde un lugar cualitativamente y cuantitativamente más amplio, responsabilidades relacionadas con la denominada seguridad social como: Salud, educación, leyes laborales, alimentación, bienestar etc. Emitiendo otras leyes a favor de su proyecto hegemónico privatizador y des- financiador del sector público.

Desde ese momento, a partir del alivio de gobiernos progresistas que respiró el

continente, desde diferentes sectores sociales y políticos se ha buscado reconstruir espacios que integren a las comunidades fortaleciendo la organización y la participación, puesto que dichos gobiernos lentamente han ido quedando cortos conforme a las expectativas populares. Positivamente se ha recuperando el modelo de países autónomos con propuestas de integración suramericana como la CELAC, la UNASUR y MERCOSUR y reformando el sentido de solidaridad y comunidad, con prácticas participativas marcadamente con características de poder popular desde los movimientos sociales como La Vía Campesina Suramérica y la CLOC, con el compromiso de crear las condiciones materiales necesarias en los pueblos, como el cooperativismo, el trabajo solidario, la economía social, y principalmente la articulación con las provincias, los municipios, con organizaciones sociales y comunitarias etc.

Ahora bien, conforme con el modelo de país adoptado dentro del marco de políticas públicas, cada ministerio de Educación de cada país apuntará o no a reconstruir el sentido de comunidad, con prácticas participativas e integrales, conforme el compromiso de crear las condiciones materiales necesarias en el pueblo, con cooperativismo, con trabajo, con economía social, etc. Es el modelo sustituto de un nuevo Estado social, promotor de la inversión social. Este nuevo Estado social apuesta en la inversión social y en la autogestión popular para un abordaje integral de las necesidades de la población.

En la aplicación y ejecución de políticas públicas se debe partir desde una ética del compromiso, buscando restablecer a amplios sectores de la población las posibilidades reales de ejercer plenamente los derechos que le corresponden como ciudadanos (trabajo, salud, educación, alimentación, bienestar, etc.) para que contribuyan en las formas y contenidos de estas políticas. En definitiva, la existencia de políticas públicas está profundamente determinado por el tipo de Estado presente en la sociedad estudiada y por lo tanto, por el modelo de desarrollo adoptado en esa sociedad en el período analizado. En donde además de la función del Estado como interventor, se suma su papel como articulador que reconoce el derecho que cada ser humano tiene a ser educado, aunque en la realidad no se cumpla este derecho en su totalidad.

3.2 Políticas Públicas para la educación en el Estado Argentino

Aunque insuficientes, existen varios programas sociales definidos como políticas públicas dentro del gobierno saliente de Cristina Fernández, enfocados para la educación. Según Tedesco (2013, p. 1), dichas políticas educativas están destinadas fundamentalmente a mejorar tanto las condiciones materiales de vida de la población que accede a la educación como a

suministrar los insumos materiales del aprendizaje. Sin embargo, desde los movimientos sociales investigados se considera que el Estado se ha caracterizado por tener una capacidad limitada para solucionar los problemas estructurales que afectan a la población en el área de educación. Incluso existen serias desigualdades entre las provincias, manteniendo amplias fisuras al interior de cada una de ellas. Por lo que los movimientos sociales reconsideran que es necesario pensar nuevos mecanismos para compensar estas diferencias.

Argentina es un país federal donde el compromiso de garantizar el derecho a la educación básica obligatoria es responsabilidad de las jurisdicciones provinciales, por lo que el gobierno central dentro del periodo Cristina Fernández se enfocó en dar mayor importancia a la modificación de las normas legales como una de sus estrategias prioritarias de cambio estructural. Buscando declarar obligatoria la escuela secundaria, ofreciendo financiamiento sostenido por parte del gobierno para la educación pública y generando formas de gobierno que garantice la participación social. De la misma forma, se aprobaron leyes que colocan a la educación técnica como una modalidad prioritaria para el desarrollo económico y a los contenidos se han incorporado en los planes de estudio temas relacionados con los derechos humanos, la educación sexual integral y formas de convivencia destinadas a promover el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos.

Ahora bien, las principales leyes educativas aprobadas consultadas dentro del ministerio de educación y con mayor reconocimiento dentro de los movimientos sociales y la sociedad civil fueron:

- Ley de Financiamiento Educativo (n° 26075, del 21/12/2005): Metas para el financiamiento educativo, establecido como meta el logro del 6% del PBI.
- Ley de Educación Técnico-Profesional (n° 26.058, del 07/09/2005): Sistema de formación en alternancia. Participan estudiantes del nivel secundario mayores de 16 años que realicen cursos técnico profesionales.
- La Ley de Educación Nacional (n° 26.2006, del 14/12/2006): Obligatoriedad de la escolaridad hasta el fin de secundaria, además del estudio de un idioma extranjero y de una materia dedicada a la informática o la comunicación.
- Ley Programa Nacional de educación Sexual Integral (n° 26150, del 04/10/2006): Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral (ESI).

Además de estas leyes, el gobierno de Cristina Fernández se ha enfocado en disminuir los costos materiales tanto de la demanda como de la oferta educativa. Las políticas públicas brindaron subsidios económicos en donde la principal estrategia adoptada fue el programa

definido como: Asignación Universal por Hijo (AUH). Siendo creado en el año 2009, enfocado en mejorar las condiciones de vida de los menores de 18 años pertenecientes a grupos familiares que no se encuentren amparados por el Régimen de Asignaciones Familiares para trabajadores formales y que cuenten con ingresos familiares inferiores al salario mínimo establecido; desempleados o trabajadores del sector informal; beneficiarios de los programas de asistencia social; monotributistas sociales; empleados o empleadas domésticas y las personas con alguna discapacidad, en tanto se encuadren en las demás condiciones antes enumeradas (TEDESCO, 2013, p.7). Las posibilidades de acceso al AUH son semejantes al programa bolsa familia de Brasil. La información disponible muestra que este beneficio alcanzó a más de 3.670.000 niños, niñas y adolescentes, y que el 60% vive en situación de pobreza. El resultado de esta política permitió que alrededor del 65% de los niños, niñas y adolescentes lograran salir de la situación de indigencia y un 18% superara la situación de pobreza (CIFRA). El programa tuvo un impacto positivo en reducir el abandono escolar pero aun existen serias falencias para mejorar logros de aprendizaje y reducir la repetición (SALVIA; MUÑON; POY. 2014).

La asignación otorgada a través de la AUH consiste en una prestación monetaria la cual no es retributiva, asignada cada mes a uno de los padres o tutor por cada menor de 18 años que se encuentre a su cargo, o por cada hijo sin límite de edad en el caso de tratarse de un hijo discapacitado. Sin embargo, el programa más importante ha sido la implantación de las Becas Bicentenario para el acceso a las carreras científico-técnicas de la enseñanza superior. El requisito fundamental para aspirar a la beca es pertenecer a un hogar cuyos ingresos no superen un monto básico definido de acuerdo a parámetros de ingresos de las diferentes regiones del país.

También se destacan los siguientes programas sociales desde el gobierno nacional como políticas públicas: el Plan FinEs y el Programa de Alfabetización “Encuentro” destinados a restituir a los ciudadanos el derecho a la educación. Programa Conectar Igualdad: Se calcula que para el mes de Octubre del año 2014 se distribuyeron más de 4.600.000 computadores portátiles para estudiantes y docentes de educación secundaria de escuela pública, de escuelas de educación especial y de institutos de formación docente.

Sin embargo, aseguran las organizaciones sociales que es necesario ampliar la construcción de nuevas escuelas y poner en marcha un amplio y sano plan de refrigerios o meriendas escolares, como también una modernización de la infraestructura de varios de los edificios escolares existentes. Al mismo tiempo, que es necesario ampliar la cobertura de educación asegurada para población infantil, como a su vez hacer cambios estructurales en la forma en que se organiza la escuela argentina.

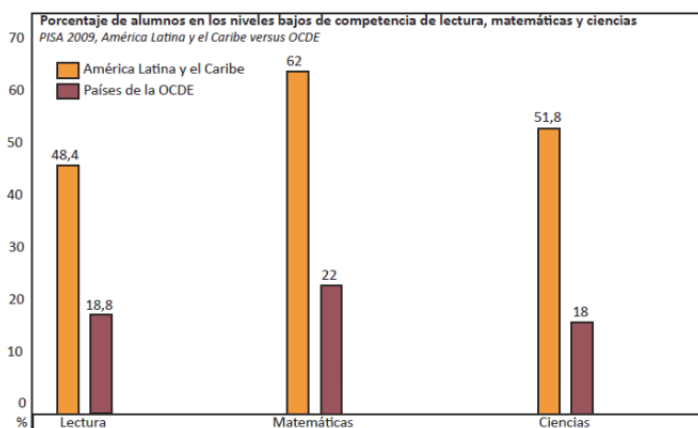
Por otra parte, ahora es necesario analizar las características de las políticas públicas para el caso Perú, cuyo país también corresponde en este capítulo como parte de estudios de casos de organizaciones sociales con experiencias específicas de Educación Popular en áreas periféricas.

3.3 Políticas Públicas para la educación en el Estado Peruano

A pesar de que en Perú se reconoce que a más educación mejor nivel de vida, en este país no se invierte lo suficiente en políticas públicas a favor de los menos favorecidos. Resultando casos como, por ejemplo, muchos padres con bajo nivel educativo, lo que les dificulta a los hijos hábitos y disciplina escolar en sus casas, no teniendo satisfactorios resultados escolares en matemáticas o español por ejemplo, por lo que se considera existe una educación pública precaria, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006) Perú ocupó el penúltimo lugar en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA).

Para el año 2009, los resultados PISA 2009, continúan evidenciando que en general los países de América Latina y el Caribe no están en una muy buena posición comparados con los países participantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en todas las áreas evaluadas, los latinoamericanos se encuentran por debajo del promedio, tal como lo refleja el gráfico 2:

Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes con un nivel de rendimiento bajo en Lectura, Matemática y Ciencias



Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Pisa (2009).

Frente a esta cuestionable realidad se desarrollan en el Perú contundentes movilizaciones sociales fuertes a favor de la educación pública, evidenciando la lejanía y olvido en centros educativos que generan precariedad e inequidad, con aproximadamente 25 mil

colegios rurales descuidados y una condenable precarización de los profesores, con alto índice de educadores en condiciones de pobreza, con dificultades para su formación personal, algunos hasta asumiendo dos trabajos, adquiriendo desgaste físico e intelectual.

Existiendo una escasa inversión en ciencia, tecnología e investigación, según Trujillo (2009), sólo se invierte en Perú el 0,15% del PIB. Como resultado, se evidencia deficiencia para crear ciencia y tecnología. No hay innovación ni financiamiento, incluso, todo lo contrario desde la educación básica primaria hasta la educación superior hay déficit de infraestructura.

Algunas escuelas tienen problemas de agua potable, como tampoco se invierte lo suficiente en educación física, deportes, ni en artes. Mientras que en ciencia, tecnología e investigación se invierte solo el 0.15% del PIB y en el área de educación se invierte el 3%. De ese 3% del PIB en educación se coloca mayor presupuesto en la universidad, luego en el bachillerato, y por último con muy poca inversión en la primaria o infancia. Calculándose dos millones de analfabetos en un país de 28 millones de habitantes aproximadamente, en donde, según UNESCO (2006, p.3), en informe sobre analfabetismo en América Latina y el Caribe, rescata que en Perú mínimamente en los últimos años se ha adoptado en algunas regiones un sistema de alfabetización que empieza con una instrucción en lengua indígena –el quechua– y paulatinamente se va pasando a la enseñanza en español.

Por lo que prioritariamente se tiene que invertir en políticas públicas hacia la facilidad de comprensión auditiva o visual, puesto que el 20% de la niñez evidencia esta dificultad; Razón por la cual no logran los objetivos al llegar a tercer grado de primaria, de igual manera, se requiere fortalecer enormemente la capacitación docente.

Aunque el actual gobierno que culmina de Ollanta Humala medianamente ha creado como política pública el programa Juntos, destinado a menores de hasta 14 años pertenecientes a hogares en situaciones de pobreza, con el fin promover su acceso a servicios en educación y salud. Quienes ingresan al programa se caracterizan por poseer los siguientes indicadores: Afectación de la violencia, pobreza extrema, pobreza por necesidades básicas insatisfechas, brecha de pobreza y desnutrición infantil crónica. Siendo así, en el 2009 la cobertura del programa alcanzó a 420 mil familias (AGIS et al, 2010).

También se han diseñado en el papel y vienen ejecutándose mínimamente algunas políticas públicas interculturales. Dándose una necesaria mirada a los resultados de las reformas educativas y los planes de Educación Bilingüe Intercultural en la última década; evaluándose las promesas del gobierno Humala y los alcances de las reformas que está implementándose en reducidas proporciones. De otro lado, se ha creado el programa Beca 18, semejante a otros programas de sostenimiento universitario para estudiantes de escasos recursos que se vienen

diseñando como políticas públicas en la educación superior en América Latina. Beca 18 otorga becas integrales para seguir estudios superiores a estudiantes destacados en situación socioeconómica desfavorable. Éste es uno de los pocos proyectos sociales que se puede afirmar que después de muchos años, tendrá un impacto directo en la educación universitaria y técnica superior del Perú.

Sin embargo, según Ricardo Jiménez (2013) militante de La Junta, en entrevista para esta investigación, agrega que existen dos problemas centrales de la educación superior a los que se le debe hacer mención:

- El acceso a la educación superior no están fácil como se quisiera dado al aumento de costos y la centralización educativa.
- La calidad de la enseñanza no es óptima, extendiéndose una gran fisura entre universidades privadas y públicas. En donde pareciera que las políticas públicas para el sector educación no están buscando saldar los problemas mencionados.

El Programa Nacional Beca 18, otorgó cinco mil becas durante el 2012 e invirtió 136 millones de soles en el programa. Sin embargo, según prensa ITV Perú (2012), las brechas de género son amplias, aproximadamente el 71% de los beneficiarios son hombres y 29% mujeres. Por otro lado, sólo el 58% se dedica únicamente a estudiar, mientras que el 3% trabaja y el 39% está buscando empleo.

Ahora bien, muchos de los estudiantes provienen de hogares en extrema pobreza, muchos de sus padres son agricultores y campesinos y muchas madres son amas de casa. Por lo que los recursos económicos resultan aún insuficientes, lo que exige mejorar la calidad de la inversión social y reemplazar el asistencialismo con programas de apoyo productivo que permitan que los más pobres accedan al mercado y aumenten sus ingresos. En este sentido, la reforma de la educación en el Perú actualmente es muy pobre insuficiente (PASTOR VARGAS, 2010, p. 137).

Lo que se exige es reemplazar el asistencialismo desorganizado con programas de apoyo productivo que permitan que los más pobres puedan acceder a programas sociales micro-empresariales de economía familiar, para conseguir aumentar sus ingresos. Al mismo tiempo, las organizaciones populares reclaman por una reforma estructural a la educación actual en el Perú, cuya prioridad se centre en mayor inclusión y estabilidad para los hijos de aquellas familias de escasos recursos con limitaciones para cubrir los gastos de educación a sus descendientes.

En el tema de educación la cobertura educativa durante el gobierno Ollanta Humala ha

mejorado como continuidad del acenso que se vivió del 2002 al 2009. Sin embargo sólo un tercio de la población peruana ha culminado secundaria debido a que aún hay problemas en cuanto a acceso sobre todo en áreas rurales y un alto grado de deserción escolar. Según la última evaluación PISA 2009, los estudiantes peruanos muestran bajos rendimientos al haber ocupado el puesto 63 en comprensión lectora y matemática y el puesto 64 en ciencias naturales, entre 65 países participantes. Lo que se refleja también en las pruebas nacionales, en el 2010 el porcentaje de alumnos de segundo grado de primaria con rendimiento deficiente en lectura y en matemática fue 23.7% y 53.3%, respectivamente. Los resultados son alarmantes y claramente identifican la necesidad de cambios urgentes y un mayor presupuesto en la educación peruana, en el 2010 el gasto público en educación como porcentaje del PBI fue de 2.9%. No obstante, se debe de tener siempre presente que sin reformas estructurales el aumento del gasto en educación no asegura resultados.

En un país donde, según León Trathember, especialista en educación peruana, en el evento Foro Perú (2012) afirmó que los estudiantes inician la primaria con deficiencias serias en lector-escritura, por lo que, en vez de asegurar el avance de la niñez en el mundo escolar, se asegura una fobia rotunda como parte del primer fracaso escolar, afectando la autoestima, quedándose una buena parte de ellos en el camino por considerarse que no alcanzaron los objetivos propuestos.

Niñez que no ha sido correctamente atendida por el Estado desde su nacimiento, con vacíos de profesores capacitados para corregir las debilidades y falencias de los estudiantes. Con una muy poca inversión por estudiante desde el Estado, escuelas deterioradas, existiendo una distancia entre el ministerio de educación, los currículos, y la realidad donde están insertos los maestros, y los estudiantes.

Y aunque de acuerdo a Ramírez Cambieses (2011) ocho millones aproximadamente de niños y niñas Peruanos se encuentran estudiando, se registra un 12.8% de analfabetismo registrado en 2007. Además, existe aproximadamente un 17.5 %, mujeres indígenas andinas con un número amplio de hijos en estado de desnutrición. Existe una desnutrición crónica de menores de 5 años de un 24.1%. Un 35% en edad de secundaria está fuera del sistema educativo, 10% profesores no tienen formación académica, 15% posee una formación distinta a la docencia, en varios lugares la infraestructura está abandonada sin condiciones de higiene. En el Perú tristemente todavía se registra un millón de niños indígenas que no acceden a una educación de calidad, por lo que el desafío es mejorar rápidamente, confirme al desafío de ir a la par con la tasa de crecimiento alta que se está teniendo como parte del ritmo que acelerado que vive el Perú.

3.4 Movimiento TUPAJ KATARI-Jujuy Argentina

El Movimiento Tupaj Katari existe desde el año 2007, surge a partir de varias organizaciones que confluyeron en un espacio en común, en la última década en la ciudad de Jujuy, capital de la provincia del mismo nombre. Cuenta con un buen número de militantes de las universidades de Jujuy, provenientes de las organizaciones estudiantiles, quienes manifiestan su inconformidad frente a las políticas locales que se ejecutaban para ese momento, organizándose como sectores independientes, compañeros que trabajaban en la calle y se reconocen bajo el movimiento Tupaj Katari dentro de la provincia de Jujuy.

En Febrero del año 2006, es ocupado el espacio de depósito de una empresa de un viejo ferrocarril y al tomarlo se percibe que es necesario mantener vivo y dinámico el espacio, así con la intencionalidad del constante movimiento surge el teatro, los títeres, las clases, como estrategia para evitar la represión de la policía, se comenzó a darle vida al lugar, a través de actividades culturales, charlas etc. Posteriormente se piensa y se diseña un proyecto político como organización, asumiendo acciones y discusiones desde distintas miradas, concretándose en ese mismo año un viaje a Bolivia a un evento convocado para la toma de posesión del presidente Evo Morales, de esa manera se da nacimiento al movimiento que se conoce en Jujuy como: Tupaj Katari, motivados por la influencia boliviana, se plantearon distintas políticas, apoyados por el reconocido líder sindical “Perro” Santillán, quien trabajaba para ese momento en la comisión de derechos humanos. Y, en aproximación con líderes estudiantiles universitarios, se acuerda compartir la delegación de tareas, transfiriendo y compartiendo muchas de las problemáticas que llegaban al dirigente social.

Se definen como Movimiento Tupaj Katari, en reconocimiento al líder indígena aimara Julián Apaza Nina, que vivió durante el Virreinato del Perú, entre 1750 y 1781 (ZINGER, 2009, p. 13). Huérfano desde su adolescencia, fue campanero de la iglesia del poblado de Ayo-ayo. Luego trabajó dos años como peón en la mina de San Cristóbal en Oruro. Allí conoció las pesadas pruebas de supervivencia a los que eran sometidos los indígenas, comenzando a fortalecer la necesidad de rebelarse. Posteriormente se casó con Bartolina Sisa, con quien juntos lucharon. Siendo comerciante trajinante minorista en La Paz, estudia la forma de pensar de los indígenas, mestizos y cholos, sintiendo descontento creciente ante la explotación colonial (GUZMÁN, 1944). Adoptó el seudónimo de Túpac Katari en homenaje al cacique-Inca rebelde Túpac Amaru II que se levantó en Cuzco; y Tomás Katari, cacique de Chayanta en el territorio de La Paz, Bolivia.

Como parte de la insurrección indígena, Túpac Katari conformó un ejército de cuarenta

mil hombres cercando en dos ocasiones en 1781, la ciudad entonces española de La Paz, pero los dos intentos fracasaron por maniobras políticas y militares de los españoles, así como alianzas con líderes indígenas contrarios a Túpac Katari. Al final, todos los líderes de la rebelión fueron apresados y ejecutados, incluida su esposa, Bartolina Sisa.

Este levantamiento indígena a finales del siglo XVIII fue conocido como el más extenso geográficamente en Suramérica en aquella época. Lo que tomó dos años a los virreinos afectados apagarlo. Los indígenas bajo Túpac Katari asediaron la ciudad de La Paz desde el 13 de marzo de 1781 durante ciento nueve días sin éxito, debido a la resistencia y al apoyo de tropas mandadas desde Buenos Aires. En ese contexto el virrey aprovechó la baja moral de los rebeldes para ofrecer amnistía a los que se rindieran, lo cual dio muchos frutos, incluyendo algunos líderes del movimiento. Túpac Katari, que no había aceptado la amnistía y se dirigió a Achacachi para reorganizar sus fuerzas dispersas, fue traicionado por algunos de sus seguidores y luego apresado por los españoles, la noche del 9 de noviembre de 1781. Por lo que el nuevo Túpac Katari exclamó antes de ser asesinado: “Volveré y seré y millones”.

El Movimiento opta por definirse como Tupaj Katari cambiando la "c" final del primer nombre Túpac por Tupaj como parte de un tradicionalismo regional. Desde hace nueve años acompañados de Carlos Nolasco Santillán conocido como “El Perro Santillán” sindicalista que surgió en Argentina durante la década de los 90, y, durante más de quince años, ha sido el dirigente más estable y el más representativo de la lucha de los trabajadores sindicalistas en la provincia de Jujuy. Junto con él, ocuparon una estación y galpón ferroviario abandonados.

Localizados en un lugar central de la ciudad, poco a poco desde ese espacio pasan a realizarse refuerzos escolares, incluso la documentación de una biblioteca cuyo nombre es "Laura Fidalgo", en homenaje a una líder social desaparecida y asesinada en la dictadura argentina, iniciada con el golpe de 1976. Siendo la biblioteca frecuentada por diferentes estudiantes de educación media.

Además, cuenta con un restaurante comunitario llamado “Los Angelitos”, que existe desde sus inicios hace nueve años, atendido por ocho mujeres y tres hombres, quienes se turnan para cocinar, siguiendo indicaciones previas de cursos de nutrición balanceada en los que se han capacitado; las mujeres que cocinan reciben un pequeño aporte por su trabajo y los alimentos vienen a través de gestión con el gobierno de Cristina Fernández. El Comedor forma parte de algunas de las acciones que el movimiento realiza para dar respuesta a las necesidades crecientes de los sectores populares en relación a programas alimentarios (ZINGER, 2009, p. 3).

En sus prácticas refuerzan la necesidad de trabajar en contravía de la contaminación

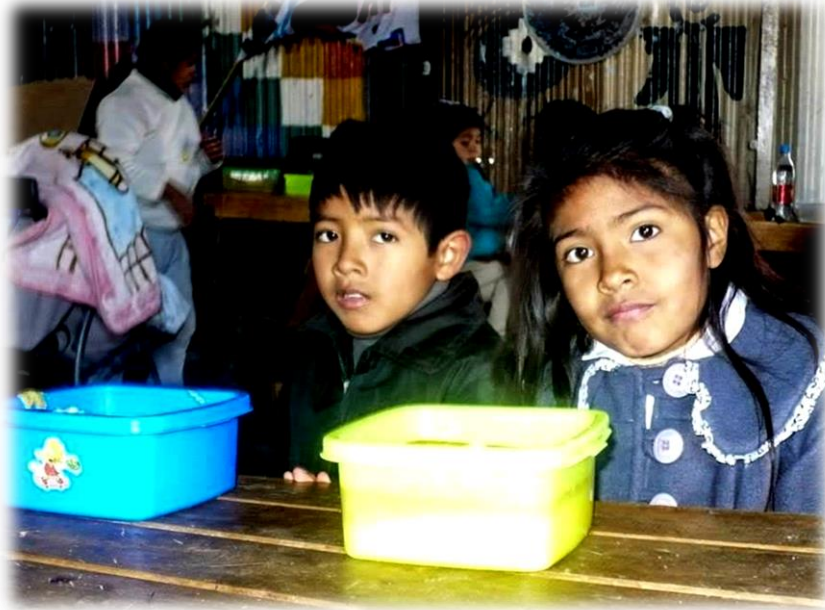
ambiental; trabajan pedagógicamente el fortaleciendo de la identidad cultural propia y el trabajo con la juventud. Se asumen como un movimiento en construcción que contribuye hacia el poder popular y cuestionan a otras organizaciones locales de carácter social por considerar haber sido cooptadas por el gobierno, con afanes detrás de una burocratización visible, repercute aproximadamente en unas dos mil personas afiliadas directamente en asentamientos urbanos. Se calcula que movilizan aproximadamente cuatro mil personas, en vista de que muchas no están afiliadas. Frente a este poder de movilización en los últimos años, se vienen realizando varios diseños de construcción formativa colectiva, desde manuales, jornadas de estudio, vivencias cotidianas, etc. En donde la juventud juega un papel decisivo, por ser ellos un número amplio, contribuyendo desde múltiples lecturas, teniendo diversas visiones sobre el momento político.

El MTK se considera Socialista-Guevarista, sin la necesidad de que esto implique la toma de las armas, sino desde los aportes ideológicos, conceptos y lecturas en donde se resignifica a Ernesto Guevara de la Serna, por sus aportes como el planteamiento de un ser humano nuevo o la importancia de auto-reconocerse permanentemente a partir de la crítica y autocrítica, discutiendo también constantemente sobre ideología, para contrarrestar los vacíos ideológicos. Se inicia como un movimiento cultural, de derechos humanos y sociales, ofreciendo aulas como teatro, circo, música y luchando por las necesidades y reivindicaciones particulares como alfabetización y educación digna, alimentación balanceada, derecho a la vivienda y a una atención médica oportuna, como también a partir de la reconstrucción de seres humanos con históricos de vida difíciles en el pasado, atendidos y acompañados por el MTK.

Un 70% de los militantes de la organización son mujeres, varias de ellas son madres solteras. En sus orígenes fue más fuerte el trabajo manual que el intelectual, pero en los últimos años conforme Hebert Lima (2013) dirigente internacionalista de procedencia Uruguay, que llegó a Argentina como consecuencia de la dictadura en los 70, en entrevista para esta investigación afirma que se vienen asumiendo discusiones colectivas sobre la importancia de la mujer, su propia mirada frente a la situación política actual de la Argentina y otros temas de interés sugeridos por ellas mismas para su formación junto con hombres como el indigenismo, la cultura andina, la historia de la lucha de clases en la argentina.

En cuanto el movimiento se estabilizaba, tal como lo manifiesta el educador popular Ivan Blacutt (2015) se asume la lucha por un ingreso económico para los formadores y educadores de talleres u oficinas por su capacitación, correspondiéndose a un sueldo mínimo de un docente primario, siendo necesarias muchas manifestaciones en la calle, como un espacio en la práctica de militancia y poder para proyectarse políticamente.

Foto 2 - Comedor “los Angelitos” Movimiento Túpaj Katari Argentina Jujuy 2013.



Fuente: Triviño R. Oscar

El Movimiento Túpaj Katari tiene tres puntos de acción:

- a) Ala Sur: El ala Sur es un asentamiento urbano llamado como Abelino Bazan en la ferrovía ocupada, es allí donde se realizan diferentes actividades como recitales, bandas, artistas, actividades de recolección de fondos, educación media, etc. Hay voluntarios externos que se ofrecen como educadores también sin estar implicados en la militancia del movimiento, quienes realizan las aulas o talleres. Adicional a ello, los sábados se intenta hacer formación política para los educadores, algunas discusiones ya realizadas fueron: Raíces del Incanato, socialismo y guevarismo.
- b) Madres de desaparecidos: Comité encargado de generar investigaciones y acompañamiento en Jujuy a familiares víctimas de la dictadura Argentina que desean resolver casos de desapariciones de sus familiares.
- c) Derechos humanos: Se posee una comisión de derechos humanos con un trabajo permanente compuesto por 7 abogados. A su vez es el comité encargado de resguardar la protección de sus militantes y que se garantice la protección de los derechos humanos.

En cuanto a los talleres, los siguientes son las diversas actividades abiertas que se promueven junto a la educación media, abarcando desde niñez y juventud, mujeres y adulto

mayor; talleres abiertos para toda la comunidad cargados de pedagogías y contenidos característicos dentro de la Educación Popular:

- a) Aulas de refuerzo escolar
- b) Taller de circo para adultos
- c) Aula de karate
- d) Aula de cosmetología
- e) Aulas de tejido y manualidades
- f) Aulas de guitarra
- g) Aula de sikus (Instrumento andino de viento)
- h) Aula de fibra fácil y punto cruz (trabajo plástico y bordados)
- i) Aula de bisutería
- j) Aula de Boxeo
- k) Escuela de circo para niños y niñas
- l) Lenguajes y literatura Operador comunitario en prevención en riesgos comunitarios
- m) Taller de telas
- n) Aula de saya caporal (Música andina).
- o) Aula de reciclaje
- p) Aula de cotillón
- q) Aula de panadería

Estas aulas o talleres han ido poco a poco encontrándose con Paulo Freire. La mayoría de los profesores adicionan contenido político y de formación de la conciencia en sus talleres. Estos talleres son ofrecidos como una herramienta para contribuir en la mejoría de vida, reconociendo que existen algunas dificultades dentro de los beneficiarios de los programas, cuyo desafío es ir modificando estos cuestionados estilos de vida. De esta forma, se canaliza la energía de los jóvenes vulnerables, reconociendo que han sido negados de oportunidades, por lo que se asume el desafío de brindarles otra forma en la relación y nuevos valores, en la medida que se van incluyendo técnicas o preparación física al mismo tiempo.

Adicional a esto, a manera de integración y esparcimiento se hacen espectáculos de integración para las familias, en todo acto colectivo se consensua que las decisiones se toman en grupo, profundizando también en el estudio del momento indígena. Se percibe en los jóvenes un común denominador: La realidad socio económica de donde provienen, siendo jóvenes con muy poco ejercicio de voluntad. Con grados de desmotivación avanzados; por eso, se aborda

en colectivo el valor del grupo, la afectividad, el hacer, la vivencia de otra manera, a través del compañerismo. Y el reconocimiento de la cultura concebida no como folclore, sino como valores, forma de ver el mundo.

Como lo dice el educador popular de Boxeo Dante Villarroel (2013) en entrevista concedida para esta investigación: "No a todos los jóvenes se les permite competir por problemas de desnutrición y problemas de consumo de drogas, se busca más sacar los jóvenes de la calle que sacar un campeón".

Dentro de sus instalaciones adaptadas, también existe una radio comunitaria llamada "Radio Rebelde" con cobertura para los moradores del barrio Abelino Basan y el Ala Sur quienes la escuchan. Transmiten desde la emisora música social alternativa, de resistencia e identidad cultural y algunos programas de formación. De la misma manera, se edita desde hace tres años una revista que se llama "La Clandestina", como parte de una propuesta interesante de fácil lectura que trata asuntos de interés social, económico y político de Jujuy. En sus propuestas también están abarcando poco a poco un espacio en televisión comunitaria.

3.4.1 Educación popular a partir de los jóvenes

En el MTK los jóvenes llegan con mucha violencia, golpeados por las condiciones de vida, asumiendo comportamientos agresivos, de tal forma que a través de las aulas y talleres se trabaja la disminución de ese rencor. Dante Villarroel (2013) afirma que la marginación los ha convertido en seres violentos. Es por ello que se busca que ellos se transformen así mismos, no por una imposición sino como un proceso de confianza y convivencia con el otro.

Todo empieza incluso desde el mismo ejercicio de asambleas para tomar decisiones en los diferentes eventos en que se realiza trabajo colectivo. Es decir, que previo a los espectáculos que ofrecen para las comunidades, existe toda una antesala de que hacer en equipo. El trabajo de los educadores se reconoce como un trabajo de hormiga. Quienes reciben en sus aulas diferentes seres humanos que desean mejorar sus condiciones económicas; potencializando la reconstrucción de un ser humano antes que potencializar el sueño americano de ser un empresario. Reconociendo que se presentan algunos casos difíciles de estilos de vida, puesto que el índice de jóvenes que abandonan sus estudios entre los 14 y 15 años es alto. En muchos hay consumo de drogas.

Existe todo un reto de construir otra metodología educativa. Para el movimiento, el arte y la cultura van necesariamente relacionadas con la Educación Popular como otra alternativa de formar seres humanos; de la misma manera que se direcciona desde el espacio de derechos

humanos de la casa de las madres, un ejercicio pedagógico de aprendizaje donde se asume la defensa de los juicios de lesa humanidad por las violaciones durante la dictadura en el territorio de Jujuy, fortaleciéndose la comisión de derechos humanos y asumiendo también casos como la violencia de género. Esto concebido como un aprendizaje de defensa de los sectores populares en donde se estudia la normatividad, como parte del proceso de Educación Popular dentro del movimiento, es decir, se educa en la defensa de los derechos populares.

Foto 3 Movimiento Tupaj Katari; Argentina Jujuy, 2015.



Fuente: Triviño R. Oscar

3.4.2 Los educadores en el Movimiento Tupaj Katari

En Jujuy la educación pública posee varias escuelas deterioradas, existe falta de presupuesto y se han trasladado las obligaciones del Estado nacional a las provincias. Lo que genera desigualdad en los servicios educativos. Frente a esta realidad el Movimiento Tupaj Katari asume el proyecto horas-cátedra de capacitación, desde la estructura de Educación Popular no formal. Estas horas-cátedra permiten un pequeño aporte económico a los profesores que realizan las oficinas. En donde el Ministerio de Educación del gobierno Cristina Fernández, a través del área de Educación no Formal, realiza una inscripción de profesores en áreas muy amplias. Para la inscripción, los interesados deben presentar un proyecto de taller o curso de extensión, un lugar en el cual lo ejecutaran y tener idoneidad en los conocimientos sobre lo que se pretende enseñar.

Sumado a esto, dentro de la comunidad se propone constantemente el debate educativo sobre la interculturalidad, donde incluso se fortalecen dos escuelas bilingües que parten desde

los saberes de la comunidad, desde el concepto de sujeto integral que pasa por el canto, la danza, las leyes, la comida, etc. Proponiéndose una proximidad entre la academia y la lucha social. Fortaleciendo el estudio del folclore argentino, indígena y afro. Intentando cumplir con la expectativa de los educandos quienes se reconocen a partir de su propia cultura, desde el material teórico aplicado en los talleres, al tiempo en que van construyendo saber colectivamente. Es decir, se educa bajo el concepto de cuerpo integral, desde lo que se siente, tiene forma, volumen contenido.

Las aulas intentan ser trabajadas desde el contacto directo constante con la tierra, por lo general duran dos horas aproximadamente. Al inicio de ellas previamente pueden realizarse dinámicas de disposición: Ejercicios de relajación, místicas, lecturas de poemas, etc. En sus ejecuciones se viene construyendo una propuesta participativa, a partir de una línea de trabajo articulando con los barrios. Ya se obtuvo los primeros formados de Educación Popular, lo que lleva ahora a un objetivo de mediano plazo, la construcción de una propuesta de educación media en tres años. Lo que se conoce como "Bachillerato Popular 'Pacha kuti". Expresión indígena quechwa que se puede interpretar como punto de partida o tiempos de cambio.

Esta propuesta nace en vista de que algunos de sus militantes se encontraban con sus estudios sin terminar, así se define la necesidad desde el movimiento de contribuir a la finalización de los estudios de sus militantes y de otros participantes de los barrios cercanos, generando distintas estrategias destinadas a la población joven y adulta (ZINGER; BLACUTT; FLORES, 2015, p. 5). El método político pedagógico acordado consiste en trabajar en parejas de profesores, la intención es democratizar la palabra y el espacio y asegurar que los objetivos políticos y pedagógicos del movimiento se encuentren presentes en las prácticas del Bachillerato. Para algunos, la pareja pedagógica formó parte de una primera y nueva práctica docente. De tal forma que poco a poco se ha ido ganando mayor experiencia hasta llegar en el momento actual de presentar su propio proyecto educativo por fuera de los propuestos por la Dirección de Jóvenes y Adultos. El actual proyecto se encuentra ya presentado en el Ministerio de Educación para su aprobación como Bachillerato Popular enmarcado en la gestión Social.

3.4. 3 Cosmovisión Indígena en el Movimiento Tupaj Katari

La identidad y cosmovisión indígena se da en todo momento, en los espacios de debate, las asambleas, y en la lucha en las calles etc. El Movimiento Tupaj Katari, tiene como característica la conformación unitaria para fortalecer la izquierda, buscando una respuesta a los problemas sociales surgiendo la diversidad en lo concreto a partir del sentir indígena, lo

tangible, sobre todo desde denunciar desde el espacio de la cultura. La diversidad es un desafío permanente de inclusión dentro del movimiento. Existen proyectos culturales y diferentes expresiones desde el rock, saya boliviana, resistencia de los pueblos negros en la colonia, escuela de circo en convenio con la Universidad Nacional de Jujuy, con la Facultad de Ciencia Económicas, etc.

Se parte desde el "Pacha kuti" como primera educación, diferente a las escuelas convencionales, trabajando desde la historia de los pueblos, enfocado en el cuidado de la naturaleza. Hay también disciplinas de psicología y salud, temas transversales de la realidad social, buscando así el empoderamiento de todos los que ingresan al movimiento. Más allá de cualquier intelectualización, se prioriza la experiencia en lo cotidiano. De-construyendo la idea del indio inferior que ve al hombre blanco como superior desde designaciones como: "caballerito", "patroncito", etc. Y se resignifica el pensamiento indígena reconociendo que los libros eran las plantas, el saber ancestral traspasado a través del contacto con la naturaleza, por ello se busca conservar aquellas costumbres como, por ejemplo, producir alimento dentro del calendario lunar, se busca no perder el árbol genealógico como matriz cultural, por eso hoy se dice "nosotros no somos, estamos siendo".

De acuerdo a su pensamiento indígena, para el MTK, todo funciona en círculo, lo cual coincide con la postura dialéctica: La vida son ciclos que se desarrollan entre una espiritualidad pura y una materialidad pura. El despertar de la Abya-Yala, siendo para ellos, un elemento clave de la historia del mundo, porque se conserva una de las herencias más antiguas de la humanidad. Lo que hace que se luche por la Liberación del Tawantinsuyu, un Estado o provincia que creó el imperio Inca, cuya capital era Cuzco y se extendía por casi todo lo que hoy es Perú y Ecuador, parte de Bolivia, Noroeste de Argentina, Norte de Chile y Sur de Colombia. Esto según Dante Villarroel, (2013) genera la responsabilidad de luchar por la liberación del continente y de la madre tierra, asumiéndose como tarea actual y urgente, necesaria para la reconstrucción de las naciones suramericanas.

En entrevista al líder juvenil y estudiantil Gonzalo Maurin (2013) afirma que se concibe el carnaval como parte de esas creencias y ritos milenarios de los pueblos del norte argentino, realizado durante mediados del mes de Febrero. Como una festividad popular llena de alegría y diversión, ofreciendo a la madre tierra un ritual de agradecimiento. Reconociendo a los pueblos originarios como pueblos saqueados, desterrados, desplazados, por abastecer al primer mundo a lo largo de estos quinientos años. Comprendiendo que actualmente se vive un periodo que debate en la Argentina entre el modelo de desarrollo versus la territorialidad. Por ello, se trabaja la identidad desde la propia historia, teniendo como característico lo que viene

sucedido dentro del movimiento, en donde muchos de sus integrantes provienen de comunidades desplazadas de los valles o de los lugares donde más avanzó la caña de azúcar, provenientes de la Puna argentina y Bolivia.

Foto 4 Movimiento Tupaj Katari; Argentina Jujuy, 2015.



Fuente: Triviño R. Oscar

3.4.4 Actual realidad que enfrenta el Movimiento Tupaj Katari

Una de las más grande luchas actuales es en contra de las mega-minerías en la región, en la comunidad originaria de Cangrejillos, donde hacen presencia empresas mineras interesadas en estas tierras. Frente a la única fuente de agua que existe, el movimiento social también ya ha hecho presencia y empieza a colaborar realizando capacitaciones para comprender la magnitud del problema, incluso en contra de las empresas mineras se ha tenido que hacer ocupaciones en la legislatura, denunciando el avance desmedido de cinco proyectos para la explotación de minerales en territorios sagrados y ancestrales, los cuales vulneran derechos constitucionales y contaminan el medio ambiente.

Surgen, a su vez, distintas problemáticas, como tierra y vivienda popular, teniendo que hacer muchos asentamientos u ocupaciones humanas, buscando apoyo y solidaridades para poder sostener los espacios ocupados. Puesto que se está empobreciendo la región para implantar otro nuevo tipo de economía, pan para hoy hambre para el mañana a través del deterioro de la salud, el monocultivo como sinónimo de desarrollo, desfinanciamiento de la educación pública, hipotecamiento al capital privado internacional, en donde la concentración

de tierras actual deja ver como muchas veces lo legal es inmoral. Dante Villarroel (2013) aporta que el movimiento considera que hoy se tienen muchos libros mas poco corazón, se piensa mucho, mas se siente poco; en donde, sin embargo, el problema no es la intelectualidad si no el déspota intelectual, puesto que la construcción del conocimiento tiene caminos infinitos.

Para el actual momento, dice Gonzalo Maurin (2015), que se intenta avanzar hacia la unidad de un partido político, aunque es un esfuerzo construirlo, sin embargo se tiene toda una propuesta de cómo debe ser la renovación partidaria. De la misma forma Maurin (2015) informa que el Movimiento Tupaj Katari articula a nivel más amplio en el Frente Nacional Pueblo Unido, como una propuesta en construcción avanzando hacia el poder popular, se tiene alianzas con diferentes sectores sociales de Argentina donde confluyen 10 organizaciones en 12 provincias. También existe la figura del SEOM (Sindicato Empleados Organizados Municipales) se ha ganado fuerte protagonismo con el dirigente popular histórico “Perro” Santillán, espacio desde donde este dirigente desarrolla una lucha ejemplar desde la década de los 90 frente al neoliberalismo, consiguiendo, por medio de esa lucha una significativa renuncia de cuatro gobiernos en Jujuy. Para ello se tiene un equipo de formación política y un equipo de articulación provincial:

Actualmente se trabaja para fortalecer tanto la identidad como la unidad del Movimiento; viviendo un período en donde se redefinen las instancias organizacionales dentro de Tupaj Katari para repercutir con mayor efectividad, sistematizando, actualizando y difundiendo avances legales. Como también generando refuerzo a instrumentos y sistemas de apoyo a la gestión. Reclamando y gestionando algunas políticas y programas de acción pública (GONZALO MAURIN, 2015).

A su vez, se está propiciando la formación y alta capacitación de los cuadros de dirección, educadores, gestores culturales y personas técnicos o profesionales:

Sistematizando y difundiendo experiencias significativas y materiales educativos en proceso de cualificación producidos por el movimiento. Fomentando desde el sector de educación la investigación educativa, sociocultural y comunicacional. Promoviendo el estudio de políticas y estrategias para el mejoramiento social y económico. Considerandose que se ha tenido un salto cuantitativo y cualitativo en los últimos años, avanzando también en la unidad, se ha viajado a la ciudad de Salta con otras organizaciones, inicialmente fue difícil, pero en los últimos dos años fue ampliándose la dimensión de unidad a nivel nacional. (BLACUTT, 2015).

Buscando conforme Maurin (2015), lograr la unidad partidaria con otros partidos que ya existen, como el Partido Obrero, trabajando la unidad como una herramienta inapelable para avanzar en las luchas sociales. En vista que la lucha a través de la movilización social es feroz e intensa tal como lo afirma la educadora popular del MTK, Sabrina Zinger:

[...] las políticas implementadas por el neoliberalismo han dejado a grandes sectores de la población en situación de pobreza, o desmantelamiento del Estado y la implementación de políticas de ajuste, profundizan la brecha entre ricos y pobres. En

una misma ciudad se percibe el contraste entre marginalidad y opulencia. El modelo económico neoliberal, genera políticas focalizadas, poco a poco se desentiende, reduce el financiamiento a las políticas universales de salud y educación trasladando paulatinamente la responsabilidad del acceso a bienes y servicios al mercado, a las relaciones primarias y a la comunidad local (ZINGER, 2009, p. 3).

Por eso para el MTK cuando se lucha por transformar desde las calles, se acompaña desde la parte legal y marcos jurídicos, con asesores u orientadores en esta área, como parte del colectivo de abogados, quienes trabajan para que se garantice la movilización social en las calles.

Foto 5 –Movimiento Tupaj Katari; Argentina Jujuy, 2013.



Fuente: Tiviño R. Oscar

3.5 Organización LA JUNTA - Perú

En el Perú, se investiga la organización social juvenil LA JUNTA, la cual nace desde el año 2012, haciendo presencia en las siguientes ciudades: Iquitos, Huancaveliza, Ayacucho, Lima, Huancayo y en la selva del Puno. Se definen como un espacio laico, basado en los principios de pluralismo y respeto a la diversidad como misión busca contribuir a la transformación progresista de la realidad peruana. Es una organización que se construye como una corriente política juvenil, trabaja desde hace cuatro años formando cuadros políticos y pueblos en jornadas de intercambio, formación y articulación de alternativas.

Se asume como un espacio permanente de formación política de jóvenes con representación institucional y legal en el Perú. Constituida por jóvenes de hasta 35 años de edad, quienes pertenecen a diversas experiencias y prácticas políticas, sociales, colectivas, profesionales y culturales y encaminadas en la transformación progresista de la realidad. En donde se intenta que la tarea de la dirección sea ejercida por un equipo coordinador de manera colectiva y horizontal.

Se financia a través de convenios institucionales de cooperación con entidades afines y

de aportes de personas y organizaciones que comparten los mismos objetivos esenciales, en el marco de su plena autonomía de decisión. Intentan no responder a ningún partido o fuerza política, aunque se considera parte de la corriente que integran partidos y fuerzas políticas democráticas, patrióticas y progresistas como Unidad Democrática y Frente Amplio, junto a los movimientos sociales ambientalistas, feministas y ciudadanos, como sindicatos de educadores y de la salud, que se proponen a luchar y construir un Perú sin corrupción, soberano, con justicia social e integrado latinoamericanamente, y contra el predominio neoliberal de las últimas décadas.

La Junta ha venido realizando Jornadas de Intercambio, Formación y Articulación de Alternativas, una de ellas muy exitosa, se definió bajo el nombre de escuela de liderazgo y formación comunitaria “Micaela Bastidas” en homenaje a quien fue la compañera de Túpac Amaru II durante el período de la resistencia de los Incas luchando por la independencia del yugo español. Esto lo realizan como una apuesta de trabajo de base, aportando al empoderamiento para el desarrollo local, fortaleciendo procesos de trabajo con líderes y lideresas comunitarias de diferentes comunidades del Perú. Durante este tiempo se ha recopilado y elaborado diferente información, referente a temas de fortalecimiento de la organización comunitaria, la cual ha generado como resultado la elaboración de ocho módulos, para un aprendizaje pensando en las características socio-culturales de los participantes, siendo estos:

- a) Empoderamiento
- b) Liderazgo Comunitario
- c) Organización Comunitaria
- d) Memoria Histórica
- e) Equidad e Igualdad de Género
- f) Transformación de Conflictos
- g) Incidencia Política
- h) Plan Estratégico

También se realizan escuelas de liderazgo y formación comunitaria, tal como lo señala Lucia Alvites (2015), han participado más de 150 asistentes a la Cátedra Simón Bolívar. La cual es una propuesta de formación desde el capítulo Perú de la articulación continental de movimientos sociales hacia el ALBA que coloca en disposición de las organizaciones ciudadanas, sociales y políticas del Perú esta cátedra sobre el pensamiento de Simón Bolívar. Con la finalidad de generar formación sistemática sobre el pensamiento y la práctica de Bolívar

como aporte para fortalecer los conocimientos y capacidades ciudadanas en la lucha social y política por la democracia, la soberanía y la integración continental.

Su formación intenta ser respetuosa de las diferencias, descentralizada, y adecuada a las realidades específicas regionales. Paloma, integrante de La Junta, explica: “Somos un espacio de formación política sistemática para cambiar el Perú, estamos cansados de la política como hipocresía y como incapacidad, la política de decir una cosa y hacer otra, la política de la impotencia, de que no se puede hacer los cambios que el país necesita y reclama” (2012). No sólo trabajan los temas programáticos, también se busca recoger la renovación de métodos, de discursos y prácticas que los y las jóvenes están haciendo desde hace tiempo y que no han sido recogidos por las expresiones políticas tradicionales.

3.5.1 Primera escuela de formación política de jóvenes en La Junta

Se realizó en el mes de noviembre del 2012, como la primera actividad nacional de formación política de La Junta, partiendo desde la actual realidad que afronta el país. Las escuelas de formación política de La Junta son experiencias que parten acompañadas fuertemente por las TICS, aprovechando las plataformas virtuales en internet, para compartir sus contenidos, metodologías y currículos. Es bastante el material asequible y registros que se pueden encontrar en espacios en internet como en las redes sociales Facebook y Youtube.

Los participantes inscritos se seleccionaron por un proceso de postulación a nivel nacional durante los meses previos: En esta ocasión se seleccionó a 60 jóvenes entre 18 y 30 años de edad, integrantes de movimientos sociales y líderes juveniles, entre un total inscritos de 318 postulantes. La selección se basó buscando los equilibrios regionales, de género, gremiales y de movimiento. Como resultado participaron delegados de aproximadamente 30 organizaciones, según consta en el documento de evaluación de la primera Escuela de Formación de La Junta.

Arrojando como resultado una sistematización bien minuciosa por parte de La Junta de cada una de sus diferentes actividades formativas, dejando como acumulados amplias reflexiones, compromisos y direccionamientos como parte de estas experiencias concebidas como un diálogo de saberes, tratando de aportar tácticamente en la articulación de una gran corriente para el Perú, de opinión programática esencial, amplia y diversa internamente, a las varias fuerzas y movimientos de los que forman parte.

3.5.2 Temáticas de formación definidas:

Conforme se presenta en el currículo de estudios de formación política construido y presentado por La Junta a los líderes sociales matriculados, a continuación se presenta una sistematización propia del investigador y acompañante de dichos procesos:

a) Neoliberalismo, situación nacional y alternativas:

Se aproxima a la definición de neoliberalismo desde la perspectiva de Álvaro García Linera, quien en conferencia para el proceso social de las Madres de Mayo en Argentina (2013) lo definió como:

Un proceso económico de acumulación por expropiación y privatización de lo público. Entendido lo público como el agua, tierras, recursos naturales, empresas estatales, derechos sociales de la población, etc. Siendo el neoliberalismo el actual modelo económico y político que se aplica en Perú y en varios países de América latina desde hace más de dos décadas. (GARCIA, 2013, p. 4).

Es decir que el neoliberalismo genera constantes crisis y conflictos sociales aunque caracterizándose por un crecimiento económico sosteniéndose en el tiempo pero a la hora de responder a las demandas legítimas y derechos de la población del país nunca cuenta con recursos para educación, salud, seguridad, derechos laborales, etc. Por ello La Junta analiza el neoliberalismo abordado desde su origen y evolución histórica, teórica y conceptualmente, es decir, desde su expresión política, económica e ideológica en el Perú.

b) Conflictos sociales, movimientos sociales y alternativas políticas

Se concibe como el problema más inmediato, periódico y crítico producto del actual modelo neoliberal, puesto que estos conflictos a los que se hace referencia, surgen como resistencia a este modelo económico a través de manifestaciones que las comunidades y las poblaciones conciben como efectivas para hacer valer sus derechos, procurando frenar el actual modelo y la clase dirigente, quienes han hipotecado el país a través de la entrega de títulos mineros en una amplia y vasta extensión del territorio peruano, existiendo actualmente una amplia relación entre violencia estatal y el problema que representa la minería transnacional como parte de las actuales inversiones del capital privado.

c) Soberanía energética: el caso del gasoducto del Sur

El debate se centra en estudiar cómo conseguir que el Perú crezca económicamente generando otro modelo de desarrollo que permita una mejor distribución de la riqueza, con dignas relaciones laborales entre trabajadores y empresarios. Partiendo de la tesis que es el Estado el responsable de determinar la política económica que se debe seguir en el país. Por lo que es necesario replantear incluso el salario básico, favorecer la producción local, congelar algunos precios de la canasta básica de alimentos y de combustibles.

Profundizando sobre cómo construir un país con mayor bienestar y calidad de vida, con justicia social, respetando los derechos humanos. Por lo que dentro de los análisis políticos para La Junta se hace necesario unas fuertes reformas en el estado que contribuyan a mejorar los servicios públicos, replanteando la educación, la salud, el transporte y la infraestructura, sumado a todo lo anterior, el debate formativo sobre soberanía energética lleva a la conclusión de la necesidad de proyectos alternativos de gran impacto para darle estabilidad al país a largo plazo. Planteándose la necesidad de la transformación de recursos naturales en valor agregado además de la ampliación de su propio mercado interno, como un proyecto político económico, según Salomón Lerner (2013), en beneficio de las mayorías y no de grupos privilegiados.

Es por ello que se insiste desde los movimientos sociales que Perú requiere y con urgencia una modernización de su industria en lo relacionado a metales, minerales, hidrocarburos, forestas, madera, industria ligera, industria básica, industria confecciones textiles, como también la agricultura y la agroindustria como parte de los mercados internos, mejorando la tecnificación del riego, la cooperación, capacitación, las técnicas agrarias, redistribuyendo e incluyendo los actores de la producción peruana.

A su vez, es necesario para el Perú, aumentar la inversión en innovación, ciencia y tecnología, facilitando la participación desde los movimientos sociales quienes reivindican un cambio de matriz energética bajo el aprovechamiento del gas, mayormente conocido como el gaseoducto del sur andino, que podría potencializar toda la zona del sur históricamente olvidada, consiguiendo que vuelva a estar presente en el desarrollo, desde un cambio en la energía hidroeléctrica; de hecho, el debate invita a promover en Perú una energía más limpia, que pueda llegar a los costos competitivos, dentro de los productos de los hidrocarburos.

En términos de educación y soberanía, considera La Junta que es necesario rediseñar nuevos planes, programas y proyectos a nivel local, regional y nacional, ampliando la cobertura y mejoramiento de la calidad educativa en los diferentes niveles y modalidades ubicadas en el sector rural. Atendiendo de manera integral a la población rural, a través del fortalecimiento de redes intersectoriales e interinstitucionales y comunitarias. Impulsando la alfabetización en el sector rural. Promoviendo el inicio de proyectos que atiendan las necesidades educativas del

sector rural, a través del fortalecimiento y mejoramiento de las instituciones educativas.

Por lo que se percibe el gasoducto del sur de Perú como un proyecto imprescindible justo y soberano que puede aportar a estos propósitos de cualificar la educación, frente a las posturas entreguistas del actual gobierno de Ollanta Humala a las transnacionales, que saquean y exportan materias primas.

- d) Principales corrientes de pensamiento político peruano en el siglo XX: Mariátegui, Haya de la Torre y Velasquismo.

La Junta considera que estos tres pensadores peruanos aportan elementos vigentes para regenerar la política y reconstruir el Perú, por lo que se debaten sus ideas de cambio en el Perú histórico y actual. Discutiendo las principales corrientes ideológico-políticas de Perú en el siglo XX, asesorados por el intelectual Peruano Héctor Béjar R. quien sirve como orientador para comprender la formación socio económica peruana en el siglo XX.

Al mismo tiempo, se estudia aspectos biográficos y pensamientos fundamentales de José Carlos Mariátegui y de Víctor Raúl Haya de la Torre. Igualmente, una figura fundamental para entender y estudiar en el Perú de hoy, es Juan Velasco Alvarado y la revolución nacional velasquista.

Foto 6 Movimiento La Junta; Perú Lima, 2013



Fuente: Triviño R. Oscar

e) Taller de redes sociales

Se estudian las principales características, usos y posibilidades, concibiendo el espacio virtual como parte importante en el mundo de hoy para lograr una mayor cobertura dentro de la actividad política comprometida. De tal forma que se considera que pedagogía y tecnología pasan a estar entrelazados, rechazando por ejemplo el encierro en la sala de aula, contra tecnologías instruccionales mecánicas. La pedagogía va más allá de criterios de eficiencia, cuestiona la tecnología acrítica y promueve una pedagogía entusiasta, creativa, política, transformadora.

Según Christian Peralta Ramírez (2012), quienes promueven las nuevas tecnologías incluyen dentro de sus intereses formar máquinas que acierten las buenas respuestas, incluido humanos, no está en el debate formar consciencia o compromiso con la humanidad. Al final la humanidad pasa a ser vista como conquista de la tecnología. Por ello, dentro del debate que se asume aquí, pasa por los siguientes interrogantes: ¿Qué son las redes sociales virtuales? ¿Por qué son importantes políticamente? Posibilidades políticas de las redes sociales virtuales. El blog, la página web. El correo electrónico, el Facebook y el Twitter.

3.5.3 Segunda escuela de formación nacional modalidad virtual

La Segunda Escuela Nacional de Formación Política de Jóvenes en La Junta se realizó en el año 2013 bajo modalidad virtual, titulada: “Más allá del neoliberalismo. Conflictos y alternativas en el Perú”. Colocándola a disposición de los militantes e interesados de los movimientos y fuerzas sociales progresistas del Perú, participan un equipo de facilitadores de reconocido nivel académico y compromiso social con la transformación del Perú, respaldados por un soporte educativo virtual a través de internet y un conjunto de aportes teóricos, metodológicos y prácticos los cuales se consideran son pertinentes y útiles a la formación política para el cambio anti neoliberal del Perú. La Escuela ha sido realizada completamente a distancia a través de un soporte de aula virtual previamente contando con una inauguración en Lima. Está abierta a participantes de todo el Perú, y se certifica su participación con una ceremonia de clausura.

Conforme se presenta en el currículo de estudios de formación política construido y presentado por La Junta a los líderes sociales inscritos, a continuación se presenta una

sistematización propia del investigador en relación a las aulas y temáticas trabajadas en dichos procesos:

a) Fundamentos de las sociedades andinas ancestrales

De acuerdo a los aportes investigativos sobre culturas andinas del sociólogo chileno y militante de La Junta, Ricardo Jiménez (2013); se estudia la cultura andina como parte de un acumulado de miles de años como resultado de una milenaria evolución independiente. Se profundiza en los fundamentos ideológicos y materiales de la cultura andina ancestral. Entre las temáticas por ejemplo se resalta: La mujer en la cultura andina ancestral. Luchas y resistencias de Túpac Amaru y Túpac Katari. La proyección de la cultura andina y el Sumak Kawsay. En donde se discute la identidad latinoamericana y el indigenismo, una de las tendencias más representativas del pensamiento y del sentir indígena.

Entendiéndose por indigenismo un proceso de reivindicación social, política y cultural que busca devolver a los pueblos indígenas originarios sus derechos y que éstos sean protegidos por el Estado, tales como sus tierras y el respeto por su identidad cultural y religiosa y la mejoría de la calidad de los servicios públicos en sus lugares de vivienda. También se busca otorgarles mayor participación política, a través de partidos y movimientos indígenas que sean reconocidos oficialmente en los países con mayor influencia de estas etnias. Igualmente se busca terminar con la represión y la violencia hacia los indígenas por defender sus territorios milenarios.

Como es bien sabido, luego de la conquista, los pueblos indígenas latinoamericanos fueron sometidos por la fuerza a procesos de asimilación de otras culturas y a la discriminación. Por tal motivo, desde los años 70 la ONU comenzó a reconocer la autonomía de los pueblos aborígenes y en 1989, a través del convenio 169 de la OIT, se reconoce el derecho de los pueblos indígenas a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida. En este contexto surge el indigenismo, como un término que reconoce la especificidad de los indígenas y el derecho de estas personas a recibir un trato especial favorable, que de alguna manera subsanara siglos de discriminación.

b) Perú justo y sostenible, el debate campo-ciudad

Se discute la sostenibilidad como un concepto que busca asegurar a todos la posibilidad de satisfacer las necesidades materiales e inmateriales, en un adecuado equilibrio con la

naturaleza y con la garantía necesaria para asegurar la posibilidad de que las futuras generaciones puedan hacer lo mismo. Aún más cuando se percibe que las ciudades latinoamericanas se han transformado en segmentadas aglomeraciones urbanas en donde las necesidades básicas no logran estar aseguradas. Porque no se promueve la vida en comunidad ni la sostenibilidad ambiental, sino que se considera como natural que cada clase social conviva solamente con sus iguales y satisfaga las necesidades que puede pagar.

Lo cual ha generado división en la ciudad donde coexisten sin encontrarse: el derroche y la escasez; el ocio y la supe explotación; la salud y la enfermedad; los parques llenos de juegos y vida y por otro lado las áreas consolidadas como el lugar de esparcimiento de los más pobres, el acceso rápido y despejado a todo lo necesario por un lado y el aislamiento y el abandono por el otro. Se vive en ciudades en donde la desigualdad socioeconómica tiene su conexión directa con la desigualdad urbana. Lo que agrava la experiencia de vivir en pobreza, por la limitación planificada del Estado en promoción de servicios básicos asociados a derechos universales.

Es así que aparecen ciudades fragmentadas donde unos pocos tienen todo lo necesario y la gran mayoría vive en la incertidumbre, con una mala calidad de vida y rodeados de problemas sociales como el desempleo, el alcoholismo, la drogadicción, el micro tráfico, la violencia intrafamiliar y la desesperanza aprendida. Factores que muchas veces determinan el curso de la vida y muchas veces también el tipo de oportunidades.

En vista que durante los últimos 30 años las ciudades han crecido bajo un patrón guiado por el mercado. El uso del suelo, ha sido definido exclusivamente por la rentabilidad de la tierra y los territorios se han ido especializando de manera radical, generado barrios para ricos, barrios para la clase media y barrios para pobres. los barrios confortables han sido diseñados y construido con estándares de espacios públicos que están relacionados a los distintos niveles socioeconómicos, generando barrios con amplias calles y avenidas arboladas; con sus calles iluminadas y en perfecto estado; rodeados de áreas verdes y plazas activas para el esparcimiento y la recreación de todos sus habitantes. Mientras que en el otro extremo están los barrios con pequeñas calles en donde ni siquiera se pueden estacionar los vehículos porque si lo hacen impiden la circulación; con un deterioro creciente y sin mantenimiento alguno; sin calles pavimentadas ni iluminación; rodeadas de sitios residuales, algunas veces disfrazados de áreas verdes y otras, consolidadas como tierraes que en verano generan polvo y en invierno se convierten en barro.

Tal como lo afirma la conferencista Marisa Glave (2013):

Si el Estado a través de las políticas públicas no es capaz de hacer frente y superar los problemas avanzando de manera decidida hacia ciudades justas y sostenibles, se continuará alimentando el desprestigio y falta de credibilidad de nuestras

instituciones. La violencia se potenciará como forma de resolver determinados conflictos y carencias. Por eso, es necesario pensar el Perú más allá del neoliberalismo, para ello es necesario pensar ciudades justas y sostenibles en América latina en el siglo XXI. Entendiendo la relación entre ciudad y ciudadanía, la ciudad como un espacio físico pero también un espacio simbólico y un espacio político. Por ello, se debe entender cómo funciona el espacio público, es decir las áreas sociales que se comparten, los servicios compartidos por todos los que habitan ese mismo territorio, la manera en que recibimos o hacemos uso de esos servicios terminan afectando la democracia que se tiene. (GLAVE, 2013, p. 16).

Es decir, es difícil ejercer una ciudadanía plena sin acceso a agua, sin acceso a desagüe o sin un sistema de transporte rápido, oportuno y eficiente. Si no se tiene equipos aptos para cultura o deporte, o sin seguridad o sin espacios públicos, que en definitiva son los lugares donde las personas se encuentran y construyen las comunes. De tal forma que si se tiene una sociedad que prioriza la desigualdad entre unos y otros como sociedades fragmentadas, es decir grupos sociales separados, se terminará generando sociedades fragmentas, si las sociedades priorizan la desigualdad entre unos y otros, las ciudades también van a reflejar esa desigualdad social. Ante esto, surgen las siguientes preguntas a debatir: ¿Existe en las ciudades suficiente suelo agrícola que se pueda transformar en suelo urbano? ¿Existe suficiente insumo de energía para poder abastecer las necesidades de la ciudad? Entendiendo que los pobres requieren un lugar digno donde vivir.

Al vivir en la periferia, se convierten en los marginados de las ciudades, ocupando cerros donde el valor del suelo es menor y se inician pequeñas construcciones, pero experiencias exitosas han demostrado que la vivienda popular puede estar en el corazón de la ciudad reorganizando el territorio, por ejemplo, remodelando deteriorados lugares. Sin embargo, para que esto sea posible, se necesitan políticas de ciudad y de barrio, para evitar que se construyan miles de miles de unidades de vivienda tipo enlatados, todas en bloque sobre bloque a las afueras de las ciudades, sin parques, sin plazas, sin zonas de encuentro público, sin centros comunitarios, sin lugares para la cultura, dando origen a los guetos, en zonas muy violentas, por lo que no solo hay que construir vivienda sino que hay que construir y planificar barrio, ciudad.

Sumado a esto, muchas veces los grandes espacios de suelos en vez de convertirse en espacios públicos como grandes plazas para acceder a servicios comunitarios, pasan a convertirse en centros comerciales, entonces el espacio público deja de promover centros culturales, espacios de deporte y pasan a ser el espacios del consumo, no el espacio de la ciudadanía, no habiendo espacios donde se construyan tejidos de solidaridad a partir del reconocimiento del otro, cambiando valores sociales por valores económicos, girando hacia el individualismo desapareciendo el espacio público.

Por tal razón, la propuesta es para que la ciudad crezca de manera compacta, en razón de que la especulación inmobiliaria pasa a ser el enemigo de una ciudad sostenible, cuyo objetivo es solo generar dinero para los dueños de las empresas que están especulando, comprando suelos a campesinos, pagando por los terrenos bien barato por el metro cuadrado. Al mismo tiempo, muchas veces a través de la corrupción de funcionarios se altera los planos de ordenamiento territorial del suelo urbano o rural. Por ejemplo, en algunas zonas de las ciudades solo está permitido construir dos pisos, pero como los constructores tienen sus figuras representativas dentro de los gobiernos locales, entonces luego aparecen resoluciones donde modifican a conveniencia para construir predios superiores a dos pisos. Ganando pisos demás que no deberían existir, como parte de la especulación inmobiliaria y no fruto de una decisión planificada.

De esta forma muchas ciudades sufren especulación urbana a través de compra y venta de tierra sin construir. Caracterizándose por mayor pobreza dentro de la persistente informalidad de los mercados del suelo. En donde el mercado urbano genera valorizaciones de suelo que en gran medida deben pertenecer a la comunidad. Pero estas valorizaciones no son asumidas como tales desde los gobiernos locales, de tal forma que no se distribuye con equidad los costos y beneficios del proceso de desarrollo urbano ni se promueve compensaciones para situaciones especiales como la protección del patrimonio urbano o ambiental.

En síntesis, los ecosistemas del planeta hoy se encuentran en riesgo por factores como el cambio climático, el agotamiento y apropiación excesiva de recursos o bienes naturales; lo que necesariamente exige repensarse los modelos de gestión que gobiernan las ciudades en desarrollo, lo anterior con el fin de mantener los equilibrios con el entorno, asegurando el futuro haciendo frente fuertemente a la desigualdad tanto en el ecosistema urbano como rural. Entendida la desigualdad social como la incapacidad de extender el bienestar a toda la humanidad y de garantizarla a las generaciones futuras.

Es necesario buscar alternativas de buen vivir para todos y todas. En donde la propuesta pasa a ser promover el desarrollo urbano desde modelos de ciudades compactas, lo que significa ayudar a disminuir tiempos de traslado al interior de la ciudad, impulsando la creación de condiciones para la introducción de sistemas de transporte público cómodos y eficientes; como también un mejor aprovechamiento de redes de servicios públicos como el agua, alcantarillado y energía y facilidad para proveer servicios urbanos como seguridad, limpieza, recolección de basura y mantenimiento del espacio público, junto a menores emisiones de gases contaminantes. En términos de educación y desarrollo humano, es necesario en el Perú la provisión más racional de equipamiento urbano y rural como escuelas, hospitales, bibliotecas,

alimentación garantizada para la población, etc.

Pero también es fundamental que se empiece a resinificar las ventajas de vivir en el campo gozando de los beneficios de la ciudad. Todo esto hace parte de un debate inaplazable ante la situación nacional Peruana que pone al gobierno y al conjunto de fuerzas políticas tradicionales como continuadores y profundizadores de un modelo económico neoliberal, desigual y excluyente, un modelo político autoritario, criminalizador, represivo y dependiente, perseguidor de comunidades indígenas expropiando sus territorios para servicio del extractivismo minero, contrario a los procesos de integración regional soberana.

Lo que genera que los sectores populares se encuentren descontentos, junto a los movimientos sociales y fuerzas políticas democráticas y progresistas del Perú. Es por ello que desde las escuelas de formación de La Junta se promueve la participación ciudadana, para ocupar los territorios urbanos planificadamente, colocando límites a la especulación inmobiliaria exigiendo la plusvalía urbana para construir ciudades sostenibles y justas. Estudiando acciones políticas en materia ambiental y de gestión de recursos naturales, junto al papel del Estado, la situación y calidad de los recursos disponibles como: Suelo agrícola, suelo urbano, agua, aire. Entendiendo que las actividades humanas ejercen presiones sobre el medio ambiente y repercuten en la calidad y la cantidad de los recursos naturales como por ejemplo, incendios, nuevas carreteras, urbanización, etc.

Es así que se fortalecen alianzas y espacios de unidad de los sectores sociales, de izquierda y progresistas en donde La Junta se propone contribuir especialmente desde la juventud y desde la formación política de una manera organizada elevando y desarrollando los niveles de autoformación que han caracterizado los intentos por comprometerse con el estudio de la realidad y su consecuente transformación. Contribuyendo con la formación política entendida ésta no como un apéndice de algún partido político u organización sino como un conjunto de herramientas políticas ideológicas de análisis que complementan en la transformación y la praxis por un mundo nuevo. Es decir ayudar a rediseñar un nuevo proyecto histórico que confluya y que sea capaz de crear un nuevo escenario político nacional, con un aporte sustancial de la juventud y de los movimientos sociales.

3.7 Movimiento Lucha y Dignidad - Córdoba Argentina

El MLYD nace como un colectivo territorial de la capital de Córdoba Argentina en el año 2006 en donde se decide realizar trabajo de base en otros barrios como General Sabio, y en La Lonja. Llegando a abrir luego ocho nuevos territorios simultáneamente, trabajando desde la

modalidad de asambleas, corriendo el riesgo de desalojo que viven los moradores de estos barrios periféricos. Igualmente, reivindicando derechos básicos como salud, educación, alimentos. En el año 2009 definen llamarse Movimiento Lucha y Dignidad, siendo los impulsores de la necesidad de generar unidad junto a otras ocho organizaciones bajo el espacio más amplio acordado como EO (Encuentro de Organizaciones).

Participando de la red de reconocimiento de trabajadoras sexuales, un nuevo colectivo de tierras, la central de trabajadores de economía popular, articulando también con los carreros de la cooperativa La esperanza, surgiendo más espacios de unidad popular con otros procesos como Transhumantes, Biblioteca Julio Cortázar, La Barranquita, El Eco, creando frentes en lo estudiantil, en lo barrial, y en lo periférico y unificándose a partir de ejes temáticos.

El MLYD se define como un movimiento popular que estructura su militancia en base a una fuerte apuesta política por la construcción territorial. Lo que significa que sus miradas sociales y políticas sobre el mundo en que se vive se constituyen desde sus territorios de acción. Realizándose dos o tres plenarios al año y desde allí se trazan líneas de formación para todos los integrantes, igual que las líneas de acción que guiarán el trabajo para todo el año.

Entre los textos de debate del movimiento se encuentra el análisis de Acumulación por Desposesión de David Harvey quien define este concepto como aquellas acciones caracterizadas por la destrucción de puestos de trabajo, precariedad de las relaciones de trabajo y destrucción de los territorios campesinos e indígenas; concluyendo que la historia de colonización de América Latina se caracteriza por:

Las experiencias de despojo más brutales, se ha vuelto una constante de larga duración desde 1492. Esto hace parte de una larga constancia de destrucción y ataque invariable a los territorios que a lo largo de la historia ha adquirido la forma de extracción y explotación indiscriminada de bienes comunes naturales y sociales y de desplazamientos forzosos de la población hasta arrinconarnos y pretender dejarlos sin un lugar en el mundo (HARVEY, 2003, p. 137-182).

Ahora bien, por territorio, el Movimiento Lucha y Dignidad lo concibe mucho más que el suelo, como una relación entre el espacio y los sujetos que lo habitan y transforman; territorio es para el Movimiento Lucha y Dignidad, según Hernandez y Job:

[...] el conjunto de relaciones sociales libres, emancipadas, dignas, autónomas que nos dedicamos día a día a construir. Y es por eso que luchamos por mejores condiciones de vida en nuestros barrios y en nuestras villas: nuestros territorios de militancia tienen que transformarse poco a poco en los mejores lugares para la vida, los más lindos, los más sanos, los más nuestros... porque solo así va a ser posible un escenario de vida digna y emancipada. (2010, p. 21).

Bajo esta postura territorial de acuerdo a Juliana Hernandez (2015) se trabaja prevención y educación no formal para la niñez, jóvenes y adultos, colocando atención específicamente a

la población vulnerable, desarrollando diferentes modalidades de trabajo educativo, especialmente de carácter no formal. Sumado a esto, dentro de la descripción de la realidad local de las comunidades se destaca como necesidades apremiantes: la situación laboral, la vivienda, la salud, la educación, la violencia y la organización local. Dando atención prioritariamente a niños y niñas y jóvenes, en la búsqueda de alternativas a la violencia, al maltrato, al deficiente rendimiento escolar, entre otros.

Para lo cual se proponen talleres vocacionales para fomentar la capacitación y motivación al trabajo autónomo, colectivo y auto-organizado. Los niños, niñas y jóvenes con quienes se trabaja en el MLYD son personas cuyas familias están, en general, desintegradas, debido a que en varios casos uno de los padres está o ha estado distante de sus hijos varios años, también se encuentran casos de hijos de madres solteras; familiares próximos con adicción a las drogas. Incluso, pueden encontrarse casos en donde los niños o niñas están al cuidado de un miembro de la pareja, algunos con el padre otros con la madre, abuelos o tíos.

A lo anterior agréguese, el aporte de la educadora popular Erika Saccucci (2015) quien complementa al decir que la realidad violenta en la que convive la comunidad, el hacinamiento de algunas viviendas, el abandono y maltrato en el que se encuentran algunos seres humanos, sumado a la mala alimentación o desnutrición, como tal, hace parte de razones fundamentales por las que varios niños y jóvenes tienen un alto nivel de agresividad, bastante inquietos, con desmotivación para el estudio. Siendo el trabajo con población periférica una de las modalidades más difíciles que exigen mucha entrega y perseverancia dentro del acto educativo frente a la situación compleja en que muchos se encuentran de violencia y de menosprecio en sus vidas.

De esta manera construyen una propuesta de Educación Popular y al mismo tiempo de reconstrucción humana dentro del campo social cuando a través de la acción educativa pedagógica, se ayuda a que las personas sean artífices de su propia vida, a que se valoren y pasen a creer en ellas mismas y en su pueblo, motivando en sus relaciones el MLYD a desarrollar capacidades y valores humanos que permitan pensarse una sociedad nueva y una vida digna para todos y todas, entendiendo que la autostima de los jóvenes es fruto de los múltiples fracasos que ha generado la insitución escolar a partir de sus parámetros y métodos. Siendo así la educación transformadora empieza en el Movimiento Lucha y Dignidad cuando existe un proceso de reconocimiento del sujeto consigo mismo. Reconociendo casos específicos de seres humanos que hoy poco a poco se encuentran en una situación más integrada con la vida, gracias a los esfuerzos humanitarios de educación y alfabetización del movimiento.

Además, la organización fortalece el proceso de 700 carreros (que manejan carroza conducida por un caballo) en diferentes barrios organizados, generando su propia cooperativa

la cual reivindica su derecho al trabajo, donde los carreros se reúnen cada 15 días, siendo asesorados por los abogados del MLYD quienes fueron los pioneros del movimiento hace ocho años cuando algunas comunidades periféricas eran desalojadas. De tal forma que la cooperativa de carreros surgió inicialmente por el temor de los humildes trabajadores de perder su carroza como medio de trabajo. Hoy día, mantienen reuniones operativas cada mes. Ellos ya tienen un nivel de formación bastante avanzado generando sus propios referentes sociales. Asumiendo una lucha fuerte contra toda esa serie de reformas que se intentan implantar en contra de la organización de los carreros.

3.6.1 Educación Popular en el MLYD

Se articula en la propuesta definida como La Digna Educación, exigiéndole al Estado mayor inversión, ampliación y destinación de presupuesto para los sectores populares desde hace aproximadamente cinco años, siendo un espacio de unidad que reúne a diferentes organizaciones sociales de la ciudad de Córdoba. Como parte de un proceso de articulación escolar y reivindicaciones puntuales para mejorar el acceso a la educación en los barrios populares. Para mejorar espacios educativos autónomos en salones comunitarios.

En el año 2015, por ejemplo, se ejecutó un proyecto de cooperativa textil, entregando cartucheras, maletas y zapatos, aproximadamente para 8000 jóvenes. Adicional a esto, el MLYD realiza otros trabajos de educación escolar, como refuerzo escolar en el Barrio las Flores, y en el barrio Parque de las Rosas y alfabetización para adultos como parte de proyectos autogestionados de políticas públicas y programas sociales con la provincia de Córdoba.

Es en ese sentido que se plantea la "marcha de la digna educación", como una acción colectiva y unitaria con diversas y amplias organizaciones sociales de la ciudad de Córdoba que articula reclamos propios frente a falencias dentro de la educación pública que se pueden evidenciar; por tal razón, se ha implementado la elaboración de kits escolares, reclamando también el acceso de los jóvenes a la escuela, extendiendo las reivindicaciones acorde a las necesidades de los jóvenes, como, por ejemplo, muchas de las estructuras escolares se encuentran en estado cuestionable, los programas sociales de alimentación son deficientes etc.

Foto 7 Movimiento Lucha y Dignidad; Argentina Córdoba, 2013.



Fuente: Triviño R. Oscar

3.6.2 Métodos de formación en el Movimiento Lucha y Dignidad

Por formación de acuerdo a Erika Saccucci (2015) en entrevista para esta investigación, se entiende:

No sólo lo teórico sino también lo práctico, desde noticias de la realidad como textos, marchas, experiencias vivenciales y avances en otros colectivos junto a política teórica, talleres y politización de las discusiones. Acompañando las lecturas con videos. Traslado de la formación a los barrios, descubriendo qué quieren discutir los vecinos, incentivando la formación y aterrizando a la realidad. Aunque a veces cueste compartir con los vecinos de los barrios espacios de formación. Teniendo que encontrar herramientas, cartillas, materiales para compartir con los vecinos como diarios, noticias, etc.

Cuando se realizan espacios de formación como organización, se inicia con el recorrido al barrio, lo que ellos definen como un pie en el barrio y un pie en los libros. Adicional a la realidad concreta, se busca comprender y decidir como organización en relación a lo que está sucediendo en América Latina. El programa de formación se construye como resultado del análisis sobre la situación de la sociedad y de la identificación de los principales problemas y necesidades de la población. A partir de ello, las propuestas son formuladas señalando lo que se quiere saber y cómo se quiere realizar.

El programa se basa en las evaluaciones políticas que la organización hace de la realidad y en las líneas políticas que son asumidas por ella apuntando a alcanzar los cambios necesarios. Se han realizado también talleres de formación en temas puntuales emergentes de las

problemáticas concretas que aparecen en los territorios, en donde se reúnen a leer los textos y en base a ellos se genera una discusión colectiva, anteriormente se sugería leer los textos previamente y se llegaba a debatir, responsabilizando siempre a algunos compañeros como coordinadores que marcan los ejes de discusión por temáticas. Este método fue aplicado durante dos años pero posteriormente según Juliana Hernández (2015):

Se elaboró otra cartilla de formación política, la cual tiene la particularidad de haber participado mucha gente joven sin formación que no tenía lecturas políticas y caracterizaciones sobre las definiciones propias de la América Latina. De tal forma que se adquiere la responsabilidad de formar esa nueva camada de militantes que en algunos debates se confundían a veces en discusiones sobre algunas categorías particulares.

Estos tipos de espacios de formación se realizan una vez por semana con duración de tres meses, reunidos en parejas pedagógicas, una vez por semana previamente con los textos leídos, al mismo tiempo, también se hacen actividades de resoluciones prácticas como continuidad a anteriores definiciones que se habían tomado por parte de la organización. Para los años 2010-2011 se definió que quien era dupla pedagógica deberían ser los encargados de continuar la formación de los nuevos militantes, avanzando con temas más profundos, así surge una nueva cartilla que tiene como característica incorporar textos escritos por los propios militantes del MLYD. De la misma forma, preocupados por la formación política de los habitantes en barrios populares, y buscando que las cuestiones académicas logren ser compartidas con todos los procesos, se diseñó un contenido con textos simples, compartiendo conceptos comunes. Por ejemplo, diseñaron la historia del Che en comics y la complementaron relacionándola con acontecimientos actuales. Igualmente, se forman permanentemente a través de las TICs, un ejemplo, el compartir artículos de interés a través de las redes sociales.

En el año 2014 el MLYD asume un nuevo desafío en relación a su crecimiento, decidiéndose que es necesario formarse en la lectura de la coyuntura, por lo que designan un grupo de trabajo que construye un currículo de formación política alternativa, en donde al compañero que se forma se le reconoce su participación de forma académica, facilitando que existen ya varios dirigentes con perfil académico, quienes consiguen avalar estos procesos de formación con la institucionalidad universitaria, como parte de una actividad de extensión solicitada y aprobada desde la universidad, consiguiendo que al final se entregue un certificado que reconoce haber participado en un proceso de formación política a través de los talleres del MLYD. Además, las organizaciones que articulan dentro del EO, instrumento más amplio de unidad social, cuentan con más de la mitad de sus miembros provenientes de espacios universitarios, el otro porcentaje complementario hacen parte de los territorios, razón por la

cual, se genera varias cátedras complementarias en las cátedras de extensión universitaria.

Al iniciar estos espacios de formación en convenio con las universidades se realiza un acto de inauguración, se compran cuadernos donde posteriormente se intercambian los cuadernos entre los participantes y posteriormente cada uno tiene que regalarle el cuaderno decorado a la otra persona, esto como acto simbólico, porque se entiende que nadie se forma individualmente, que la formación se da en colectivo cualificando la organización y cualificando los seres humanos como militantes sociales. Esta estrategia pedagógica consiste en dos talleres simultáneos durante un mes de duración, una vez por semana de un máximo de tres horas, con material disponible para discutir colocándose en contacto entre grupos para definir la estrategia pedagógica que se va a usar, durante cuatro meses, abriéndose de manera más amplia para el EO (Encuentro de Organizaciones), facilitando la participación de compañeros de organizaciones estudiantiles.

Los métodos de formación son diversos puestos que se percibe la formación en un sentido amplio. Por una parte la formación en el ir haciendo, en el ir construyendo el proyecto político de manera conjunta, lo cual implica un tipo de formación que reconozca la historia previamente construida desde las experiencias acumuladas, problematizando para ganar mayor acumulado formativo de esas experiencias. Inicialmente se forma en el territorio, caracterizando el territorio, la segunda parte de la formación prosigue a través de talleres de reflexión conjunta. Diseñándose algunos módulos, tomándose algunos textos relevantes que generan una discusión como disparadores, módulos pensados obligatorios para toda la organización, sin importar el tiempo de militancia y que sirven como socialización para hacer lecturas políticas que salgan de sus territorios, como ejercicios analíticos que brindan herramientas para lecturas más estructurales. De esta forma, se utilizan las cartillas como método pedagógico de formación, lo cual se aprendió de otras organizaciones como parte de insumos de estudio y discusión, aplicando dos tipos de cartillas, un tipo que se enfoca hacia los principios, la democracia de base, la horizontalidad y el otro tipo de cartilla que se enfoca más hacia la socialización del proceso.

Sin embargo, en las comunidades, no se aplica un método definido, no siguiendo la rigurosidad, sino que existe un proceso en elaboración de sistematización de experiencias y algunas pautas generales, llegando a las comunidades aportando en alguna forma de trabajo voluntario frente a alguna problemática social, luego se inicia a caminar el barrio identificado las características de cada comunidad. Se trabaja por no crear jerarquías entre militantes, aunque a veces pueda correrse el riesgo de funcionar de otra manera, sin embargo, hace parte de un principio político juntar a un compañero que sea más nuevo con uno más antiguo, así se trabajan

procesos de formación y aprendizaje paralelos.

Igualmente, las reuniones orgánicas son otro espacio de formación, en donde cada colectivo tiene sus propios espacios de reunión, existiendo adicionalmente otro espacio conjunto como Movimiento Lucha y Dignidad, debatiendo también y analizando los avances y limitaciones de acción en sus territorios. De tal forma que existen espacios ampliados de formación donde se invita a participar al EO como aquellos de extensión universitaria y existen otros espacios más internos como las plenarias y asambleas de balance del MLyD. Como instancia amplia e incluyente, se propone realizar una caracterización en relación a los procesos políticos externos, principalmente a nivel nacional, en relación a lo que implica el kircherismo y su incidencia en las organizaciones con mayor énfasis en su militancia. Para este tipo de plenaria se invita a participar los diferentes movimientos y colectivos del EO.

Así, conforme Saccucci (2015):

Surgió una gran inquietud ante la disparidad de ritmos y formaciones que existe entre los militantes del movimiento en relación a las herramientas teóricas que se usan para abordar distintas cuestiones que sobrepasan las coyunturas cotidianas de las bases. A partir de esto se decidió ser más coherentes con la realidad del movimiento y por ende con las expectativas de los resultados del plenario. Se entendió necesaria una dinámica que permitiera conocer la realidad del movimiento para, en base a esto, decidir los objetivos del plenario y planificarlo en consecuencia. Se inicio así un proceso de discusión en los colectivos que facilitaría repensarse la militancia diaria y sus razones y métodos. Esto dio lugar a nuevos interrogantes y necesidades latentes, lo cual permitió que se evidenciara que era necesario comenzar un camino que diera como resultado “explicitar lo implícito”. Se puso de manifiesto que existían acuerdos anteriores, contruidos desde la práctica, pero que no se estaban cumpliendo, y eso daba lugar a confusiones, desencuentros, a no sentirse parte de un proyecto político común en construcción. También se percibía que al no lograr una concreta visualización del objetivo, genera que no se concretice en las prácticas cotidianas y termine desvirtuando hacia otros fines a veces coyunturales, a veces personales, tropezando en los métodos

De esta forma el MLyD viene consolidando entre todos los sectores un trabajo de largo plazo dentro del campo popular Cordobés, fortaleciendo el trabajo popular en todos los frentes o procesos populares periféricos; tanto en Los Galpones como también en La Lonja, Renacimiento, Güemes, Cuatro de Agosto, Villa Allende Parque, Ferrer-Suárez, Río Segundo, siendo estos sus barrios y villas donde desarrollan el trabajo territorial. Partiendo de reconocer las realidades dentro de cada construcción particular sin desconocer el control territorial que tiene por ejemplo un vendedor de estupefacientes y las relaciones de poder que existen en el territorio, es a partir de estas lecturas territoriales que más o menos se ha identificado que es lo que la gente dice que necesita.

Tal como lo explica Sergio Job en entrevista para esta investigación (2013):

Empezamos hacer propuestas colectivas, por lo general después de bastante tiempo de trabajo en el territorio, siendo ejecutadas inicialmente en casa de vecinos, luego se pasa a un espacio comunitario y se impulsan procesos políticos determinados frente a

ejes en el barrio, fortaleciendo nuevos protagonismos como parte de la construcción de referentes políticos.

Actualmente considera el MLYD que sus métodos de formación y educación están en construcción y existe un acuerdo en común en consenso considerando que debe continuar permanentemente innovándose, teniendo en cuenta que cada comunidad es diferente, por ejemplo, separadas por diez cuadras de distancia se puede encontrar realidades distintas, por lo que no se puede aplicar ni considerar que sea viable un solo método que funcione (SACUCCI, 2015). Además, partiendo de la tesis que la organización hasta el momento es básicamente de carácter urbano y sus propuestas están centradas en su mayoría en la ciudad, por lo que en los últimos años se ha diseñado una propuesta política en términos rurales, articulando con comunidades sobre todos a través de dos ejes, la producción y la ocupación de tierras. Damián Rojas (2015) afirma que: visto que el capital ha desocupado de gente los espacios rurales y concentra población periférica en los espacios urbanos, se entiende que esto atenta contra la soberanía alimentaria y la posibilidad de poseer la tierra, razón por la cual, entonces define el MLYD que aquellas familias o compañeros, que puedan vivir en el campo, retornen a acompañar y a generar procesos de resistencia territorial.

De manera semejante, explica también Gerardo Avalor (2015), en entrevista que:

Aunque es algo en lo que no se tiene suficiente experiencia para el momento actual, teniendo en cuenta que se ha surgido como una organización en la ciudad a pesar de las poblaciones con quienes se trabaja provengan del campo, puesto que en la década de los 90 con el neoliberalismo fueron quedándose sin trabajo, convirtiéndose en una mezcla de saberes adquiridos entre rural y urbano, con trabajo social originado en Córdoba en Los galpones, primera villa donde se inició el trabajo comunitario; espacio antiguo donde se detenía el tren y donde arreglaban el ferrocarril, siendo una estación o parada clave en la Argentina, en la década de los 90, este sector queda desempleado y la gente termina ocupando allí y resignificando estos espacios que antes eran escuelas técnicas.

A este respecto Fabricio Fagnoni (2015), en otra entrevista adicional complementa:

En los últimos años se viene participando de ocupaciones de tierras como parte de formación de la lucha agraria en la práctica y ya se ha definido desarrollar un eje rural dentro del movimiento, porque se aprendió que gran parte del fracaso del movimiento piquetero de la década del 2000 se debió a no desarrollar niveles más profundos de organización por la falta de llegar al campo, a la ruralidad, y este detalle no puede pasar desapercibido por el MLYD de donde proviene sus orígenes. Es así que se viene formándose para la ocupación de tierras rurales de la mano de la ocupación de tierras periférica.

Estos nuevos desafíos en el campo han planteado la necesidad de otros espacios de formación en la relación campo-ciudad para los educadores populares como por ejemplo, las iniciativas de formación dentro de cada colectivo, sin embargo, también existe la meta de un espacio de formación colectivo para los educadores, entendiendo que se trabaja refuerzos

escolares con niños que van a un espacio de educación hegemónica y la posibilidad de generar pensamiento crítico es toda una dificultad de trabajar paralelamente cuando los contenidos ya vienen dados (SACCUCCI, 2015).

Foto 8 Movimiento Lucha y Dignidad; Argentina, Córdoba. 2013.



Fuente: Triviño R. Oscar

3.6.3 Concepción de escuela

Considerado como un espacio donde se comparten saberes, hacer escuela es participar en la práctica de las marchas hasta movilizaciones o reivindicaciones más amplias que generen aprendizaje y acumulo a la organización. No solamente la concepción de escuela como espacio físico, escuela es una asamblea, una actividad colectiva, etc. El MLyD prefiere referirse a práctica educativa, puesto que, conforme Saccucci (2015) entrevistada:

Hoy por hoy la escuela es un dispositivo expulsor de jóvenes, lejos de integrarlos termina expulsándonos a partir de estructuras, muchos de nosotros hemos trabajado en proyectos de la nación o provincia y vemos que es imposible como la escuela está pensada, con parches que nunca van a poder incluir los sectores populares.

Otra propuesta pasa a ser lo que se define como "la barriada" y se realiza dos veces al año. Consiste en que compañeros de diferentes territorios se encuentran, hacen lecturas de sus territorios conjuntos, incluso avanzando con este método dentro de la cooperativa de trabajo de los carreros cuyo nombre se definió como "La Esperanza", en donde los debates ya llevan por ejemplo, a planearse el desafío de construir una escuela para los hijos de los afiliados; pensando algo semejante al Movimiento Sin Tierra de Brasil, exigiendo escuelas certificadas por el

estado, lo que el MLYD aproxima como "bachilleratos populares" práctica asumida por muchas organizaciones de la "izquierda independiente" de los movimientos barriales de la primera década del siglo XX, ante la falta de escuelas medias en los barrios, iniciativas que incluyeron la lucha por el reconocimiento estatal de los diplomas.

Sin embargo, para el MLYD el problema es la estrecha relación con el Estado, partiendo de experiencias anteriores que ha colocado obstáculos en el momento de solicitar el aval para escuelas propias que generan propuestas pedagógicas alternativas y autónomas. Esto ha dificultado la ejecución de un proyecto pedagógico puesto que no existe reconocimiento legal en Córdoba, provincia donde los gobiernos son más renuentes, de tal forma que se diseñó un currículo alternativo pero el gobierno terminó por no darle viabilidad invisibilizando el proyecto.

A pesar del empeño del movimiento el proyecto no le interesó al ministerio cuando se presentó una propuesta propia para el bachillerato popular, con escuelas para formar adultos en la primaria y secundaria. No permitieron las posibilidades concretas para contar con el respaldo de la administración de Córdoba, colocándose impedimentos y limitaciones, queriendo desde la institucionalidad determinar externamente los núcleos pedagógicos, la estrategia de enseñanza y el contenido impuesto, distante de la realidad particular de Córdoba.

De tal forma que se considera que dentro de la educación oficial existen problemas serios en prácticas pedagógicas, asignación de recursos y escases de docentes; lo que justifica la necesidad de un grupo de educadores voluntarios destinados por el MLYD que faciliten refuerzos escolares. En el año 2014 se le solicitó al ministerio de trabajo una política pública que se llamó "Confiamos en vos". Este proyecto pretendía que aquellos jóvenes que dejaron la institución por más de un año fueran nuevamente reincorporarlos desde los 14 a 24 años, en donde si retornaban a la escuela, el Estado les pagaría 700 pesos argentinos. Otra opción fue ofrecerles la posibilidad de realizar diferentes talleres de formación en oficios varios, siendo pagos también por el Estado.

El programa se diseñó para que durara cinco meses y luego deberían insertarse en alguna empresa en donde su aplicación fue desastrosa puesto que hicieron el lanzamiento de la política pública y cuatro meses después los jóvenes todavía eran llamados a matricularse, presentándose así varias irregularidades con esta política pública. Los jóvenes continuaron inscritos pero realizaron su formación en las condiciones empresariales y reproductivistas que el ministerio definió, aunque el MLYD había desarrollado toda una propuesta pedagógica diferente, incluso para que dentro de los mismos talleres la inserción laboral pudiese ser pensada en el marco de las cooperativas de trabajo existentes y no en grandes empresas.

También hay experiencias en barrios donde se han desarrollado talleres de alfabetización con adultos a partir del método cubano “Yo sí puedo”. Sobre la práctica en los refuerzos escolares el MLYD viene trabajando hacia la sistematización. Sobre el método de alfabetizar adultos existen registros junto a los talleres de formación, con el método cubano, a partir de las demandas propias de los vecinos organizados de los barrios. Por ejemplo, algunos vecinos que forman parte de la cooperativa "La Esperanza", no consiguen desempeñarse políticamente por no manejar un nivel de comprensión lecto-escritora. Razón por la cual se intensifican espacios de formación conjunta entre las bases y los militantes.

Foto 9 Movimiento Lucha y Dignidad; Argentina Córdoba, 2013.



Fuente: Triviño R. Oscar

3.6.4 Pedagogías aplicadas

Entre las prácticas pedagógicas aplicadas se valoriza la pedagogía del conflicto, sobre todo en lo relativo a la posibilidad de conquistar algunas reivindicaciones laborales que tengan otra lógica de producción no capitalista competitiva, sino más comunitaria o de trabajo. Se reconoce la importancia de la pedagogía de la lucha, en donde la mayoría de los recursos que se consiguen es a través de manifestaciones permanentes, puesto que hablar de práctica pedagógica, implica que las personas que se incluyen en este proyecto tienen que educarse en la lucha, en desarrollar los conocimientos en la calle, junto con las masas, repensándose el Estado (HERNANDEZ, 2015). Incluso la lucha empieza por tener los materiales necesarios tal como su nombre lo indica para una "digna educación", como zapatos y uniformes delantales.

Es por eso que en el año 2014 como parte de un proyecto de gestión en el marco de políticas públicas, por primera vez se elaboran aproximadamente 1.200 mochilas y cartucheras en proyecto en convenio con la provincia. En el año 2015 ya se aumento a 3.000 cartucheras y mochilas. Poco a poco, las demandas son más grandes, se busca que a los chicos no se les cobre matrícula de inscripción en Córdoba. Para que los padres no tengan que pagar, se exige el kit

escolar, materiales didácticos para los apoyos escolares que se reclaman como pliego de exigencias, junto a los vasos de leche o meriendas escolares. Todo lo anterior tiene que ver con la construcción de políticas públicas de un proyecto pedagógico dentro de la escuela. Igualmente, se aplica también la "pedagogía del símbolo", la cual tiene que ver con generar la propia mística como sector popular organizado, considerando que hace falta camino por recorrer pero se reconoce que es fundamental para la construcción (SACCUCCI, 2015).

3.6.5 Construcción de la identidad cultural

Los colores de la bandera (rojo, verde y negra) que identifica al Movimiento Lucha y Dignidad tienen que ver con la reivindicación de la izquierda y el marxismo; el uso de la estrella es por la identidad con el movimiento zapatista EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional). El nombre es Lucha y Dignidad, porque se considera que se recupera muchos de los valores de resistencia del pueblo argentino en los años 60 y 70 hacia la dignificación del trabajo frente al imperialismo, por ejemplo, luchas de resistencia de la década de los 70 en su fuerte cuestionamiento hacia lo institucional. Igualmente, a la escuela en la Villa los Galpones se le colocó el nombre: Carlos Fuente Alba, en homenaje al profesor asesinado que revivió la lucha piquetera en sus inicios, a través del bloqueo de las carreteras (HERNÁNDEZ, 2015).

Por otro lado, también se hacen experiencias de radio comunitaria para capacitar a los jóvenes, de la misma forma que se realiza en la práctica pedagógica y cultural la elaboración de murales en algunos barrios, trabajando el análisis de lo represivo a través del mural; como también en fechas conmemorativas se realizan los festivales, se celebran los cumpleaños de las ocupaciones, esto con la idea de convocar diferentes sectores del barrio, como un trabajo amplio de articulación, donde el objetivo es mostrar la unidad en construcción.

Como parte de la autogestión las actividades que se llevan adelante en algunos barrios son huertas familiares, diálogos de cultura sobre las necesidades del barrio, proyectos productivos como talleres de costura, etc. realizados a través de planes sociales como microcréditos, puesto que para el MLYD la autogestión es un desafío que aporta a construir otras lógicas de organización desde el cooperativismo, la solidaridad, el trabajo colectivo y voluntario y a romper con lógicas individualistas y exceptivas muy arraigadas. En términos prácticos, se genera participación y coordinación entre las organizaciones y los vecinos.

En conclusión, la identidad cultural en el MLYD se basa en un tipo de trabajo territorial. Empezando en un cuestionamiento sobre los sujetos que inician el proceso de transformación, y a su vez, sobre el sistema que se está enfrentando. Entonces se da inicio a una lectura que se

va construyendo entre todos y se van adoptando términos que antes eran ajenos, como por ejemplo: Poder popular.

Reconociendo que la revolución es un proceso largo en construcción, y el Movimiento Lucha y Dignidad ha definido como parte de su proyección en el tiempo, apostar a construcciones de 20 años. Entonces se define fortalecer espacios donde los sujetos sean medianamente estables. Y esos espacios son el territorio como un espacio con contenido que permite entender el conjunto de relaciones sociales que se articulan entorno a él, como un espacio siempre en disputa, con fronteras que delimitan, diferencian y protegen.

En relación a poder popular cuando se habla de la construcción de poder popular desde nuevos valores, el Lid ve como transversal en ellos la cotidianidad, puesto que esta sociedad que se quiere, en esta idea de construcción de Poder Popular, no va a empezar el día que se tome el aparato del Estado, entre otras cosas porque no se concibe el poder como un objeto, sino como una relación que se construye, que se hace de manera fraternal, en donde tienen que surgir nuevos valores.

De tal forma que el desafío definido en términos de poder popular pasa a ser:

Organizar a los campesinos, organizar a los villeros, organizar a los inquilinos, etc. En esta concepción los nuevos valores, la nueva sociedad, no es solamente un medio, sino que es también parte del fin. Es decir, cuando se construye con otros valores, cuando cada sujeto modifica su manera de relacionarse, cuando se trata de construir con relaciones menos alienadas, menos burocratizadas, lo que se está haciendo de alguna manera, es anticipar la sociedad que se quiere. Por ello, se construye en el MLyD desde la acción, y la organización; desde el dinamismo, en vista que como movimiento se considera que la forma de organización no puede permanecer estática. Tiene implicancias en cuanto a objetivos políticos futuros. Se construye en torno a un proyecto político, por lo que implica una permanencia en el tiempo. (SACCUCCI, 2015, entrevistada).

3.6.6 Reflexiones a manera de conclusión

En síntesis, en relación a prácticas de Educación Popular periféricas por los movimientos sociales de Argentina y Perú, habría que rescatar las siguientes como: El refuerzo escolar, el trabajo con grupos de mujeres, meriendas escolares, realización de talleres para tiempo esparcimiento, almuerzos comunitarios para la población, alfabetización, conferencias, formación y programas de estudio presenciales y virtuales, proyectos auto gestionados, trabajo con organizaciones barriales, documentación de bibliotecas, trabajos a favor de la protección ambiental, fortalecimiento de la identidad cultural propia, bachilleratos populares, universidades populares, escuelas de formación política, talleres con niños y jóvenes, jardines maternos, talleres de oficios, formación en comunicación popular, talleres de género, trabajo

con la juventud, con trabajadores de fábricas o ferrocarriles recuperados, con trabajadores desocupados, sindicatos y otros sectores populares urbanos, etc. Como parte de estrategias educativas y culturales críticas, en donde todos los movimientos son fuertes críticos de sus gobiernos y cuestionan las políticas públicas por quedarse estas muy limitadas en muchos aspectos y por el origen previo de dichas políticas públicas en los años noventa de manera focalizada o compensatoria en sustitución de políticas universalistas, de derechos universales.

Considerando los movimientos sociales, sujetos de esta investigación, que tanto Cristina Fernández de Kirchner como Ollanta Humala dieron continuidad con este tipo de políticas de manera reduccionista y asistencialista, no avanzando hacia políticas universalistas, sino contrario a esto, buscando formas de ampliar las políticas focalizadas, en donde en ninguno de los casos se restituyeron los derechos universales existentes.

Foto 10 Movimiento Lucha y Dignidad; Argentina Córdoba, 2013.



Fuente: Triviño R. Oscar

4 EXPERIENCIAS ACTUALES DE EDUCACIÓN POPULAR RURAL, ASOCIACIÓN CAMPESINA INZA TIERRA ADENTRO - COLOMBIA, FUNDACIÓN PUEBLO INDIO - ECUADOR, JAINA - BOLIVIA

Las siguientes organizaciones de Colombia, Ecuador y Bolivia, se han agrupado dentro de este capítulo por poseer características rurales, campesinas y étnicas, para lo cual se hace necesario primero conocer el debate actual en torno a políticas públicas educativas en cada uno de estos países.

4.1 Políticas Públicas para la educación en el Estado Colombiano

Se cierra un conflicto armado interno que repercute ya más de sesenta años en Colombia, como resultado deja una gran brecha entre la educación de los estratos socio-económicos altos y los estratos socio-económicos bajos y aún mucho más marcado entre los sectores rurales y los sectores urbanos. El informe PISA (2013), que compara el nivel educativo de cerca de medio millón de adolescentes de 15 años, por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), informó que Colombia, al igual que Perú, ha ocupado los últimos lugares.

Tabla 2 PISA Niveles de desempeño



Países	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	Promedio 2012	Cambio anualizado	Promedio 2012	Cambio anualizado	Promedio 2012	Cambio anualizado
Shanghái	613	4,2	570	4,6	580	1,8
Singapur	573	3,8	542	5,4	551	3,3
Hong Kong	561	1,3	545	2,3	555	2,1
Taipéi	560	1,7	523	4,5	523	-1,5
Corea	554	1,1	536	0,9	538	2,6
Finlandia	519	-2,8	524	-1,7	545	-3,0
Canadá	518	-1,4	523	-0,9	525	-1,5
Polonia	518	2,6	518	2,8	526	4,6
España	484	0,1	488	-0,3	496	1,3
Estados Unidos	481	0,3	498	-0,3	497	1,4
Chile	423	1,9	441	3,1	445	1,1
México	413	3,1	424	1,1	415	0,9
Uruguay	409	-1,4	411	-1,8	416	-2,1
Costa Rica	407	-1,2	441	-1,0	429	-0,6
Brasil	391	4,1	410	1,2	405	2,3
Argentina	388	1,2	396	-1,6	406	2,4
Colombia	376	1,1	403	3,0	399	1,8
Perú	368	1,0	384	5,2	373	1,3
Promedio OCDE	494	-0,3	496	0,3	501	0,5

Nota: los valores en negrilla son estadísticamente significativos.

Fuente: Ministerio de educación Colombia, (2012)

De hecho, durante los últimos años igualmente en Colombia se ha profundizado la privatización de la salud y la educación; en la lógica del funcionamiento y colonización por parte del capital nacional y transnacional. La perspectiva de derechos está siendo reemplazada por la de mercancías.

Además, nunca en la historia del país se ha concebido una política de desarrollo económico social de manera progresista, todos los gobiernos han escogido el atraso, el prolongamiento de la problemática rural con el deseo de fortalecer económicamente a unos cuantos poderosos dentro del círculo de la marginalidad y la dependencia. Como consecuencia en el escenario educativo se evidencia un sistema de financiación para la educación de los peores existentes del continente, profesores maltratados con indignos salarios, lo que genera una educación mediocrizada por un lado y otra educación selecta y privilegiada.

Según Eduardo Sarmiento en su columna del periódico El Espectador 27 de Marzo (2010) menciona al respecto que:

En varios estudios se encuentra que la tradición familiar y el medio social son determinantes del desempeño académico, incluso más que los maestros. En tales condiciones, los grupos pudientes encuentran que los beneficios de la gratuidad de la educación pública son menores que los de reunirse con estudiantes de mayor tradición e ingresos en las universidades privadas. Se configura una educación segregada en la cual una cúpula recibe una educación de primera y las mayorías de tercera. Los grupos de menores ingresos se movilizarían a las universidades públicas para obtener el subsidio, y los medios y altos a instituciones privadas para lograr mayor calidad. (SARMIENTO, 2010, p.8).

Esto ha generado una creciente preocupación que invade a los miembros de la comunidad educativa y a la sociedad colombiana, ante la inminente implementación de las políticas y lineamientos educativos de los Gobierno Uribe-Santos, caracterizados cada vez como proclives a políticas privatizadoras como parte de su afán neoliberal, con indicadores que inducen procesos de privatización en detrimento de las mayorías, quienes reclaman una real participación en los análisis y la construcción de dichas políticas.

Según la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), sindicato de los maestros del sector público de la enseñanza primaria y secundaria, el ex presidente Álvaro Uribe y actual senador:

Impuso la contrarreforma educativa expresada en la reforma constitucional que redujo el monto para la financiación del sector, el perverso sistema de asignación de recursos por alumno matriculado, estandarización de currículo, ampliación de cobertura mediante la contratación con particulares, y privatización mediante la educación por concesión, entre otras medidas no menos arbitrarias concesión, entre otras medidas no menos arbitrarias (FECODE, 2006, p.2).

4.1.1 Política Pública para ingreso a educación superior: ¡SER PILO PAGA!

El presidente Santos al promover el programa ¡SER PILO PAGA! Como parte de su campaña electoral prometió seiscientas mil becas, sin embargo, según Jorge Enrique Robledo (2015) en plenaria del Congreso en debate sobre educación pública, afirma que pasaron a ser diez mil en un país en el que se gradúan seicientoscincuenta mil jóvenes al año. Y en donde el 85% del presupuesto del ministerio de educación está fortaleciendo las universidades privadas, desfinanciando la educación pública.

De tal forma que, según el senador Robledo (2015), en Colombia desde el gobierno se manda el mensaje de que existen jóvenes de dos categorías: los inteligentes o "pilos" y los otros; estudiante que no sea "pilo" es una especie de indeseable o deficiente. ¿Quién ha dicho que los mejores son 10 mil? En realidad deberían ser como mínimo 300 mil becas. Argumento que fortalece en debate académico en la Universidad Nacional de Colombia, Andrés Felipe Parra (2015):

Los 10 mil créditos del ICETEX han sido aclamados por la opinión pública con una vehemencia sorprendente y prematura, que refleja una lamentable ocurrencia: quienes aclaman el programa del gobierno apenas conocen las cifras de créditos otorgados por el Estado para financiar la educación superior. Si se tiene en cuenta que el propio ICETEX, en el año 2014, tenía como objetivo otorgar 73.210 créditos para matrículas de pregrado y 24.786 para manutención, la cifra de 10 mil constituye apenas la séptima parte de lo que se propone sólo para un año. Y del mismo modo, tampoco es nuevo el objetivo de llegar a la población vulnerable utilizando las herramientas que, como el SISBEN, (Sistema de Identificación y Clasificación de Potenciales Beneficiarios para programas sociales) miden las condiciones socioeconómicas y la posibilidad de acceder a programas sociales (PARRA, 2015, p. 1).

Ahora, existe otro programa en promoción “Ser profesor pilo paga” para 3 mil docentes de 340 mil que existen, es decir, el 1% de cobertura. Lo que significa, que en Colombia el Estado no se preocupa por educar a sus profesores, porque les ha dejado la responsabilidad a ellos como particulares. Por otro lado, es necesario aclarar que el ICETEX (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior) existe desde hace varios décadas como programa de financiación de créditos Icetex para la educación superior, el cual ha servido y ha sido acomodado como un instrumento de la privatización, generando endeudamiento con los banqueros de las universidades públicas y una pésima contratación docente. De la misma forma el preescolar se encuentra prácticamente todo privado. Los postgrados de universidad pública tienen costo de universidad privada. Y, para el actual momento, existen 14 mil millones de pesos déficit de las universidades privadas (ROBLEDO, 2015).

4.1.2 Política educativa para la educación preescolar, básica y media.

En Colombia se ha avanzado en mejorar el acceso a la educación como derecho fundamental. Sin embargo, aún se está lejos de garantizar una educación universalista para todos, independientemente del lugar de nacimiento o del estrato socioeconómico.

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, el logro académico de los estudiantes depende de múltiples factores como las características socioeconómicas de los hogares, la educación de los padres, la composición del hogar, el ingreso, el contexto socioeconómico donde viven los estudiantes y, obviamente, las características de los colegios y los docentes, incluido el sistema de incentivos o reconocimientos. Esto quiere decir que para lograr una mayor calidad en el nivel de la educación en Colombia, se requerirían de efectivas políticas públicas en todos los frentes.

Ahora bien, para mejorar el nivel educativo, el estudio "Tras la excelencia Docente" de la Fundación Compartir (2014) propone como fundamentales requisitos promover una mayor valoración social de la profesión docente; buscar que los mejores bachilleres accedan a la carrera docente; establecer estándares más altos en los programas de formación docente previa y en servicio (con énfasis en la práctica y la investigación pedagógica); acompañar a los docentes a lo largo de su carrera; mejorar la evaluación docente para lograr un mejoramiento continuo; y establecer esquemas más atractivos de remuneración que incluyan salarios e incentivos monetarios y en especie, es decir, a través de la entrega de bienes o servicios.

4.2 Políticas Públicas para la educación en el Estado Ecuatoriano

Existen varias políticas públicas propuestas por el Estado Ecuatoriano en el campo de la educación, entre ellas, se combate el racismo y la discriminación, amparándose en el cumplimiento de la normatividad específica emanada durante el gobierno de Rafael Correa en materia de educación y plurinacionalidad; como también de acuerdo a la Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Suramérica (ANDES, 2015) es evidente un aumento de los recursos destinados en los últimos ocho años para la educación pública, garantizar a la ciudadanía mayor cobertura como parte del derecho a la educación.

Durante el gobierno del presidente Rafael Correa, desde 2007, se ha invertido 30 veces más que en los últimos siete gobiernos juntos, un ejemplo de esto son los USD 7.348 millones destinados hasta el momento en educación superior, según datos de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Senescyt). Concebida la educación como uno de los

resultantes de ascenso e igualdad social, fortaleciendo la discusión y aplicación práctica de la plurinacionalidad e interculturalidad en el país.

De tal forma, surge también el "Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural", el cual está en vigencia desde el año 2009. En términos de educación, como objetivo estratégico se define: "afianzar el carácter intercultural del Estado ecuatoriano incorporando reformas al sistema educativo nacional". Todo esto, a través de la formación de maestros en la eliminación de toda forma de discriminación racial, incorporando en los programas curriculares de temas relacionados con la cultura de nacionalidades y pueblos, revisión y corrección de los textos escolares para eliminar las visiones racistas y excluyentes. En donde la Ley Orgánica de Educación Intercultural aprobada en el año 2011 garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del buen vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad.

Todas estas acciones se encuentran referidas a políticas educativas contra el analfabetismo y el acceso a la educación primaria, secundaria y universitaria. Incluso el economista Ramírez Gallegos (2015) asegura que entre 2007 y 2015 el Estado ecuatoriano ha invertido USD 11.746 millones en educación. Informe del CERD afirma que: "se ha determinado que los indígenas reflejan una tasa de 92.4% de asistencia a la educación básica, afro ecuatorianos 91.6% y montubios el 91.3%, en tanto que la tasa de asistencia de educación secundaria de 15 a 17 años es 67.3% para indígenas, 66,3% para afro ecuatorianos y el 60% para montubios". "un 4.9% de la población indígena, 9.2% de los afro ecuatorianos, y 6.8% de montubios acceden a la educación superior" (CERD, párrafo 82).

En cuanto a educación superior, según TELESUR conforme lo registra el archivo del 10 de Agosto del 2013 afirma que Ecuador es el país que más invierte en educación, con 2,12 % de su Producto Interno Bruto (PIB), superando a Bolivia, Argentina y Uruguay, que se encuentran por debajo del 2 %. Muestra de esa inversión es la cantidad de becas, que en el período de 2007 a 2014 llegó a 10.482 estudiantes, en contraste con apenas los 237 estudiantes que lograron una beca desde el año 1995 al 2006.

Se podría decir que las políticas educativas son un reflejo del avance de las políticas sociales del país, en donde incluso el sistema de Educación Intercultural Bilingüe es fruto de la movilización indígena de los años 90 y, hasta la actualidad, funciona como parte del Ministerio de Educación. Es así que se reivindica la necesidad de crear una sociedad intercultural y que se aplique el derecho a que la niñez se eduque en su lengua materna.

4.2.1 Políticas públicas en favor de la infancia

De alguna manera, la UNICEF está incidiendo en la sociedad ecuatoriana para que la ciudadanía reconozca que sin este tipo de inversión el Ecuador no erradicará la pobreza. Este giro de enfoque planteado por la UNICEF, ha modificado el tono y el sentido de la discusión presupuestaria en el país. UNICEF ha conseguido que el tema de la niñez se convierta en el termómetro de la inversión social, sensibilizando a la opinión pública y ha obtenido consensos que trascienden más allá de intereses partidarios y corporativos.

4.2.2 Atención integral a la Primera Infancia

La Política Nacional de atención integral a la primera infancia viene intentando atender integralmente un millón doscientos mil niños y niñas entre 0 y 5 años, ampliando la cobertura y garantizando su continuidad. Buscando asegurar el acceso y permanencia a niños y niñas menores de 5 años a la prestación de servicios que garanticen como mínimo los derechos a educación inicial, atención y cuidado, nutrición y salud. La política nacional de atención integral a la primera infancia atiende integralmente un millón doscientos mil niños y niñas entre 0 y 5 años, ampliando la cobertura y garantizando su continuidad.

En los años anteriores a 2007, los estudiantes cuyas familias no podían cubrir el costo de la matrícula, los uniformes escolares o los libros de texto durante la jornada escolar quedaban excluidos del sistema educativo. En la actualidad, el nuevo marco legal permitió al Gobierno Nacional recuperar la gratuidad de la educación pública mediante la eliminación de la matrícula y la entrega de recursos para eliminar barreras de acceso a la educación, conforme lo expresa la Constitución Política del Ecuador en sus artículos 28 y 348:

La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.

Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones.

El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada.

La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive. (Constitución Política de la República del Ecuador, Art. 28).

La educación pública será gratuita y el Estado la financiará de manera oportuna, regular y suficiente. La distribución de los recursos destinados a la educación se regirá por criterios de equidad social, poblacional y territorial, entre otros. El Estado financiará la educación especial y podrá apoyar financieramente a la educación físico-misional, artesanal y comunitaria, siempre que cumplan con los principios de gratuidad, obligatoriedad e igualdad de oportunidades, rindan cuentas de sus

resultados educativos y del manejo de los recursos públicos, y estén debidamente calificadas, de acuerdo con la ley. Las instituciones educativas que reciban financiamiento público no tendrán fines de lucro.

La falta de transferencia de recursos en las condiciones señaladas será sancionada con la destitución de la autoridad y de las servidoras y servidores públicos remisos de su obligación.

4.3 Políticas Públicas para la educación en el Estado Boliviano

El gobierno de Bolivia resalta la inversión económica que se ha destinado a la educación del país. En el 2005 se invertían 3.472 millones de pesos bolivianos; ya para el año 2015, la inversión era de 20.709 millones de pesos bolivianos, es decir, un crecimiento del 207%. Además, el presidente boliviano Evo Morales promovió, como políticas públicas en educación, los programas sociales como el Bono “Juancito Pinto”, que redujo la deserción escolar de 7,5%, en 1985, a 1,2% en 2015; igualmente diplomas de bachiller gratuitos en dos años entregando 945.423 certificados, lo que permitió a muchos de los bachilleres dar continuidad a sus estudios superiores de forma inmediata, además, súmese los 18.055 diplomas de bachiller con título de técnico medio y el incentivo de 1.000 bolivianos que se otorga a los mejores bachilleres, hombres y mujeres, de todo el país.

En lo referido a la formación de profesores, se reabrieron ocho normales cerradas antes de 2005. En la actualidad existen 27 Escuelas Superiores de Formación de Maestros y 20 Unidades Académicas, que titulan a los actuales educadores con el grado de licenciatura. En el marco de estas transformaciones educativas, se han reorientado las perspectivas de profesionalización de los estudiantes, para lo cual se incentivó la formación técnica tecnológica con la creación de 70 nuevos institutos técnico tecnológicos.

Realizando inversiones en materia de innovación tecnológica con la dotación de 128.226 computadoras a maestros y 138.341 estudiantes, además que se implementaron 1.530 telecentros educativos, con 19.612 computadoras. Histórica fue la declaración de Bolivia como “territorio libre de analfabetismo”, gracias a los programas “Yo sí puedo” y “Yo sí puedo seguir”, que tuvo la ayuda de los gobiernos de Cuba y Venezuela. Y fue también en este proceso que se impulsaron programas de educación para personas con capacidades diferentes. En la educación para personas con discapacidad, antes en el año 2002 existían 6.891 estudiantes matriculados, ahora hay 17.780 estudiantes matriculados.

4.3.1 Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüismo

Entre las políticas públicas está presente la Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüismo. Atendiendo las demandas educativas de los pueblos indígenas, espacios relacionados con la lengua y la cultura desde el ámbito educativo como parte del nuevo Estado Plurinacional y el nuevo Modelo Educativo Socio comunitario Productivo.

Desde su creación, se ha avanzado en los siguientes temas:

- Currículo Regionalizado
- Creación de los Institutos de Lengua y Cultura por Nación y Pueblo Indígena
- Participación Social Comunitaria en Educación

4.3.2 Currículos Regionalizados

La Constitución Política reconoce a Bolivia como Estado Plurinacional, de tal forma que el Ministerio de Educación con el propósito de revertir el modelo colonial, implementa políticas educativas que responden a las demandas y necesidades de la pluralidad del Estado. Como resultado de esto nace la Ley Educativa “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” construida con la participación de organizaciones sociales e indígenas originarias, campesinas y afro bolivianas, en cuyos artículos 69 y 70 se refieren a los currículos regionalizados, que posibilitan la construcción y la aplicación de los mismos, en armonía con el currículo para todo el territorio.

En ese sentido, los currículos regionalizados están permitiendo afirmar, consolidar y desarrollar la identidad cultural propia de los indígenas Bolivianos, posibilitando la inclusión de saberes y conocimientos, cosmovisiones, y valores propios, a partir de las unidades bioecosistémicas que promueven el desarrollo local. Además, mediante la Ley Educativa “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” Artículo 88, se crea el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas “IPELC”, con el objetivo de promover el desarrollo de las lenguas y culturas del Estado Plurinacional de Bolivia. El 2 de agosto de 2012 se promulga el Decreto Supremo N° 1313 que reglamenta el funcionamiento del IPELC.

Para el momento, se tienen once currículos regionalizados, consensuados, aprobados, con Resolución Ministerial. Por lo tanto, los currículos regionalizados, representan las bases del proceso de descolonización del Estado Plurinacional de Bolivia, ya que en estos documentos se encuentran plasmados los saberes y conocimientos de sus culturas. Igualmente, otros catorce

pueblos se encuentran en proceso de construcción de sus currículos regionalizados.

También se elaboró el documento: "Diseño Curricular Base Plurinacional", de carácter intercultural de concreción nacional, que contempla los tres subniveles de educación como es: Educación Regular, Educación Alternativa y Especial y Educación Superior; y se ha diseñado el "Currículo Base de la Formación Profesional Técnica y Tecnológica".

El diseño curricular parte del enfoque metodológico “aprender haciendo” donde la práctica, la teoría y la producción interactúan con los estudiantes. De esta manera, se promueve la formación de los bolivianos desde un nuevo modelo educativo socio comunitario productivo, basado en el diálogo, contextualizado y con una visión en armonía y equilibrio con la madre tierra y el cosmos con una metodología activa y participativa.

Buscando contribuir en la formación de la conciencia e identidad regional y plurinacional con compromiso social y comunitario, participando los pueblos indígenas originarios en la construcción de los currículos regionalizados, considerando que la diversidad cultural y lingüística es la fortaleza y potencialidad del Estado Plurinacional, se está complementando en las regiones con saberes y conocimientos cosmovisiones, filosofía, historia, etc. (Informe gobierno Boliviano FORO; 2013). De esta forma, hasta hace muy poco, las políticas educativas de los gobiernos Bolivianos no respondían a los intereses y necesidades de la mayoría de la población indígena originaria, haciéndose evidente la situación de marginalidad exclusión en la que se encontraban. Sin embargo, a continuación, se resalta, algunos decretos, leyes y artículos más destacados dentro de sus alcances en educación y políticas públicas en los últimos años:

- Decreto Supremo N° 1313, Creación del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas como entidad descentralizada del Ministerio de Educación.
- Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas N° 269.
- Creación de Institutos de Lengua y Cultura

Igualmente dentro de la ley 070 y la constitución Boliviana se resalta en los artículos 17, 77, 90:

Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación. (..).

[El Sistema Educativo] comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior... desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación. ()

El Estado, a través del sistema educativo, promoverá la creación y organización de programas educativos a distancia y populares no escolarizados, con el objetivo de elevar el nivel cultural y desarrollar la conciencia plurinacional del pueblo ((BOLIVIA, 2009, p. 16, 32.35).

4.4 Asociación Campesina Inzá-Tierradentro

En medio de un contexto caracterizado por disputa y conflicto interno en Colombia, el territorio donde hace presencia la ACIT se ha convertido en zona de interés y de brava disputa por los bienes naturales que allí se encuentran, bajo esta realidad nace la Asociación Campesina de Inzá Tierra Dentro conocida como la ACIT, a partir de reivindicaciones puntuales como el derecho colectivo al respeto de la identidad cultural, a la defensa de la paz y a la protección del territorio como autodeterminación de los pueblos. La ACIT es una organización campesina creada desde el año de 1997, actualmente la integran aproximadamente tres mil campesinos del municipio de Inzá, en el departamento del Cauca, al suroriente de Colombia. Creada con el propósito de aportar al desarrollo socioeconómico endógeno y pretendiendo aumentar la capacidad de autogestión en la región, contribuyen en la mejoría de las condiciones de vida de los moradores rurales del territorio conocido como Tierra Dentro en el pequeño poblado del municipio de Inzá, lugar histórico por sus hallazgos arqueológicos sobre hipogeos de indígenas precolombinos.

Desde la mirada de los campesinos de la ACIT se entienden las reivindicaciones indígenas que generan tensión entre estos campesinos y los nativos de este territorio, de igual manera, la ACIT también piden ser comprendidos como producto de la época de la violencia en Colombia en los años 60, obligados a colonizar estas tierras ancestrales como resultado de la represión estatal indiscriminada que los llevo a huir y ocupar estos resguardos. Según Fernando Morales (2013) joven líder campesino: Los indígenas pueden tener derecho a manifestar su punto de vista, si bien reclaman un derecho, pero considera la ACIT que los campesinos no son invasores, fueron desplazados, llevados al lugar, y se han arraigado con este territorio de forma semejante y próxima ha como lo harían las comunidades indígenas.

Con un debido respeto a la naturaleza, en su relación pacha mama, bajo una práctica de protección y preservación del medio ambiente desde el mensaje de la soberanía alimentaria, reivindicando sus derechos y preservando sus bienes naturales. Por lo que el no reconocimiento del movimiento campesino por el movimiento indígena se considera que puede llevar a riesgos de división y burocratización de algunos sectores del movimiento indígena como parte de una estrategia de cooptación del gobierno para debilitar al campesinado de la ACIT, tal como lo considera la organización campesina. Por ello, en los años 2013-2014 se realizaron algunas reuniones para proponer una zona intercultural pero los indígenas no consensuaron dentro de la propuesta hecha por la ACIT, por considerar que no tenía ninguna garantía jurídica.

Sin embargo, la ACIT avanza en la reconstrucción de la memoria histórica, de la

identidad y de la conciencia popular promoviendo procesos de empoderamiento campesino en las comunidades, exigiendo sus derechos para elaborar sus propios planes de desarrollo, sobre la base de la autodeterminación, la participación y la democracia directa. Lo que necesariamente implica un debate profundo sobre la reforma agraria en Colombia y la actual propuesta de Reforma Rural Integral discutida entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC en La Habana. La ACIT pide que se democratice el acceso a la tierra, visto como un asunto de justicia y reparación a las víctimas de largas décadas en Colombia. Por ello se considera esencial construir un proyecto de desarrollo y de defensa integral del territorio de carácter intercultural, incluyente y respetando las diferencias de color de piel e identidad étnica, sexuales, de conciencia e identidad política, de credo e identidad religiosa, etc. Partiendo de la tesis que, si bien somos diversos, también somos comunes.

La organización campesina cuenta con un "Diagnóstico Rural Participativo", un "Plan de Desarrollo Campesino", instalaciones físicas, un equipo humano calificado en diferentes áreas técnicas y profesionales y reconocimiento social y político en el territorio y ante algunas instituciones a nivel nacional. Su origen hace parte del contexto histórico colombiano, producto de acciones externas en lo que se conoce históricamente como la época de la violencia que desencadenó en un conflicto armado desde 1950 hasta la fecha y al surgimiento de guerrillas campesinas con fuerte presencia en el Cauca y específicamente en el territorio donde hace presencia la ACIT. Lo que influyó para que internamente las comunidades campesinas se organizaran fortaleciéndose con los saberes populares y los relatos de resistencia de las personas más adultas, sustentándose del saber de ellos; transmitiéndose la historia en ese diálogo constante con los mayores.

La ACIT cuenta con varios de sus líderes egresados de universidades públicas y privadas por un convenio de becas que obtuvieron dentro de un programa social en la década de los noventa, estos universitarios egresados se formaron desde la concepción de que nuevos jóvenes del campo pudieran llegar a las universidades. Ahora por ejemplo, existen varios egresados trabajando en sus mismas instituciones que los formaron en la primaria o secundaria y se tiene más de cien estudiantes que ya están en universidades públicas y privadas que la comunidad espera en su territorio.

Como ya se menciona, para el actual momento, existen algunas diferencias en estos territorios, entre la comunidad indígena Páez y los campesinos pobladores del lugar, como resultado de la violencia que se originó en los años cincuenta y que dio inicio a las guerrillas en Colombia. Sin embargo, reclaman los campesinos que la última constitución presentada en 1991 los excluye como sujetos de derechos, aunque sí reconoce constitucionalmente

mínimamente otros sectores como los indígenas y afros. A los campesinos prácticamente se les ha negado el derecho a tierra, sumado a esto, el hecho que algunos afirmen como César Caballero, basado en el censo 2005 (PORTAFOLIO, 2013) que el campesinado es una gran mayoría en este país, incluso sosteniendo que por tal motivo se ha excluido al campesinado colombiano, por ser mayoría, aunque otros teóricos calculan una cifra por debajo a una aproximación entre 7 y 8 millones (VILLAMIZAR, 2013; p. 5).

Frente a estas diferencias, en varias ocasiones han quedado registrados antecedentes de divisiones y conflictos entre campesinos e indígenas en vista de que no conciben los indígenas que sea necesario convivir y reconocer un plan de desarrollo campesino o que se consolide una Zona de Reserva Campesina (ZRC) en el lugar implícito entre el resguardo indígena y el movimiento campesino, que es la propuesta de la ACIT desde el año 2005. Sin embargo, los indígenas intentan recuperar sus resguardos ubicados en algunas zonas donde hace permanencia la organización campesina, aunque el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA) haya parcelado y entregado a cada uno su escritura. Como resultado también, a favor de la reivindicación indígena dentro de esa lucha, resulta la recuperación de La Gaitana, empezando una campaña del movimiento indígena tras de esos terrenos. Así se les asigna a los indígenas dos haciendas que es lo que se reconoce como resguardo La Gaitana con un total de 200 hectáreas aproximadamente.

Según el Instituto Sindawa para la Acción e Investigación Socioeconómica, en el pueblo de Inzá se encuentran conflictos por el suelo urbano, conflictos generados por la exclusión social y política, conflictos por la segregación socio-económica y la carencia de ingresos, conflictos por el control de territorios, algunos de ellos ligados a grupos de delincuencia común, otros ligados al conflicto armado que vive el país. Por tal motivo, la ACIT como población campesina también viene consolidando sus formas de organización desde sus orígenes, promoviendo el reconocimiento del sujeto campesino considerando que se encuentra invisibilizado. Percibiéndose así que existen las posibilidades concretas de consolidar organización campesina, de tal forma que tampoco acepta la ACIT ser resguardo indígena en este territorio, bajo la justificación de que los campesinos pobladores de este corregimiento no se encasillan ellos mismos dentro de la categoría indígena, manifestando que ellos no son cabildo, habiendo incluso dificultades de compartir la forma de gobierno indígena. Por su parte el Estado reconoce como cabildo indígena a una entidad pública especial, en donde los integrantes son miembros de una comunidad indígena, elegidos y reconocidos entre ellos mismos, con una organización sociopolítica tradicional, cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y realizar las actividades que le atribuyen las leyes, sus

usos, costumbres y el reglamento interno de cada comunidad.

Por lo que a partir de ahí muchos pobladores del lugar comenzaron a escuchar, entre los años 1994 y 1995, que se estaba impulsando a crear una organización campesina, extendiéndose a otras veredas como Pedregal, San José, San Antonio, San Isidro, y otros lugares del municipio de Inzá. Es así que nace en el año 1997 legalmente la ACIT. Antes de la legalización no había una diferenciación de sujetos políticos, la unidad era una constante entre campesinos e indígenas, reflejada en festividades, partido de fútbol, diferentes actividades de integración. Posteriormente surgió el conflicto y poco a poco se fue tomando identidad y subjetividad.

En términos de educación, en el año de 1996 empieza a cursar en la universidad los primeros estudiantes de la región en la zona de la Vereda de Guanacas, y en el año 2000 regresan al territorio los primeros campesinos formados en universidades en Bogotá, capital de Colombia; siendo un grupo de 40 jóvenes, con la intencionalidad definida de fortalecer la organización campesina para proteger la región. Ya para el año 2000 nace el comité de mujeres de la ACIT. Si bien la ACIT nace jurídicamente, según Alix Morales (2013) primero nació el comité de mujeres, surgiendo en la comunidad San Francisco, donde asistían más de dos mil campesinos. Desde el año 2001 se dividen las estructuras organizativas por comités responsables y se empiezan a gestionar proyectos. Ya en el año 2004 se gana la alcaldía, sin embargo, luego se empieza a estigmatizar la ACIT desde sectores opositores, a pesar de estos señalamientos, desde la alcaldía se hacen avances significativos en términos territoriales como un estudio de presupuesto participativo, un estudio de las micro cuencas, del sector productivo, etc. Realizando desde la institucionalidad muchos cambios significativos, enfocados a derechos básicos como salud, educación, inclusión, falta de desarrollo en lo social y buscando otro tipo de inversiones. Avanzando en propuestas de cooperación internacional entre los años 2004 - 2007. A partir de ello se generan programas de inversión social para la población campesina, créditos agrarios, se impulsan propuestas agrícolas agroecológicas como experiencias pioneras, se fortalece las escuelas en el campo, los docentes nacen de programas de educación desde el campo para jóvenes y la niñez, se fortalece la organización de la mujer campesina, etc.

Desde su paso por la alcaldía se decide fortalecer su propuesta educativa, considerando fundamental la construcción pedagógica del ser humano. No obstante, posterior a este período en la alcaldía, la ACIT entra en un proceso de crisis, en donde la administración que la sucedió intenta desestabilizar y desorganizar lo que ya se había construido, atacando a los maestros, la emisora de radio regional, intentando cerrar la sede de la organización y a no tener en cuenta la organización en ninguna política pública.

Luego, en el año 2010, hay un nuevo impulso, lo que genera que se reciba apoyo incluso

del gobierno en un proyecto que se llama "Laboratorio de Paz" en asociación con los indígenas Paeces, siendo un proyecto en conjunto temporal, volviendo a ejecutar actividades compartidas. Igualmente también se diseñó el Proyecto Educativo Rural Intercultural (PERI), y los lineamientos de la política pública de los jóvenes, y se alcanzan otros cargos de representatividad como el personero municipal, figura que intermedia en la verificación de la protección y cumplimiento de los derechos de la ciudadanía, además de algunos concejales, aportando bastante a la economía solidaria. Para el año 2011 nuevamente se tensiona el conflicto entre los indígenas con los campesinos, conflicto patrocinado con complicidad del Estado, el cual fomenta estas rivalidades sacando decretos a favor sólo del sector indígena e ignorando a los campesinos.

Lo que les lleva ese mismo año a ser parte de la ANZORC (Asociación Nacional Zonas de Reservas Campesinas) y a participar de los encuentros nacionales, para fortalecer su identidad. Entendiendo que el problema era que se necesitaba de mayor difusión y reconocimiento internacional, evidenciando el avance de las multinacionales y el desplazamiento eminente en la región, haciendo que campesinos sean desterrados o desterritorializados de sus tierras, perdiendo sus cultivos, sus lugares de vida y marginados al éxodo en las periferias de las grandes ciudades. Para esto, la ACIT define que su territorio puede estar cobijado por la figura de la ley 160, protegiendo el medio ambiente y evitando el latifundio. De tal forma que el conflicto entre campesino e indígena traspasa también entre los intereses del capital privado y pasan a surgir nuevos conflictos étnicos y territoriales por diferencias y concepciones de formas de vida.

Foto 11 Asociación Campesina Inzá Tierradentro; Colombia, 2015.



Fuente: Triviño R. Oscar

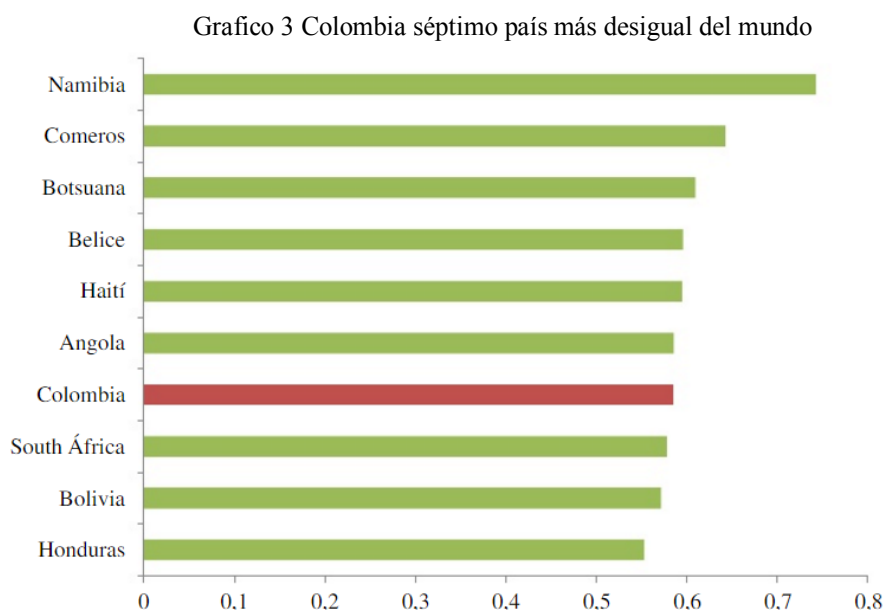
4.4.1 Concepto de Desarrollo para ACIT

En Colombia, quienes se han beneficiado económica y políticamente con los conflictos agrarios continúan teniendo la concentración de la tierra, la riqueza y poder. Hablar de desarrollo en Colombia pasa a ser una quimera, cuando sólo el 0,4% de la población es dueña del 62% de las mejores tierras. Lo que significa que 2.500 familias se reparten más de la mitad de las tierras, que son precisamente las más productivas y mejor ubicadas del país. Mientras que el 97% de las personas son dueñas de un 24% de las tierras de más baja calidad productiva.

En Colombia sólo se utiliza el 37% de tierras aptas para la agricultura destinadas al consumo humano; lo restante queda entre otros usos, para los cultivos de etanol, es decir combustible para motores, no para alimentación humana. Por lo que según Machado, Colombia no se podrá modernizar sin resolver el conflicto rural y los factores que ayudan a mantenerlo, lo cual significa erradicar de raíz factores estructurales como la concentración de la propiedad rural, la pobreza y un orden social y político injusto y excluyente (Machado en PNUD, 2011: 12).

En cuanto a la concentración de la riqueza, las cifras por ejemplo, para el año 2006 en Colombia según estudio elaborados por el Banco Mundial (2010) es el séptimo país más desigual del mundo y con mayor concentración de la riqueza en América latina. Es decir que según la MESEP (Misión para el Empalme de las Series de Empleo, Pobreza y Desigualdad,

2010). Colombia es uno de los países en donde la brecha entre ricos y pobres es más grande, para el año 2008, el 46% de los colombianos es pobre, y el 17,8% de los colombianos indigente, para el mismo año al menos un millón de niños y niñas no pudieron asistir a la escuela, y 5.000 niños y niñas murieron por desnutrición, según UNICEF. Para el caso de Inzá, se puede decir que el 63% de los predios del municipio en general son menores de 3 hectáreas, es decir que son minifundios y prevalece una economía campesina.



Fuente: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2010)

Es bajo esta realidad que la ACIT define su concepto de desarrollo desde cuatro ejes transversales:

- Identidad para fortalecer el arraigo comunitario de las cultura indígena nasa, indígenas y mestizas campesinas e identidad de clase popular por la exclusión que viven sus pobladores de la cordillera caucana.
- Territorio apropiándose de él como escenario donde transita el pensamiento de la comunidad y donde construye su presente y futuro. Territorio para aprender a defenderlo también ante los intereses foráneos.
- Producción agroalimentaria para reconocer, valorar e impulsar las practicas ancestrales de todos los habitantes rurales de la región con la apuesta de construir soberanía alimentaria.
- Organización social por ser sujeto político de transformación social y el fundamento del desarrollo de las comunidades. (ACIT, 2006, p. 9).

Lo anterior en vista de que en vez de distribuir las tierras productivas disponibles, se ha obligado a grandes grupos de población a colonizar selvas, laderas y páramos con grandes impactos para el medio ambiente y el equilibrio ecológico; de esta forma fue como surgieron los primeros colonos campesinos del lugar. Siendo en Colombia el campesinado un

desconocido, no existiendo garantías legales ni constitucionales para su reconocimiento legal, ni medidas de protección o políticas de promoción de sus derechos o para incentivar su actividad productiva. Existiendo una brecha abismal por el Estado a favor del agronegocio o agricultura exportadora e invisibilizador de la agricultura campesina.

Por ello aparece el concepto de gobernabilidad desde la autonomía campesina que para la ACIT pasa a fundamentarse en la capacidad de dar solución por pasos a los problemas estructurales y en darle tratamiento de atención inmediata a los problemas coyunturales. Un ejemplo claro es la solución en lo que concierne a la violencia, como también lo que ellos han definido como el problema de la “poli-corrupción,” convirtiéndose en un tema estratégico del territorio y no sólo de un plan de desarrollo. El rescate de lo ético en el manejo de los recursos públicos, considera la ACIT es la primera condición para ganar credibilidad en las políticas públicas, en un escenario nacional donde lo ético ha sido abandonado, aflorando en la conducta de los servidores públicos la técnica de negociación del siempre gana.

Bajo esta postura, la defensa del territorio en la ACIT es un espacio de vida que fundamenta su existencia como pueblo. Por estas razones y análisis se ha ganado experiencia organizativa, logrando que se posea un gran impacto a nivel colombiano, con reconocimiento en diferentes sectores políticos, académicos, culturales, sociales, populares y gubernamentales.

Los campesinos y campesinas de la ACIT se caracterizan por su responsabilidad, humanidad, solidaridad, mística y compromiso. En muchos casos los centros escolares y comunitarios que hacen presencia dentro del territorio de la ACIT, con profesores mixtos tanto pertenecientes a la organización como asignados por el Estado cumplen un importante papel como dinamizadores del desarrollo comunitario teniendo como colectividad una capacidad de respuesta inmediata ante la necesidad de ofrecer alternativas educativas no formales para las familias campesinas desde incluso su propia “Biblioteca del pueblo”.

Partiendo de la afirmación que en Colombia los campesinos históricamente han ocupado un lugar importante para la vida de los pueblos a pesar de que las políticas y las responsabilidades sociales del Estado no los beneficia lo suficiente, lo que ocasiona una distancia extremadamente marcada en asuntos económicos, sociales, de salud y educación. Carentes de políticas educativas públicas pertinentes, la ACIT entiende la educación como acción y transformación para la vida del campo, porque justamente se asume que el campesino se encuentra desapareciendo del escenario de la política pública.

Por lo que como estrategia de resistencia se realizan juntas de trabajo o "mingas", se colectivizan conocimientos, prácticas y experiencias para transformar los conceptos impuestos por la lógica del mercado y el capital de relación con el territorio como prestador de servicios

y pensando en usufructuar sus recursos. Pensando la construcción de región desde una nueva noción de poder, de poder popular basada en el territorio, la organización social y la identidad. En un país donde la educación pública es una de las que más cambios han realizado en su sistema educativo en toda Latinoamérica, pese a ello, ocupa los últimos lugares en calidad educativa (PERI, 2014, p.6).

Para el actual momento, la ACIT tiene un reconocimiento social a nivel departamental y nacional. Además, políticamente las familias pobladoras demuestran tener una conciencia crítica frente a su realidad y la realidad del país, como población que sufre directamente estar dentro de los territorios en conflicto armado. Se diferencia de otras organizaciones existentes en el territorio de carácter indígena por definirse específicamente como proceso campesino con necesidades particulares en relación al habitante milenario de origen indígena.

El territorio donde hace presencia la ACIT alcanza aproximadamente más de tres mil familias con una aproximación de cinco integrantes por familia. Por tal motivo, se reivindica la necesidad de ese territorio como Zona de Reserva Campesina, una propuesta creada en Colombia a través de la Ley 160 de 1994, con el propósito de regular y ordenar la ocupación de terrenos no poblados y mejorar las economías campesinas en el país. Es una respuesta de las organizaciones campesinas frente a la problemática socioeconómica y ambiental que surge del conflicto de la violencia. En el municipio de Inzá se reivindica la necesidad de declarar seis zonas campesinas además de que se encuentra en el lugar un parque arqueológico, reivindicando la necesidad de unidades agrícolas familiares con una totalidad de 300 hectáreas. Aunque se reconoce que en algunos casos se presentan situaciones extremas de conflictos inter-étnicos por la propiedad de la tierra entre indígenas y campesinos.

Tal como lo afirma la ACIT:

Necesitamos de la tierra para existir, el despojo de ella es la muerte. El territorio como el lugar donde están nuestros antepasados, nuestra cultura, nuestros muertos, el lugar de nuestras relaciones de subsistencia y no podemos desprendernos de nuestras historias. (PERI, 2011, p.16).

Además se reclaman políticas públicas orientadas de manera consistente y coordinada hacia la inclusión social y política de la población, buscando obtener resultados positivos en términos de gobernabilidad, convivencia y seguridad en la ciudad y la región. Sin embargo, las nulas políticas para las zonas rurales como en Inzá no brindan el impacto suficiente para mejorar las mínimas condiciones de vida de sus pobladores. Por lo que la ACIT ha definido tres áreas grandes de trabajo: Producción, Desarrollo Comunitario y Empoderamiento. Trabajando desde iniciativas productivas hasta la parte cultural desde la biblioteca como: Escuelas de

música, Club de lectura Inzá Club, escuelas de danzas, escuelas artísticas.

Con el objeto de defender los derechos del campesinado y proteger de manera integral el territorio, su accionar según su cartilla Empoderando Futuro (2011) se fundamenta en los siguientes principios éticos y políticos: Construcción de poder popular, unidad, equidad, identidad, autonomía, dignidad campesina, soberanía alimentaria.

Foto 12 Asociación Campesina Inzá Tierradentro; Colombia, 2015.



Fuente: Triviño R. Oscar

4.4.2 Organización de la ACIT

Posee una estructura organizativa conformada por la Junta Directiva Central y seis Subdirectivas Zonales (territorialmente la ACIT está dividida en zonas: Occidente, Centro, Turminá, Pedregal, Quebrada de Topa y San Andrés). Además, se implementa la conformación de diez Comités de trabajo encargados de operativizar las diferentes actividades de la Organización, distribuidos así: Político, Mujeres, Jóvenes, Comunicaciones, Educación, Salud, Cultura Recreación y Deporte, Producción y Medio Ambiente, Económico y de Derechos Humanos.

a) Comité de jóvenes

En Colombia los jóvenes representan el 30% del total de la población, y enfrentan duras condiciones no sólo en materia económica, sino que además se encuentran realmente excluidos

de los servicios de salud, acceso a educación de calidad y oportunidades laborales estables, es decir de las condiciones para un desarrollo integral y digno; siendo un sector ampliamente afectado por el conflicto armado que se vive en este país, situaciones que agudizan en las zonas rurales donde reina la impunidad.

A pesar de considerar que los jóvenes son el futuro de las comunidades muy pocas acciones concretas se consiguen hacer para brindarles más y mejores oportunidades de vida en sus lugares de permanencia, puesto que no hay políticas ni acciones claras que contemplen un tratamiento adecuado a esta población. Sufriendo de falta de espacios pedagógicos que permitan entender la realidad del país y relacionarla con lo que pasa a nivel local y regional, en la perspectiva de construir unos lineamientos que permitan construir una política pública de juventud sería desde los municipios.

Por ello, se crea el comité de jóvenes campesinos de la ACIT, como proceso organizativo que articula iniciativas de grupos de jóvenes de veredas campesinas del municipio. Considerando la importancia de jugar un papel protagónico, construyendo y avanzando en un proceso organizativo que permita fortalecerse como jóvenes, compartir y crear espacios rurales, municipales y regionales en los que se participe y dialogue sobre ellos mismos, sus necesidades e inconformidades planteando propuestas de solución a las cosas que les afectan negativamente. Pues de acuerdo a la educadora popular Lola Morales (2015) desde el gobierno se busca no reconocer e invisibilizar la identidad y relación con la tierra, se le resta importancia a la convivencia del campesino con el territorio y a las formas de subsistencia ya sea directa o indirectamente con la tierra, por ello, desde el comité de jóvenes buscan generar conocimiento y acción frente a las condiciones del campesinado joven, para fortalecer los espacios políticos y organizativos, lo que hace necesario plantear una nueva mirada sobre lo juvenil que lleve a motivar y animar a otros jóvenes.

De esta forma, se trabajan tres enfoques importantes:

- CINECLUB Se reúnen jóvenes y comunidad en general como espacio de encuentro y aprendizaje a través de películas sobre distintos temas.
- Formación de semilleros de liderazgo juvenil.
- Construcción de propuestas productivas y artísticas que permitan dar respuestas a las problemáticas más sentidas.

En cuanto a lo formativo se entiende como el conocimiento espontáneo y libre desde las costumbres, tradiciones y posibilidades, construido sobre la base de la participación, la crítica, con reflexión continua sobre las cosas que les afectan, realizándose talleres de escuela popular

juvenil, que son también espacios de humanización. Estos procesos son una apuesta del comité de jóvenes campesinos. También se realizan grupos de estudio para reforzar los conocimientos académicos de los jóvenes, buscando ampliar las posibilidades de ingreso a las universidades. Conforme Fernando Morales (2013) de esta forma se convierten en actores importantes, decisivos y proponentes dentro de las comunidades y dentro del proceso campesino de la ACIT, planteando una nueva mirada de y desde lo juvenil que conlleva a motivar y animar a más jóvenes a participar de esta iniciativa.

Además Laura Morales, Educadora Popular (2013) aporta que el proceso formativo se entiende como el conocimiento espontáneo y libre, nacido desde las costumbres, tradiciones y posibilidades y construido sobre la base de la participación efectiva, crítica que propicie una reflexión continua sobre lo que les afecta y en la que se hagan visibles las ideas; y en este sentido se realizan talleres de escuela popular juvenil, que se han convertido en un espacio de enseñanza-aprendizaje y también de humanización.

También existe según Fernando Morales (2013) la apuesta de Escuela Campesina Popular, la cual es un comité de jóvenes campesinos, por ganar espacios de discusión y reconocimiento político y organizativo. Estos espacios han permitido formularse preguntas sobre la condición y posibilidad para el futuro tanto a nivel individual como colectivo, identificando necesidades económicas, sociales, culturales, formativas y políticas que han sido puestas en discusión para luego formular propuestas de solución, pero lo más importante es que ha permitido tomar conciencia del papel que deben empezar a jugar los jóvenes como sujetos sociales y políticos capaces de tomar decisiones autónomas y pensarse el futuro desde ahora, acorde con su realidad, deseos y aspiraciones.

b) Comité de comunicación

Desde el año 2003, se responsabilizaron a algunos líderes en el tema de la comunicación alternativa, buscando consolidar el comité de comunicaciones como tal y con el aval de la ACIT se realizó una convocatoria general en el municipio para abarcar más colaboradores, y así surgió un equipo más amplio de interesados, quienes empezaron a participar de varias capacitaciones que desde aquel entonces se han venido desarrollando para calificar el equipo.

La primera propuesta que se presentó desde este comité fue la de acoplar un centro de producción radial con miras a tener una emisora comunitaria; hoy llamada Radio Campesina Inzá, iniciativa que en 2005 y con el apoyo en gestión desde la Alcaldía Municipal se concretó.

Hoy, el Comité de Comunicaciones está dedicado principalmente al fortalecimiento del proyecto radiofónico, pero también integra otras herramientas con el fin de ver de manera integral la comunicación, tales como la WEB, la producción audiovisual y la participación más allá de lo logístico, dentro de la organización de diversos eventos de la ACIT. Además, se encuentra ejecutando la segunda parte del proyecto para el montaje del Centro de Producción Radial, que ahora se enfoca en fortalecer la Radio Comunitaria como tal y la conformación de redes estratégicas entre medios de comunicación alternativa del Departamento (ACIT, 2016).

c) Comité Cultura Recreación y Deporte

Es uno de los comités más nuevos de la ACIT, se ha fortalecido con la participación de los campesinos, puesto que reconocen la importancia que tiene la organización desde la vida cotidiana y alrededor del trabajo político, en tanto Derecho Sociales. Los pilares del Comité de Cultura, Recreación y Deporte son: Educación, incidencia política, bienestar, identidad y economía. Desarrolla procesos alternativos, participativos y solidarios para el fomento de los derechos, valores y cualidades de las comunidades campesinas de Inzá Tierra dentro, a través de la Cultura, la Recreación y el Deporte (ACIT, 2016).

d) Comité de mujeres

En el año 2000, las mujeres de Inzá, en vista de la falta de oportunidades de acceso para las mujeres en los espacios laborales, en los procesos educativos, en los escenarios de formación política y en el gobierno local; como también, el desconocimiento de sus derechos, pasaron a conformar a través de la ACIT, un comité que se encargaría específicamente por las mujeres. Cuyo objetivo fundamental paso a ser promover el reconocimiento de sus derechos y su empoderamiento, fortaleciendo la participación femenina en escenarios de poder local, propiciando reflexiones sobre la identidad y las discriminaciones de género.

Pues según Melba Patricia Arias:

Dentro de la organización campesina, las mujeres juegan un papel protagonista, se empoderan y pasan a ser tanto las impulsoras de la ACIT como también de su autonomía, existiendo una organización solida de mujeres dentro de la organización. En donde se discute las relaciones de poder y subordinación, la dignidad del trabajo femenino, escuelas periódicas de formación, campañas sociales de diferentes tipos; además poco a poco campesinos se fueron aproximando e identificando con el deseo de pertenecer a la ACIT. Partiendo de la voz de líderes y lideresas que le apuestan a la inclusión de género, a una educación que devuelva la escuela a las comunidades, que intente romper la forma ortodoxa con que se enseña, y la manera sumisa con que se aprende. Las mujeres aportan desde la cotidianidad y quienes son profesoras

generan en sus clases una educación que sea juego, misterio, ternura, conocimiento colectivo. (ARIAS, 2013, entrevista).

e) Comité de salud

El Comité de salud nace durante los años 2004 a 2007, bajo el principio: “El deber de cuidar el cuerpo”. Buscando mejorar las condiciones de salud de la comunidad mediante la implementación de un modelo descentralizado, participativo y solidario, promoviendo hábitos de vida saludable, estableciendo condiciones ambientales saludables a partir de la vigilancia en la salud pública y control de factores de alto riesgo. Esta experiencia generó la necesidad de conformar un equipo desde la organización con el objetivo de que la comunidad se empoderará frente al derecho a la salud y a la seguridad social; compartiendo prácticas tradicionales de salud entre la población campesina, indígena y las instituciones públicas a partir de la formulación de planes conjuntos (ACIT, 2016).

f) Comité de educación

El comité de educación está compuesto por profesores de la ACIT, el cual según Fernando Morales afirma que:

Inicialmente nació por impulsado por siete profesores. Siendo dinamizado por un grupo técnico de la ACIT junto a un grupo de docentes de planta oficial que trabajan en dentro de zonas campesinas, de tal forma que un grupo interdisciplinar empieza a pensarse y sistematizar una propuesta de educación para los campesinos de Inzá que inicialmente se llamo Proyecto Educativo Campesino. Pero luego de largos debates y jornadas de trabajo, se asume que en el territorio no solo hay campesinos si no también pueblos originarios como indígenas y colonos por lo tanto no puede ser un proyecto de educación solo campesino si no también diverso o Intercultural. De ahí fue que nació el Proyecto Educativo Rural Intercultural (PERI) siendo un lineamiento general de lo que atraviesa o debería atravesar la política rural en materia de educación para estos habitantes. (MORALES, 2016, entrevista).

g) Comité político

Es el comité encargado del direccionamiento tanto ideológico como organizativo de la ACIT, Además asume ser el encargado de las relaciones entre organizaciones a nivel nacional e internacional y el gestor de proyectos para ejecutar.

Foto 13 Asociación Campesina Inzá Tierradentro; Colombia, 2015



Fuente: Triviño R. Oscar

4.4.3 Propuesta de educación

La ACIT ha creado su propia propuesta de educación, la cual confronta a la escuela rural en la que, aunque se esté adentro, no se puede hablar de conflicto ni de política. Se está en contra de todo tipo de escuela en donde se hagan preguntas que ya poseen respuesta, en contra de aquella escuela que en lugar de formar sujetos busca construir replicas. Donde todos saben lo mismo, dicen lo mismo, y hablan de lo mismo, como resultado es una educación castrante, no permite que se vea la realidad aunque se viva en ella todos los días. En Colombia lo someten en ese sistema donde le mandan vaya y enseñe usted y uno empieza a enseñar varias cosas, pero tratando de implementar la pedagogía desde el contexto, que los niños empiecen a hacer preguntas, pero es muy difícil porque siempre a los niños los han acostumbrado, que ellos deben recibir solo ordenes (MORALES POLANCO, 2015).

Es por ello que para la ACIT no sólo se trata de asistir a la escuela para aprender contenidos, estos deben responder a la vida del campo en colectivo en las que se relacionan con el medio ambiente, con las plantas, con el trabajo agrícola, con la huerta, con la lluvia y hasta con las fases de la luna. La escuela como el espacio donde se construyen saberes, personas, pensamientos, ideas, formas de vida, etc. Construyendo una pedagogía que discuta sobre el estado de las carreteras, de los caminos por donde se pasa, de la diversidad, de las especies en las montañas, de los problemas de salud, de la minería. Al profundizar en estas temáticas el

joven y el adulto llega a comprender que en Colombia los campesinos han sufrido la exclusión, marginalidad y olvido de las políticas nacionales. En vista de que la educación para las zonas rurales en Colombia es descontextualizada, poco pertinente, la inversión económica es reducida, negligente y ofrece pocas oportunidades de acceso; los campesinos deben soportar los abusos como consecuencia de los efectos del conflicto, la discriminación social, racial y muchas veces política.

La educación que se recibe en el medio rural por parte del ministerio de educación nacional no corresponde a esa vida del campesinado. Se prepara y evalúa con un modelo homogéneo que no permite la reflexión de lo que significa ser campesino, obligados a responder por una pedagogía y metodología pensada para una sociedad en la cual la ruralidad es vista sin campo ni campesinos (PERI, 2011, p. 9). Buscándose aumentar simplemente los índices de cubrimiento educativo y matrícula. Como también, para el caso de la educación superior, un número reducido de población rural puede acceder, de la cual muy pocos logran graduarse, mientras que otra gran mayoría, viaja a las ciudades para subemplearse por menos de un salario mínimo.

Por lo tanto hay muchas dificultades, como el caso del restaurante escolar, los estudiantes no adquieren un alimento para asistir bien alimentados a las aulas de clase, incluso muchos niños en las escuelas van a clase con un vaso de agua de panela o café. Se dice que la educación es gratuita, pero los padres de familia deben colaborar económicamente para ofrecerles el almuerzo escolar, el gobierno asigna \$950 pesos para un niño diariamente, lo correspondiente a medio dólar. Y peor aún, en Colombia el papel del sistema educativo tradicional ha estado pensado para que responda a estándares y competencias, la función educativa vista como enseñanza de un conjunto de conocimientos técnicos, respondiendo solo a las lógicas del mercado capitalista globalizado (PERI, 2011, p.11).

Al mismo tiempo, llegan sectores inversionistas privados al territorio, quienes persuaden a los campesinos hablándoles de vida rural y nueva ruralidad, pero por detrás escondiendo sus verdaderos intereses, sus mega proyectos, grandes viaductos, sembrados de agro combustibles, palma aceitera y una explotación minera que avanza en Colombia. En medio de ello el campo y las comunidades resisten, pero no se quiere hablar de las violaciones de los derechos a los que son sometidos los campesinos ni de los desplazados que vienen sufriendo esta desterritorialización (ALIX MORALES, 2013).

Mientras que en Colombia los campesinos no tienen acceso a tierra porque la mayoría es utilizada a gran escala y en los últimos años se destina a la extracción de materias primas. Los campesinos pasan a incluirse como parte de ese 65% de población colombiana que es pobre

según (UNESCO, 2009). En donde también las cifras hablan de cerca de un 30% de esa población colombiana como rural. De ese 30% de colombianos en el campo, el 68% de ellos vive con menos de un salario mínimo, y aun viven los rezagos de la violencia de los años cincuenta:

Según datos de 2012, en Colombia la estructura de acceso al uso y propiedad de la tierra es la siguiente: 77% de ella está en manos de 13% de propietarios, pero 3,6% de ellos tiene 30% de la tierra. En los últimos cincuenta años se han titulado 23 millones de hectáreas, 92% de ellas baldíos o títulos colectivos de comunidad afro colombianas o indígenas. Además, la informalidad de los títulos de propiedad entre los pequeños productores supera el 40%, y aunque en catastro estos pequeños predios son el 68% del total de los predios registrados, solo representan el 3,6% de la superficie productiva del país. El 80% de los pequeños campesinos tiene menos de una unidad agrícola familiar (UAF), es decir que son microfundistas. No obstante, a pesar de esta situación, 70% de los alimentos que se producen en el país vienen de pequeños campesinos (SEMANA, 2012a).

De tal forma que lo que sucede en Inzá es reflejo de lo que vive el campo colombiano, por lo que los docentes y las políticas educativas deberían propiciar escenarios donde esa pluralidad reciba una educación pertinente frente a un modelo de desarrollo depredador con la naturaleza y con los seres humanos del campo. (PERI, 2011 pag.13). Por todo lo anterior, se puede llegar a la conclusión que la educación en el campo colombiano debería brindar oportunidades de acceso y permanencia en la educación para todos, desde una educación acertada en cuanto al conocimiento en el medio en que se habita, fomentando procesos de investigación que integren la vida cotidiana con recreación e innovación junto a actividades interculturales, programas de capacitación y alfabetización para las familias, etc.

Sin embargo, se enseña peor que en las ciudades, para solo citar un ejemplo, conforme Lola Morales Polanco (2013): Con toda la dificultad que implica llegar a la escuela para los pequeños estudiantes, con la gran carencia en recursos, ausencia de salones adecuados, falta de materiales didácticos, laboratorios, implementos deportivos. En síntesis, bajo todas las anteriores justificativas, se pudiera considerar que la política educativa rural en Colombia o no es clara o no existe:

Apenas se está adaptando o implementando alguna metodología o política cuando ya están realizando otro cambio, trayendo experiencias externas a la realidad, pero no con estudios investigaciones reales para que puedan hacer estos cambios, sino que todo un modelo de educación exportado, fuera del contexto, las propuestas no salen de la gente, de las necesidades de la gente, sino de acuerdo a las necesidades del gobierno de turno, por eso creemos que la educación en Colombia está fallando mucho, no hay relación entre los estudiantes que salen para la universidad, los chicos se estrellan, por no tener la posibilidad de tener unos buenos puntajes otros por recursos económicos no consiguen ingresar a la universidad. (GUACHETA, J., 2013).

Por ello, al promover una propuesta de educación rural se debe discutir el agro, la producción agrícola, la vida social y rural, la familia en el campo, la falta de tierra, el acceso a carreteras y todo tipo de actividad propia de la vida cotidiana. Es necesario hablar de una

pedagogía del campo, de una educación del campo, que reconozca la complejidad de lo local. Una pedagogía que instaure un dialogo de saberes con la comunidad y a su vez volverlo currículo. En vista que el sistema formal de educación no está preparado y tampoco posibilita pedagogías que fortalezcan a las comunidades diversas que habitan un mismo territorio. La educación rural debe interrogar por la tierra, lo que significa por la diversidad rural, por el tipo de desarrollo rural (PERI, 2011, p. 28).

Por todos estos motivos se está construyendo e implementando de manera teórico-práctica un Proyecto Político Pedagógico como ACIT, conocido en la organización como el PERI. Produciendo conocimiento desde la diversidad de experiencias educativas de su cotidiano en la cordillera suroccidental de Colombia. Profundizando el conocimiento y vivencia del lugar, los principios y fundamentos de vida e identidad con el medio ambiente.

Foto 14 Asociación Campesina Inzá Tierra dentro; Colombia, 2015



Fuente: Triviño R. Oscar

4.4.4 Proyecto Educativo Rural Intercultural PERI

Con este proyecto se busca formar sujetos del campo, con un liderazgo y capacidad transformadora, que le apuesten a cambios a corto y a mediano plazo frente a las condiciones de la región, con una concepción de respeto y armonía con el medio ambiente. Partiendo desde la combinación de diversas pedagogías, tratando de salirse de la pedagogía tradicional aunque exista la limitación de materiales pero se trabaja tratando de implementar la pedagogía social activa (GUACHETA, J., 2013).

Puesto que según Fernando Morales (2013) se encuentran casos de niños y niñas que

deben despertar a las 4 am para caminar a la madrugada luego por dos o más horas o más y esperar, si tienen fortuna, en el mejor de los casos un carro particular para poder llegar a la escuela; niñas y niños cansados por las largas caminatas y extenuantes madrugadas. Quienes en sus lugares de cotidianidad podrían estar aprendiendo y practicando, utilizando sus manos creando más que con sus pies caminando. También, entre otras inconformidades, los profesores se contratan como un servicio, igual que comprar un martillo para clavar puntillas, un objeto, una mercancía.

Por ello surge el PERI, reclamando el derecho de ser tratado diferencialmente como sector campesino que comparte un mismo territorio con pueblos originarios, y con poblaciones que tienen otras formas de relacionarse con la tierra y el mundo, pero que necesitan y requieren de estrategias que puedan relacionarse entre ellas, y en donde nadie sienta amenazada la existencia de su cultura o cosmovisión, si no por el contrario se complementen entre ellos de tal forma que las distintas formas de ver y relacionarse con el mundo puedan estar presente en el espacio escolar. El PERI según Lola Morales Polanco (2015) es una propuesta que piensa también en transformar esa concepción de escuela que se tiene, ha sido un proceso lento pero todo el tiempo pensando como cambiar esa forma de educar.

Toda esta mirada educativa parte desde el momento en que estos cuarenta jóvenes campesinos asumieron ir a la universidad entendiendo cómo funciona el sistema, lo que los llevó a proponerse una educación distinta, buscando que sea una escuela diferente a las demás, no una escuela de cuatro paredes sino que sea una educación formal e informal permanente que traspase los ladrillos, buscando que al final los educandos conozcan el entorno y contexto y puedan relacionarse como sujetos políticos, críticos, reflexivos, líderes, etc. (GUACHETA, G., 2013).

El Proyecto Educativo Rural Intercultural (PERI) fue elaborado para que los campesinos, indígenas, afros, personas urbanas o de cualquier parte del país puedan ingresar a la educación a partir de lo que se vive en la región, desde el contexto territorial, desde la costumbres, y desde el modo de vivir cotidiano, siendo un proyecto educativo, no es excluyente de ninguna etnia o grupo. Busca además, que como campesinos se tenga un propio proyecto educativo institucional, que contribuya al desarrollo de los estudiantes, que puedan mejorar la calidad de vida y al terminar se adquiera una mayor proyección hacia las comunidades. Teniendo en cuenta que dentro de su población existe un número amplio de liderazgos campesinos que se han ido perfilando en la lucha social campesina colombiana, rigiéndose por principios políticos como la defensa de la tierra y el territorio, la necesidad de una soberanía alimentaria, la identidad campesina, una posición de clase y la defensa de los derechos

humanos.

Así se viene implementando un modelo pedagógico acorde a dicha ruralidad, interactuando con los conocimientos de los mayores, de los líderes, de las organizaciones de base, preocupado por las actividades de campo y una ruralidad digna, participando conjuntamente de distintos saberes ayudando a distintas poblaciones que habitan el territorio. Las cuales afrontan un desarrollo ajeno para las comunidades y poco pertinente para las aulas de clase donde se enseña a acostumbrarse a una sociedad que imita las formas de pensar consumistas. Tal como lo definen ellos mismos:

La nueva escuela que estamos construyendo busca incluir las características pluriétnicas y biodiversas. Teniendo en cuenta el desarrollo del ser humano y las condiciones de vida del niño. Abriendo espacios de participación que dinamicen la movilidad social, cultural y política, económica reconociendo el territorio como relación entre naturaleza y seres humanos. Formando y motivando capacidades humanas para el descanso, la creatividad, la producción, las actividades culturales, sociales y comunitarias. Construyendo nuestros propios procesos pedagógicos que permitan la participación activa de la comunidad educativa. (PERI, 2011 p. 20).

El desafío es que los profesores conozcan realmente a la comunidad, investigando, desde adentro, así se tendrá en cuenta los intereses de los estudiantes y las dificultades del entorno y se propondrá soluciones pertinentes. Enfocadas en el territorio específico, una educación impregnada de viento, agua, verde, cosechas, animales, caminos destapados, trochas enlodadas (PERI; 2011, p.21). Es por ello que desde el concepto de interculturalidad la ACIT genera nuevas formas de pensamiento bajo el reconocimiento de las relaciones entre escuela y territorio. Permitiendo el aprovechamiento del saber empírico y científico de los campesinos. En donde el concepto de desarrollo pasa a ser desde un desarrollo humano y no un desarrollo destructivo.

Partiendo de la tesis que las deficiencias educativas en las zonas rurales suelen estar asociadas a la falta de recursos, poco material pedagógico y una no definición con sentido del para que estudiar. Además, los procesos de enseñanza y aprendizaje registran malos niveles de comprensión, como consecuencia de una educación en la que los ritmos, necesidades y visión del mundo es distinta a la de las ciudades, por lo tanto, implica necesariamente un modelo diferenciado en la enseñanza (PERI, 2011, p. 22).

En la ACIT el conocimiento se construye colectivamente, siendo un proceso de aprendizaje donde el estudiante es parte activa del proceso, los profesores se hacen partícipes en la construcción de saberes como orientadores y guías en relación con el medio. Esto implica romper en gran medida con la forma tradicional del salón y el tablero, no todos los días se aprende encerrado en cuatro paredes a lo que se le denomina salón de clase. Para los niños y

niñas de la ruralidad es importante el contacto con el entorno, con el medio, allí están los saberes de sus padres, de su cultura, de su forma de ver y entender el mundo y la educación debe brindar esa posibilidad (PERI, 2011 p. 23).

Ser diversos nos debe hacer mucho más ricos en saberes, en formas del conocer, en la manera de hacer educación propia y pertinente, en metodologías y resistencias; en entender el territorio y sus transformaciones, en la lectura de la realidad y la manera como ejercemos acciones conjuntas. El legado del conocimiento occidental que nos enseñó respuestas y no preguntas. Nos enseñó la individualidad, la propiedad privada, la envidia. Debemos volver a la armonía de los que habitamos en un mismo territorio, a la tranquilidad de pensar por nosotros mismos y tomar nuestras propias decisiones, de entender que el entorno no es estático y que la educación debe dar soluciones a esa movilidad que es diversa. Darle un significado propio de lo intercultural, dejar esa respuesta que nos enseñaron para olvidar a las otras poblaciones que comparten el territorio; simplemente somos diversos, nuestras prácticas nos dan evidencia de que tan diferentes somos. (PERI, 2011, p. 26).

De tal forma que la educación debe contribuir al desarrollo integral de cada persona, lo que permitirá dotarse de un pensamiento crítico y autónomo para determinar por si mismos qué hacer en las diferentes circunstancias de la vida en comunidad. Lo cual implica una indagación permanente, sistematización de resultados y metodologías acordes al medio. En otras palabras, se está hablando de una investigación rural o del campo como forma de afianzamiento de dichos saberes en retroalimentación con las familias.

Enseñando el uso adecuado de los bienes naturales y favoreciendo el fomento de hábitos alimenticios saludables como parte de la soberanía alimentaria que aporta a la satisfacción de las necesidades básicas. Desarrollando prácticas agrícolas orgánicas, agroecológicas de regeneración del territorio. Afirmando desde la escuela el valor de la vida con justicia, solidaria y en equilibrio con el medio ambiente. Entendiendo el desarrollo como la capacidad de organización y la valoración de los conocimientos empíricos y científicos de los campesinos. Esa es una educación rural, vista para la ACIT, que transforma permanentemente sus esquemas curriculares porque la vida en el campo varía constantemente, debatiendo permanentemente el tipo de desarrollo rural que se tiene y que se quiere.

Puesto que la mayoría de veces se hacen cambios curriculares para modificar anteriores planes, pero nunca se hace renovaciones para cambiar a las personas. Desde esa mirada el PERI incluye los saberes de los campesinos y campesinas, desde el conjunto de sus prácticas cotidianas en la cosecha, las fases de la luna, las creencias, las formas de trabajo, la economía, las costumbres, las comidas, las historias, los bailes típicos, etc. Los saberes acumulados en su diario vivir para resolver problemas en cultivos, la manera de entender las relaciones espaciales, cuándo sembrar, cuando cosechar, etc. Los saberes sobre plantas medicinales utilizadas para curar o aliviar enfermedades, los tejidos, recetas tradicionales, entre otras muchas prácticas que

pasan desapercibidas o no tiene importancia en la educación formal, pero que hacen parte de la vida del campo. Como en algo tan simple como lo afirma Nilson Guacheta (2015) a través de un lote de café o de la huerta se realizan sumas y restas o mediciones:

Lo que se trata de hacer es ajustar ese plan de estudios a la realidad en que se vive, aunque el gobierno imponga que no se puede salir de su esquema educativo, por eso el PERI busca estar muy bien formulado para poder enlazar esos planes, por ejemplo el tema de la colonización en grado séptimo, se puede enseñar al estudiante que Colón nos colonizo pero se necesita explicar cómo actualmente se está dando esto. Es por ello que se consideran como punto de partida la pedagogía de la tierra, fortaleciendo una propuesta agro industrial e implementando desde la producción en la zona, productos procesados, y generando un valor agregado, a través del instituto técnico SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) trabajando en la granja que tiene la institución y generando proyectos para que motiven al estudiante que sea su propio empleador. Aplicando una pedagogía para el trabajo como una herramienta por más de diez años (GUACHETA, J., 2013).

4.5 La investigación: estrategia del conocimiento

Decir investigación es abordar la vida del campo como contexto y fuente primordial de saberes y metodologías que deben adecuarse al entendimiento complejo del mundo rural. Para ello, se propone según el PERI (2011, p. 35) que mínimamente se interrogue por:

- a) Integrar al individuo con su realidad
- b) Fomentar la construcción colectiva del conocimiento
- c) Promover el diálogo de saberes
- d) Construir escenarios de identidad colectiva
- e) Valorar las narrativas propias
- f) Propiciar espacios para la construcción del significado
- g) Ser una educación con enfoque de derechos humanos
- h) Integrar la educación a los procesos de la comunicación
- i) Afianzar la historia e identidad campesina
- j) Reconocer la diferencia y diversidad en el territorio
- k) Luchar, defender y reivindicar lo público
- l) Poder incidir en la política
- m) Dar cuenta de un ellos y un ellas
- n) Existir lugares colectivos de resistencia
- o) Donde lo humano se vea como metodología
- p) Reconocer las historias locales y el saber de las prácticas culturales.
- q) Proteger la vida hídrica y el medio ambiente

- r) Conocer la producción agrícola y la protección del medio
- s) Fomentar la organización de base.

Para ello es necesario el diseño del currículo como proceso pedagógico que permita fomentar la investigación y creación del conocimiento en relación a las características de la sociedad campesina e indígena de Inzá. Debe estar dirigido principalmente al espacio formal y no formal de la escuela, construido de forma colectiva. Teniendo en cuenta que el PERI no se enfoca exclusivamente en la escuela formal de las escuelas públicas de la región sino que se despliega en los espacios comunitarios y vivenciales de las comunidades dando origen a un proceso de capacitación y cualificación no formal, en lo cotidiano como parte de una propuesta en construcción permanente dentro de su territorio.

Integrando la comunidad a la escuela a partir del tipo de estudiantes que se quieren formar y que necesita la comunidad. Jóvenes con identidad campesina, indígena, pobladores rurales. Recuperando su historia, sus conocimientos y saberes como practicas propias de las comunidades. Contribuyendo para que las organizaciones sociales se fortalezcan, es decir se construyan, piensen, reflexionen sobre sus condiciones sociales, y que a partir de allí, se proponga mejorar su condición de vida. Lo cual implica que se conozca todo lo que existe en su entorno, las razones de cambio del medio y quienes promueven dichos cambios.

En otras palabras, la educación rural debe involucrar a los estudiantes en proyectos cooperativos que los vinculen poco a poco en actividades sociales de la comunidad a la que pertenecen, con ello se busca que se integren y aprendan de las problemáticas que los afectan. Trabajando unificadamente en proyectos comunitarios que trasciendan las fronteras escolares, ayudando a que desaparezcan las diferencias, incluso sus mismos conflictos (GUACHETA, N. 2015).

Ahora bien, cuando la ACIT hace referencia de integrar la escuela a la comunidad, significa hacer una lectura crítica de la manera como a lo largo de la historia han sido tratadas las personas que habitan las zonas rurales, quienes siempre han sido observados como el sector más atrasado del conjunto de la población nacional. Agregando además, que la educación no puede ni debe responder a los estándares educativos internacionales que desconocen y exterminan las prácticas de las personas que viven en territorios tan alejados y ajenos a las dinámicas de los sistemas occidentales, sino que por el contrario, debe y tiene que estar al servicio de las personas y de las comunidades en general.

Y aunque con disidencias se siguen los lineamientos curriculares del ministerio de

educación, como educadores de la ACIT se busca enfocarse en situaciones propias de la región, profundizando que sea acorde al medio campesino, especialmente en lo relacionado a su producción y cultivos. Puesto que la educación debe estar siempre pensada en aras de construir sociedades en las que puedan contener múltiples maneras de pensar, ver, sentir y vivir los territorios, en los que no solo son habitados por poblaciones homogéneas sino por variadas comunidades.

Reclamando otra educación que sea hecha desde los contextos sociales, políticos, ambientales, económicos y culturales que viven las comunidades y regiones del país. La educación rural, como la ACIT la define, es el camino para que se ajuste los nuevos mundos invisibilizados que habitan la ruralidad. No es educación rural estudiar en el campo, es rural porque integra toda la vida, la cosmovisión, la cultura y experiencias de la vida rural junto a sus pobladores (PERI, 2011, p. 44). Sin embargo, la educación rural y la vida en el campo están mediadas por relaciones de poder mercantil, para algunos siendo esta una concepción simplista de desarrollo, por lo que es necesario hacer resistencia frente a los factores implícitos que generan la pérdida de identidad y tradición cultural. Generando un nuevo debate actual frente a las deficiencias conceptuales para definir con precisión los significados de ruralidad y educación rural, quizá siendo necesaria que entre a discutirse el nuevo concepto de Educación Del Campo, como parte del reconocimiento de los derechos de la poblacional rural, definida como campesinos.

4.5.1 Construcción de la identidad

Ser campesino para la ACIT es mantener la transmisión de saberes, es un reto por dignificar la existencia, los derechos y la visibilización de sus formas de vida. Un reto por recuperar su lugar dentro del territorio y mantener los saberes y prácticas frente a quienes hablan del campo como si ya no existieran, porque en Colombia ser campesino es sinónimo de pobreza, de atraso. Ser humano sin necesidad de tierra, sin identidad, sin historia, sin un lugar habitable, ser campesino es una lucha para re-significar la importancia como pueblo y sostén de la vida rural (PERI, 2011 p.15).

Es por ello que crea el plan de desarrollo campesino de la ACIT, considerado como un proyecto social desde el cual se construye identidad discutiendo el debate entre etnia y mestizaje; además a través de lo simbólico también construyen identidad, es decir desde la simbología campesina, por lo que la ACIT reivindica que se tenga en cuenta la relación del campesino con su cultura, su contacto con el agua, con sus herramientas de trabajo, etc. En sus

cotidianidades manifiestan orgullosamente sus orígenes campesinos, ese tema del orgullo de ser, porque en Colombia se ha fundamentado erróneamente que campesino es igual a inferior, a ignorante. Por lo que la ACIT reconstruye la identidad campesina dándole importancia a su labor, valorando el sentido de vivir en el campo, puesto que sin campesinos no habría ciudad. De la misma forma, que sin movilización no existiría la identidad construida por la ACIT (TRUJILLO, 2013).

4.5.2 Proyecto cultural

La ACIT ha trabajado el tema de los encuentros e intercambios culturales campesinos entre las veredas, los cuales se realizan cada año, además, existe el proyecto de la biblioteca Casa del Pueblo, como la han llamado, los talleres de formación en medios de comunicación social, los estudiantes universitarios que aportan desde sus investigaciones junto a aportes culturales al desarrollo y cotidianidad de la ACIT, como parte de esa identidad y reconocimiento hacia la organización; también se fomentan periódicamente mesas de trabajo o círculos de cultura en la biblioteca también para generar debates y aportes de género, reconocimiento el trabajo de las mujeres contra la violencia y ahora fuertemente el tema de soberanía alimentaria, avanzando hacia la inclusión, teniendo en el comité de mujeres a algunos hombres que se vincularon a los proyectos para mujeres como son los pequeños créditos; en el momento también se trabaja con los hombres desde la economía solidaria y la soberanía alimentaria, desde el banco de semillas, redes de trabajo por la alimentación, huertas, comida limpia y justa, la defensa de la biodiversidad, como procesos experimentales que van estabilizándose.

Sin embargo, es importante aclarar que no todos los campesinos del municipio de Inzá son parte de la ACIT, para el momento incluso se está articulando con la cooperativa de café: ASORCAFE, desde donde se realizan prácticas de extensión y formación para la cooperación agrícola campesina en general. En donde instituciones como el SENA y la federación de cafeteros han extendido programas tratando de sacar el máximo provecho a los pocos recursos humanos y financieros a los que se accede. Para ello se han impulsando escuelas de agroecología, como parte de la amplia concepción de escuela, no solamente vista como espacio físico, sino todo lo que concurre para poder formar a los niños y a las niñas dentro de su relación cultural con la tierra. Es por esto que la comunidad juega un papel decisivo al participar activamente paso a paso de la cualificación de su escuela rural, tramitando y gestionando las necesidades a la secretaria de educación. A partir de esta necesidad se articula trabajo con la

Universidad Nacional y el comité de maestros de la ACIT, fortaleciendo las experiencias significativas de proyectos de solidaridad alimentaria desarrollando sus investigaciones, tesis y pasantías dentro de la ACIT.

Igualmente, a manera de conclusión, es de resaltar la receptividad auditiva que posee en el campo su emisora comunitaria con llamativos debates de interés nacional, Departamental o local como por ejemplo, el programa de mujeres: Rompiendo el silencio. Es decir que la emisora se convirtió un proyecto bandera de la ACIT para comunicarse con el campesinado, dedicándose el tiempo necesario para un dialogo pertinente con las comunidades (MAZABUEL, 2015).

4.6 FUNDACIÓN PUEBLO INDIO-ECUADOR

Se define como un movimiento de educación popular integral, nace con su fundador monseñor Leónidas Proaño, en Imbabura Ecuador en el año de 1988. Su acción se enfoca en sectores empobrecidos y excluidos indígenas buscando potenciar su desarrollo personal y participación social, desde el reconociendo de su diversidad cultural, étnica y lingüística y acompañando a los pueblos indígenas del Ecuador en su desafío de constituirse como pueblos al interior del Estado Ecuatoriano; contribuye a partir de la teología de la liberación como trabajo emancipador, percibiendo que históricamente se ha construido una clara correlación entre la pobreza y la condición étnica en la que se ha condenado a estas comunidades. Por lo que desde su constitución, la Fundación Pueblo Indio ha venido luchando por la vigencia y garantía de los derechos de los Pueblos Indígenas en articulación con el Movimiento Indígena liderado por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador –CONAIE, organización que representa y une a las trece nacionalidades indígenas del Ecuador.

La Fundación Pueblo Indio se construye y organiza a partir de colectivos a través de la reflexión-acción. En los que la formación humana según Nidia Arrobo (2015) es el eje central de su misión. Realizándose periódicamente una vez por mes escuelas populares de formación política y Etno-educación donde participan aproximadamente en promedio 70 personas, priorizando la reivindicación de sus raíces, de sus culturas milenarias, de sus lugares históricos, de sus símbolos, de sus fiestas, de sus valores y principios. Como también se promueve la enseñanza media para jóvenes, desde metodologías multiplicadoras, generando a partir de ello, redes de resistencia y solidaridad campesina e indígena. Realizando acciones concretas, formación y capacitaciones técnicas. Lo cual es un avance aunque no completo, puesto que

años atrás era difícil de imaginarse que gobiernos como Ecuador o Bolivia se pensarán la posibilidad de reforzar la identidad cultural, histórica y lingüística de sus pueblos desde sus gobiernos.

Las comunidades indígenas con las que se trabajan pertenecen a tres pueblos Kichwa, próximos a los Quechua en descendencia originaria: al pueblo Caranqui, al pueblo Natabuela y al pueblo Otavalo. En el pueblo Caranqui y en concreto en la comunidad de San Clemente se elige a las autoridades mediante una Asamblea o cabildo indígena donde participan las comunidades indígenas pertenecientes a esta etnia. Es la principal autoridad representada por los cabildos y el cabildo es la autoridad para la comunidad. A pesar de algunos problemas que han presentado con gobiernos representativos, sin embargo, gracias a la acción de sus taitas o sabios más ancianos, se lucha por mantener la unidad ante la evidente pérdida de tierra.

Para el gobierno de la comunidad, la Asamblea hace un plan de trabajo para cinco años, así, aunque cada año se cambia la directiva, cada año se evalúa cuánto se ha avanzado de lo planificado para los cinco años y cada dirigente que se elige cada año tiene que asumir y trabajar en el plan elaborado en Asamblea.

En la comunidad de la Calera la autoridad es el cabildo y se elige por voto. La responsabilidad es organizar las "mingas" por el agua de riego, por el agua potable, para la limpieza de la carretera, y para la organización de la fiesta de la comunidad. En la comunidad de Yuracruz se elige al Cabildo por voto universal y popular, de la misma forma por y sus autoridades tienen la duración de un año. En la comunidad de San Vicente se elige a las autoridades por voto popular para Presidente, Vicepresidente, Tesorero, Secretario, Vocales. Además eligen comisiones tales como la deportiva, cultural, social, salud. Una persona es principal y dos suplentes para que ayuden en la comisión que han sido asignadas. Contemplándose la participación tanto de hombres como mujeres conforme a la constitución ecuatoriana mayores de 16 años.

Se trabaja en mingas (Trabajo colectivo o comunitario) para el arreglo de las casas comunales y para el arreglo de la carretera, por tal motivo, estas comunidades se reorganizan y asumen un conjunto de reivindicaciones en relación a sus tierras como fundamento de su vida, de sus territorios como espacio de reproducción social, y del medio ambiente como condición fundamental de su supervivencia.

La Fundación Pueblo indio como parte de CONAIE asume y reclama la tenencia y propiedad comunitaria y colectiva de la tierra, el reconocimiento de ese derecho en la Constitución y las leyes, la demarcación de las áreas ocupadas tradicionalmente y la titulación sobre los territorios demarcados. Partiendo de la tesis que, como comunidades indígenas,

requieren de su territorio para crecer y prolongarse frente a la minería que los desplaza y amenaza. De lo contrario, cualquier organización étnica, territorial, campesina o política si no se fortalece territorialmente creciendo, renovándose y generando estabilidad económica sostenible, correrá el riesgo de desaparecer; para prevenir ello se deben sembrar nuevas semillas de resistencia y preservar en lo máximo posible a aquellas que reconocen y se han adaptado perfectamente el territorio.

De esta forma se aplica el trabajo colectivo, se leen textos en grupo, documentos, se escogen los responsables de formación, comunicación, finanzas cultura se busca envolver a los integrantes en las áreas de interés, siempre abiertos al debate, buscando construir a partir del consenso, democratizando dentro de la organización el poder, construyendo colectivamente. Creando conocimientos pertinentes necesarios para el desarrollo, bajo la constante reflexión e interrogante: ¿Cómo se genera este tipo de conocimiento pertinente para Latinoamérica? Un inicio sería a partir de la sistematizando las diferentes experiencias exitosas desde las bases sociales, puesto que queda demostrado que estar en el poder no es suficiente (LUIS PINEDA SANMARTÍN, 2015).

Es esto que las organizaciones indígenas, de acuerdo con su identidad étnica, también proclaman su derecho al idioma propio y la educación en sus lenguas maternas sin que esto signifique que desapruében el castellano; lo que quiere decir que se re-afirmación con su cultura en tanto se convierten en protectores de su patrimonio cultural; Fortaleciendo programas sociales y ambientales como el programa “Cuidadores de la tierra y de la vida!”, impulsando el cultivo de la huerta y plantas medicinales, trabajando con jóvenes enseñanza media, etc. Ahora bien, las comunidades beneficiarias están realizando acciones como reciclaje de basura; elaboración de huertas familiares, escolares y comunitarias: siembra de árboles nativos y procesos de concientización sobre temas vitales: derechos de los pueblos indígenas, defensa de la soberanía y seguridad alimentaria; TLC y transnacionales, deuda externa, etc. (Sistematización propia diario de campo Marzo 2015, círculo de cultura).

También se fomenta la realización de congresos latino-americanos periódicamente, denominados “encuentros de fe y política.” En el mes de septiembre del 2015, se realizó el “Cuarto Encuentro de Fe y Territorio” en la Escuela Nacional Florestan Fernández del Movimiento Sin Tierra en São Paulo Brasil, convocado por diferentes procesos latinoamericanos desde la teología de la liberación.

Incluso temas como la conquista americana hacen parte de los análisis por los que se profundiza con las comunidades sobre los acontecimientos del siglo XV y el apogeo de España, lo que occidente equivocada e intencionalmente ha llamado como el descubrimiento de

América, en donde desde la mirada de Fundación Pueblo Indio, formas capitalistas de producción poco a poco se fueron abriendo paso a la transición de una sociedad medieval feudal dando inicio al renacimiento. Desde esa postura iluminista España y Portugal, junto a otras colonias europeas se llevaban todo el oro de nuestro continente, pasando a los industriales de Inglaterra, haciendo sus riquezas a partir de la sangre indígena y negra, fortaleciendo sus propiedades territoriales. (Sistematización propia diario de campo Marzo 2015, círculo de cultura).

Como resultado de ello, el proceso histórico de resistencia indígena se levanta constantemente en diferentes países de Latinoamérica con líderes indígenas como los Túpac, frente al exterminio que sufrían sus pueblos originarios. También se entiende como posteriormente con el paso de los años y la puesta en marcha de un nuevo modelo de carácter feudal se fue aumentando el valor artificial de la tierra y el latifundio, inmovilizando el capital en las tierras, generando una nueva camada de zánganos con títulos inmobiliarios (PINEDA SANMARTÍN, 2016).

Esto como parte de las memorias colectivas manifiestas por las comunidades indígenas, que hasta los días de hoy pasan en serias y profundas reflexiones a la hora de traer el debate del indígena y la tierra para el actual momento. Tal como lo explica Marco Alvarado Torres (2015) en entrevista para esta investigación trayendo el debate para la actualidad:

En el momento existen algunas dificultades entre el gobierno de Rafael Correa y el movimiento indígena ecuatoriano, no existiendo diálogo entre gobierno y movimientos sociales, reclamándose el hecho de que fomente la mineración a gran escala en territorios indígenas. Fuertes debates están surgiendo desde la mirada del movimiento social indígena sobre el ordenamiento territorial de su país. Considerándose que se dice que un gobierno es revolucionario cuando cambia las estructuras, es decir, la estructura política, la estructura de tierra, la estructura de aguas, la estructura de bancos, especialmente de la tenencia de las tierras y de las riquezas naturales. (ALVARADO TORRES, 2015)

Es por ello que se critican algunos programas asistencialistas del gobierno hacia los pobres, considerando que esto aumenta el más grande desconocimiento político y social de la realidad ecuatoriana que vienen asumiendo sectores populares. A pesar de que el Estado ecuatoriano, desde la constitución aprobada en el 2008, se define como un país intercultural y plurinacional, es decir, reconoce y garantiza la existencia de diversas culturas, caracterizadas por conservar sus propias costumbres, tradiciones, religión e idioma (ALBUJA; 2015). Sin embargo, el distanciamiento entre movimientos sociales, campesinos, afros e indígenas, cada vez es más amplio en términos de aprobación o desaprobación a políticas económicas volcadas hacia el neo desarrollo y el extractivismo.

Por este motivo la Fundación Pueblo Indio defiende el patrimonio cultural, entendido

como las propias señas de identidad de la población, es decir, aquellas tradiciones, costumbres, modos de vida, valores y formas de relación social referentes a identidades locales como herencia colectiva, creada, transformada y transmitida de generación en generación. Desde sus identidades culturales, como el conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que fundamentan su sentimiento de pertenencia (ARROBO, 2015).

También hace parte de su esencia el maestro Paulo Freire, y sus aportes celebres como educador popular, de la misma forma que en sus talleres hacen mención a métodos de estudio y formación del Movimiento Sin Tierra.

Foto 15 Fundación Pueblo Indio; Loja Ecuador, 2015.



Fuente: Triviño R. Oscar

4.6.1 Vida de la Allpa Mama

Según Luis Pineda Sanmartín (2015):

ALLPA MAMA, para los pueblos andinos es el nombre con el que se designa a la Madre Tierra, concebida como ser vivo y sagrado que permite habitarlo y enseña a vivir en armonía con todos los seres que comparten el planeta. En la cosmovisión indígena, la Allpa Mama (Madre Tierra), la Yaku Mama (Madre Agua) y el Runa (hombre) aprenden a vivir en armonía, buscando un equilibrio, hasta cuando llegaron los pueblos “civilizados” y “cristianos”, que no sólo avasallaron con las culturas y pueblos nativos de Abyayala (continente americano) sino que violaron y destruyeron la Pacha Mama (naturaleza) someténdola y explotándola inmisericordemente durante medio milenio desde entonces a ahora. (PINEDA SANMARTÍN, 2015, p. 15).

Ahora bien, desde la cosmovisión indígena, se consideran como hijos del sol, reconocen los avances de las matemáticas del pueblo inca del que fueron parte, los sistemas ingeniosos de irrigación agrícola en cultivos como el maíz y un conjunto avanzado de carreteras. También comparten el principio de no robar, no mentir, no ser flojo (Cartilla de estudio, Septiembre,

2014).

Tal como lo afirma Monseñor Leónidas Proaño:

El indio concibe como madre a la tierra, considera que de ella ha nacido y también de ella le alimenta. En definitiva el hombre se alimenta de la tierra, de las sustancias que componen la tierra, de la misma manera como el niño se alimenta de la leche de su madre. Existiendo una relación vital tan estrecha, ¿Cómo ha podido el hombre olvidar su relación con la tierra? Sin embargo, el hombre originario, indígena no la ha olvidado. El indio piensa y siente desde el corazón que la tierra es su madre. Es su pensamiento fundamental. Es el anillo central del núcleo pluricultural de su cultura. De allí nace el concepto de fraternidad extensa, de familia extensa, de igualdad entre todos. (PROAÑO, 2009, p. 4).

Igualmente a este punto complementa Luis Pineda Sanmartín en relación al modo de producción capitalista:

Mucha contaminación desequilibra la naturaleza. La estamos envenenando y por eso el clima ya no es tan bueno como antes, pues llovía y hacía sol cuando necesitábamos. Nosotros somos los responsables de que la tierra esté como borrachita. Tenemos que trabajar para evitar esas contaminaciones que nos hace tanto daño. Está contaminada la ciudad y el campo. (PINEDA SANMARTÍN, 2013, p.5).
Hay muchas formas de engañar, nos venden la idea de que hay que ser productivos, eficaces, eficientes entonces luego nos venden en unos paquetes bien bonitos botellas, sobrecitos para que produzca más la tierra, pero: ¿Qué pasa cuando usamos esas botellas y sobres? Estamos matando no solo a la hierba sino que nos estamos matando aún nosotros mismos. (PINEDA SANMARTÍN, 2013, p.5).

Es por ello que se valora y defiende la agricultura familiar, indígena y campesina. Recuperando y promoviendo las tecnologías agrícolas originarias, demostrando la importancia de su utilización en la actualidad. Los ancestros cultivaban la madre tierra con la majada, con agua limpia, con amor. Sin embargo, ahora los empresarios que responden a la cultura occidental y a la agricultura con químicos envenenan los cultivos, contaminan la madre tierra y la yaku mama (TECNOLOGIAS, 2014, p.1). Por lo que esto debe desafiarnos para recuperar el Sumak Kawsay es decir el vivir en plenitud y libertad con la naturaleza y los seres vivos, no sólo para los pueblos y nacionalidades indígenas sino para todas y todos los que habitan en este continente.

4.6.2 Ejemplos de estudio síntesis de raíces históricas

A manera de sistematización a continuación se presenta como La Fundación Pueblo Indio resalta las tres grandes civilizaciones que hubo en la AbyaYala conforme su cartilla de estudios sobre Raíces Originarias (2013):

¿Cuál fue la forma de gobierno de los pueblos originarios?

Los Mayas adoraban a sus propios dioses “al sol y a la naturaleza”.

El gobierno del Pueblo Maya tenía diferentes gobernantes en cada pueblo Uxactún y Tikal.

Ellos sembraban maíz, fréjol, yuca, patata y algodón, y lo hacía para todo el pueblo en minga.

Sin tener ningún estudio, fueron los mayas grandes constructores de templos. Eran muy religiosos.

Los Mayas crearon el mundialmente famoso calendario Maya.

CIVILIZACION AZTECA

¿Cuál fue la forma de gobierno de los pueblos originarios?

Fue una especie de Gobierno Democrático – Gobierno de Pueblo. A este tipo de gobierno se lo comparan con el gobierno de Grecia.

¿De qué manera se nombraban las autoridades en los pueblos originarios y cuáles eran sus funciones?

El Pueblo va a la cabeza porque es el mandante.

CONSEJO SUPREMO (formado por representantes de los diferentes clanes)

FUNCIONARIOS. Aquí elegían entre ellos a un SHAMAN que era el jefe de todos.

Sus funciones fueron organizar a todo el pueblo para las actividades diarias y para las guerras. Además tenían la responsabilidad de velar por el bien común de todo el pueblo.

CIVILIZACIÓN INCA

¿Cuál fue la forma de gobierno de los pueblos originarios?

El Inca fue el Rey, el Emperador y personificador de los dioses.

Los Incas en su gobierno repartían las tierras de la siguiente manera: propiedad estatal que le pertenecía al Inca; propiedad colectiva que estaba al servicio del pueblo que la trabajaba. Propiedad individual que era exclusivamente para algunas personas escogidas.

También valoraban los aportes de los pueblos que en su camino iban sometiendo. Eran grandes conquistadores y realizaron monumentales obras como el complejo arquitectónico de Machu Picchu.

¿De qué manera se nombraban las autoridades en los pueblos originarios y cuáles eran sus funciones?

Les nombraban por la capacidad de gobernar.

Repartían las tierras de una forma equitativa. De la misma forma la trabajaron y cultivaron y así todos tenían alimentos, nadie pasaba necesidad.(RAICES ORIGINARIAS, 2014 p. 15-21).

- Los valores culturales de los pueblos indígenas

A partir de la información reunida a partir de la construcción que hicieron los participantes en un círculo de cultura, se puede decir que los valores culturales para diferentes comunidades indígenas, se identifican con la base sobre la que se desarrolla la identidad de un pueblo, sin embargo, lamentablemente sus usos y costumbres se han venido perdiendo, entre ellos podemos citar algunos:

- Cultura:
- Sabiduría ancestral:
- Identidad cultural
- Diversidad étnica-cultural

- Idioma
- La minga
- Patrimonio cultural
- Fiestas populares

Foto 16 Fundación Pueblo Indio; Loja Ecuador, 2015



Fuente: Triviño R. Oscar

4.6.3 Agricultura Campesina para el Ecuador

La Agricultura actualmente es muy codiciada por el capital internacional conforme HORTUAT (2014) cada vez más pareciera que fuera logrando expandir su concentración de tierras partir de las grandes empresas transnacionales y la sumisión al capitalismo. Los monocultivos se extienden sobre espacios enormes y proliferan productos de fertilizantes, intermediarios, industria agro-alimentaria, grandes cadenas de distribución, etc.

Como consecuencia, se genera la dependencia de los campesinos a las grandes empresas, teniendo que comprar semillas, abonos, fertilizantes, y sometándose a los precios y a la comercialización. También hay consecuencias ambientales y sociales. Socialmente el modelo agro-industrial genera desempleo, en el mundo millones de agricultores se quedan sin trabajo y tienen que emigrar a las ciudades en donde los indígenas y campesinos no encuentran posibilidades reales y dignas de empleo, de vivienda, ni condiciones de vida como seres

humanos con derechos que los cobijen. Desde un punto de vista ecológico, los resultados son también profundamente negativos. Crece la deforestación y también la contaminación de los suelos y del agua con lo cual la biodiversidad se destruye.

Esta es la preocupación concreta de los movimientos indígenas y de campesinos de todo el mundo que luchan por la defensa de la tierra y de la agricultura campesina, no como un retorno al pasado, sino como una solución al futuro.

Visto que en Ecuador, el acceso a la tierra es uno de los problemas que ocasiona más desigualdad. Al principio de los años 2000, el 44% del territorio ecuatoriano era dedicado a actividades agropecuarias y 56% a vegetación natural y selva. Incluso el Presidente Rafael Correa (2011) en una declaración a la prensa reconoció que “La tenencia de la tierra en Ecuador no ha cambiado sustancialmente y es una de las distribuciones más inequitativas del mundo”. Por otra parte los minifundios, de menos de media hectárea, que son 165.000 en el país, es decir la mitad de las pequeñas propiedades, no permiten que los indígenas y campesinos vivan dignamente constituyendo así una zona de pobreza.

A pesar de que es la pequeña propiedad agrícola la que produce los alimentos para la población, para su mercado interno, generalmente con una diversidad de productos y con tecnologías propias de cultivo. En Ecuador, la agricultura campesina es la fuente principal de la alimentación del país que todavía goza de una soberanía alimentaria. Por lo que invertir más en la agricultura de exportación, en disminución del apoyo a la agricultura campesina nacional, es un riesgo de pérdida de esta soberanía.

En un país donde ya grandes unidades agrícolas se destinan a monocultivo de banano, palma africana, caña de azúcar, que principalmente van a la exportación y muy a menudo ocupan las tierras más fértiles. A esto tenemos que añadir la cantidad de tierra que se está acaparando para agro-combustible, incluso en el Norte de Ecuador, la extensión de la palma africana afecta gravemente la vida y el entorno de los indígenas Awá, cuyo fin principal es exportar, para cumplir con el cambio de la matriz productiva del Ecuador. Ninguno desconoce el impacto ambiental que genera los monocultivos al utilizar gran cantidad de productos químicos, con consecuencias negativas inmediatas sobre la contaminación de los suelos y del agua; o sobre la salud de los trabajadores y de la población ni con efectos de agotamiento de las tierras. El Ecuador se debate a similitud del Estado Brasileño entre un modelo de producción agrícola hacia el agronegocio e intentando al mismo tiempo asistir al modelo de agricultura campesina y familiar.

4.6.4 La nueva Ley de tierras rurales y territorios ancestrales

A comienzos del año 2016 se aprobó una nueva reforma de tierras la cual ha sido controvertida por diferentes sectores de los movimientos sociales ecuatorianos, puesto que según el periódico El diario de Ecuador (24 de Marzo, 2012) afirma que dentro de esta ley se presenta algunas inconsistencias en relación a latifundios prohibidos y latifundios improductivos:

Considera latifundios prohibidos, sujetos a afectación, las fincas de más de 500 hectáreas en la Costa y Amazonía; y 100 en la Sierra, aun sumando diferentes predios de una misma persona, mientras que define al latifundio improductivo como aquel que supera esos límites y mantiene espacios no usados en actividades agropecuarias; sigue siendo latifundio, aunque productivo, cuando está íntegramente cultivado. En ambos casos, se instrumentará un nocivo impuesto sobre el excedente, que va del 3% (de 1 a 100 hectáreas) hasta el 10% (más de 500 hectáreas) del salario básico unificado, es decir, entre 8.76 a 29.20 dólares por hectárea.

Los sobrantes de latifundios deberán venderse obligatoriamente, en ese orden, al Fondo Nacional de Tierras, que crearía la ley; a los trabajadores vinculados con la propiedad intervenida; a los habitantes de las zonas aledañas; y a los campesinos sin tierra de otras zonas del país, existiendo la alternativa que las personas naturales constituyan empresas agro productivas con sus trabajadores. Las empresas deberán transferir el 40% de sus acciones al referido Fondo y a sus obreros agrícolas vinculados. Se priorizará a la mujer rural en la redistribución de las fincas. (El diario Ecuador, 2012, p.3).

Sin embargo, según Danilo Cueva (2015) para este momento Ecuador sustenta un problema de escasez de tierra productiva. Por lo que sería través de esta ley que el gobierno intentaría en la teoría garantizar la soberanía alimentaria frente a uno de los temas como lo es la extranjerización de la tierra. En donde según el periódico el comercio del 28 Enero (2015):

El Estado implementará las políticas redistributivas estableciendo las medidas financieras, legales y administrativas para acceder a este derecho. Dentro de Alianza País, partido del gobierno, es un tema que genera debate pues aún no se determina qué terrenos serían redistribuidos. Las organizaciones indígenas aseguran que se está generando expectativa entre el campesinado sin tierras productivas. También, critican que la redistribución depende de una sola autoridad. (<http://www.elcomercio.com/actualidad/ley-tierras-ejes-debate-ecuador.html>)

Así mismo también se está discutiendo permanentemente regular el tema ambiental y la capacidad de poder garantizar el abastecimiento interno de alimentos como parte de la función social de la tierra, restringiéndose cultivar en ecosistemas frágiles o amenazados y las áreas que se encuentran sobre los 3.400 metros sobre el nivel del mar (ALVARADO, 2015).

4.6.5 La soberanía alimentaria para la Fundación Pueblo indio

La Soberanía Alimentaria vista como un derecho fundamental de los pueblos a desarrollar y a mantener la agricultura campesina y sus sistemas de alimentación. La Soberanía Alimentaria como un principio de vida que no se negocia. Por lo tanto la Soberanía Alimentaria es entendida como la posibilidad real que tienen los propios pueblos para definir e implementar sus políticas y estrategias en alimentación, dándole prioridad a la producción sana y ecológica para abastecer primero a la población local en donde los campesinos pueden tener acceso a tierra, agua, a las semillas y al crédito. Es a partir de ahí que se justifica una reforma agraria profundas para el Ecuador, rechazando los alimentos modificados genéticamente, con un libre acceso a las semillas. (CUEVA, 2015).

De tal forma que para la Fundación Pueblo Indio según su cartilla de estudio mes de Marzo (2013) la soberanía alimentaria comprende:

- El derecho a la tierra y los territorios, al agua, a las semillas y al ganado, a los bienes naturales, a las formas culturales de producir y cuidar.
- Priorizar las economías y los mercados locales y nacionales para asegurar que el trabajo sea compensado de manera justa y permita vivir dignamente.
- Nuevas relaciones sociales libres de opresión y desigualdades, y la libertad para ejercer el derecho al trabajo, para vivir dignamente y permitir la vida digna del resto de la humanidad. (FOLLETO?, 2013, p.12).

Es por esto que convencidos que la defensa de la agricultura campesina y de los pueblos indígenas, junto a las otras formas populares como la pesca, recolección, crianza animal y caza son la única garantía real de acabar con el hambre, la mala alimentación y el deterioro ambiental tanto en el campo como en la ciudad. Teniendo en cuenta que la alimentación no puede ni debe ser un negocio; es un derecho humano que los Estados deben garantizar y por lo tanto deben proteger sus agriculturas y a quienes continúan en la labor de producir los alimentos para los pueblos (TECNOLOGIAS, 2014, p. 3-4).

De esta forma se hace frente al agronegocio, a los tratados de libre comercio con resultados nefastos en la agricultura. Recuperando y fortaleciendo las formas propias de hacer agricultura campesina e indígena desde la base agroecológica. Buscando el fin de los cultivos transgénicos en todas sus formas. Reclamando para que las futuras generaciones tengan la posibilidad real de permanecer en el campo y que tengan una vida digna para ellas (TECNOLOGIAS, 2014, p. 4).

Por lo que según Luis Pineda Sanmartín (2015) en círculo de cultura como parte de entrevista para esta investigación:

Ecuador necesita resguardarse de la producción importada regulando la producción en el mercado interior. Con mayor participación de los pueblos en la definición de las políticas agrarias. En vista que las políticas neoliberales atentan contra la soberanía

alimentaria; al priorizar el comercio y exportación y no la alimentación de los pueblos. En donde miles de campesinos se ven forzados a abandonar sus prácticas agrícolas tradicionales.

Según Nidia Arrobo (2015) en entrevista para esta investigación, lo anterior ha llevado a que:

Se plantee un Proyecto Pedagógico Alternativo en oposición a la escuela tradicional. Desde las experiencias de alfabetización “Leónidas Proaño”, generando participación activa con padres de familia y demás siendo también actores del debate y la propuesta por una nueva educación; Analizando y discutiendo la propuesta de la Ley de Educación Intercultural Bilingüe, el proyecto de Bachillerato Integral, la capacitación para la enseñanza del idioma quichua. Y la capacitación en Legislación Educativa. Entre otros, también se fortalece el despertar de la conciencia de la mujer indígena: mediante talleres mensuales se profundiza en procesos de concientización y formación a mujeres de comunidades indígenas; y se apoya la educación y la salud de los niños menores de 12 años. De esta forma se desarrollan relaciones de coexistencia y no de sometimiento ni de colonialismo. Percibiendo la importancia de la cultura del diálogo y de la convivencia social.

Incluso desde el relacionamiento con bienes naturales como el agua, vista como un derecho humano y para todos los seres vivientes del planeta, no como un recurso a privatizar. Buscando un desarrollo de energías limpias y amigables con la naturaleza, acabando con el derroche de energía. Puesto que se afirma que de no parar en 100 años estaríamos acabando con la energía fósil que ha sido creada en millones de años.

De tal forma que:

Se convierte en una urgencia evitar que se promuevan los agro combustibles. No entendiéndolos como algunos gobiernos y modelos de desarrollo económico puedan reservar tierras para hacer funcionar automóviles de lujo y no para alimentos del ser humano. Reclamando para que la tierra beneficie a los seres humanos y no sea usada para producir combustibles (FOLLETO, 2013, p. 9).

En conclusión, este intercambio de vivencias en Ecuador deja como seria y profunda reflexión la necesidad urgente hacia el respeto a la madre Tierra. Como también la importancia de aprender con las enseñanzas históricas de los pueblos indígenas sobre el respeto a los bienes naturales. Reivindicando que los servicios básicos, como el agua, luz, educación, salud, comunicación y transportes colectivos sean asumidos como un derecho humano, no puede ser un negocio privado, sino de servicio público. Por lo que es pertinente continuar enseñando un consumo básico y necesario, priorizando desde la producción local. Promoviendo la diversidad de culturas y economías. La diversidad como esencia de su naturaleza (PINEDA SANMARTÍN, 2015).

Para la Fundación Pueblo Indio la ardua lucha pasa por el manejo de las ciencias sociales y políticas, es decir, la ciencia frente al camino de la improvisación, junto a la teología andina y la cosmovisión y la diversidad de los pueblos hacia la unidad latinoamericana. “A este

propósito tenemos que decir que, hay mucha influencia extraña que pretende absorbernos y cambiar nuestra mentalidad, nuestra identidad.” (PROAÑO; PACHAMANGA, 2014, p. 5). Por lo que se enorgullecen de sus identidades, considerando prioridad cumplir el papel fundamental: Alimentar a la humanidad con el trabajo de sus manos, de sus saberes y bienes naturales, asegurando que el derecho a la alimentación se cumpla para todos y todas sin excepción, y que la Madre Tierra sea cuidada mientras de ella se obtiene el sustento (ALBUJA, 2015).

Foto 17 JAINA; Universidad de Tarija, Bolivia 2015.



Fuente: Triviño R. Oscar

4.7 Organización JAINA Bolivia Tarija

La Comunidad de Estudios JAINA es un colectivo que construye conocimientos sobre la realidad del Sur de Bolivia, apoyando la lucha de los pueblos campesinos e indígenas por la constitución de una sociedad más justa, equitativa, descolonizada, despatriarcalizada, plural e incluyente. Los procesos de investigación y acción que asume responden a la agenda de las organizaciones sociales y se inspiran en el trabajo colectivo comunal enmarcado en la reciprocidad y pertenencia a un grupo (LIZARRAGA, 2013).

El equipo principal de trabajo está compuesto por economistas, geógrafos, sociólogos, agrónomos, antropólogos, etc. Además cuenta con un amplio grupo de investigadores y voluntarios asociados que aportan permanentemente a los procesos en ejecución. Los procesos de investigación y acción se producen con recursos propios y con el apoyo de agencias nacionales e internacionales, a través de proyectos presentados a concursos y convocatorias

públicas.

Estos procesos de investigación-acción abordan temas como: La construcción de la plurinacionalidad, mundos campesinos y agrarios, autonomía de los pueblos, economía plural y comunitarismo, soberanía alimentaria, así como la revalorización del conocimiento tradicional en la producción agropecuaria. Además, se realizan publicaciones, debates y procesos de formación en las temáticas priorizadas por las organizaciones sociales con las que se trabaja. El objetivo de la comunidad es aportar pensamiento crítico y la generación de argumentos y debate plural que fortalezcan a la reivindicación de las organizaciones sociales, que inciden en la toma de decisiones de diversos actores que se encuentran en espacios políticos.

La primera línea de investigación y acción es sobre el mundo y sociedad campesina. En esta línea se han venido desarrollando estudios que tienen que ver con la forma de vida campesina, modelos de desarrollo y su impacto sobre el territorio, sistemas productivos, territorios campesinos, sistemas políticos, etc. La segunda línea de investigación y acción es Estado y Sociedad. En este campo se analizan las transformaciones que se producen en el ámbito de la política y sus efectos en lo campesino e indígena en Tarija. En esta línea se ha constituido el Observatorio de la Plurinacionalidad y lo Comunitario que plantea un análisis transversal con las otras líneas, abordando las transformaciones político-institucionales, los procesos de autonomía desde la perspectiva de la descolonización.

4.7.1 La organización campesina en Tarija Bolivia

Para la fecha del año 2003 se diseña la estrategia campesina de Desarrollo Rural, en el año, según Carlos Vacaflares (2012) la organización campesina de Tarija desde entonces hace una fuerte crítica a la forma en que se establecen los proyectos de desarrollo impuestos, los cuales desde los orígenes de la revolución verde han aplicado propuestas tecnológicas que favorecen solo un tipo de productor con capacidad y posibilidad de acceder a las condiciones productivas y de comercialización, denominados como los “campesinos viables”, mientras que muchas otras familias campesinas no pueden acceder a este tipo de tecnologías, es decir que pasan a ser los “campesinos inviables”. Por lo tanto, dichos proyectos solo trabajan con aquellas familias que poseen formas económicas para articularse a estos proyectos, y dejan desatendidas a aquellas otras familias más pobres que no pueden articularse.

Ahora bien, desde el posicionamiento campesino, esta forma de concebir el desarrollo no es correcta, pues según Pedro Azuga entrevistado (2015):

Se articula a algunas familias pero se excluyen a otras que normalmente son la mayoría, cuando el desarrollo debe ser una estrategia que aplique acciones destinadas a ayudar a todos los ciudadanos. Frente a esta forma de encarar las acciones de desarrollo, la organización campesina propone que debe ser la propia comunidad campesina la que se encargue de gestionar los proyectos de desarrollo, ya que esta instancia si articula a todos los habitantes de la comunidad, sin importar su condición económica, social o de otra índole, cobijando la participación de las familias en las obligaciones y beneficios de los proyectos de desarrollo.

Es por eso es que se pretende encontrar otra forma de concebir la estructura agraria lo cual es relevante para encarar el proceso de cambio, referida a la visibilización del territorio y de la especificidad económica de la producción campesina. Partiendo de la tesis que desde el año 2009 al modificar su constitución, Bolivia pasa a definirse como un Estado plurinacional sustentándose en el reconocimiento de las naciones indígenas originarias campesinas, de manera que el Estado deja de ser un Estado-nación, y se reconoce como un conjunto de naciones que acuerdan conformar un estado plurinacional, una suerte de nación de naciones, y no de individuos desprovistos de articulación a estructuras societales con capacidad y vocación a la autodeterminación política (VACAFLORES, 2012, p.11).

Incluso, la Constitución Boliviana define la autonomía indígena como el autogobierno, como ejercicio de la libre determinación de las naciones y los pueblos indígenas originarios campesinos, cuya población comparte territorio, cultura, historia, lenguas y organización o instituciones jurídicas, políticas, sociales y económicas propias (art. 289). En esta definición se encuentra un referente jurídico que reafirma que el Estado reconocerá, respetará, protegerá y promoverá la organización económica comunitaria, la cual comprende los sistemas de producción y reproducción de la vida social, fundados en los principios y visión propios de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos (art. 307).

Es por este motivo y desde esta mirada que se hace necesaria la implementación de un programa de transferencias autónomo a las comunidades campesinas e indígenas. Lo que no es fácil en el momento de justificar una asignación presupuestaria directa a las comunidades campesinas frente a las commodities (AZUGA, 2015). El argumento construido es que la transferencia no es una política de alivio a la pobreza, no es un bono asistencialista, sino una inversión del Estado para fortalecer la economía comunitaria en la producción de alimentos para garantizar la seguridad y soberanía alimentaria del territorio, es decir, se reconoce el rol de la producción comunitaria y su importancia en la vida de la sociedad regional, con lo cual se coloca el debate de la concepción de la estructura agraria como la necesidad de reconocer las diferentes formas de organizar la producción, reconocidas en la concepción de la economía plural establecida en la nueva Constitución Boliviana (MEDINA, 2015).

Frente a estos parámetros, conforme Pilar Lizárraga (2013) en entrevista señalo que:

Se construyó un programa de desarrollo rural desde la perspectiva campesina, que incluía no sólo proyectos de desarrollo productivo, sino además proyectos referidos al desarrollo de la organización campesina, al desarrollo de la propuesta política campesina, al desarrollo de infraestructura, educación e identidad campesina. Lo que se estaba pidiendo era una estrategia de desarrollo integral del campo, que incluía aspectos productivos, políticos y sociales, que excedía la propuesta de la Prefectura que solo ofrecía algunas inversiones en temas de infraestructura y servicios.

De esta forma, durante los períodos del presidente Evo Morales se caracterizó por reducir la pobreza mediante apoyo a proyectos a pequeños productores agrícolas. Sin embargo, desde un principio para la organización campesina ha sido claro que existe una diferencia sustancial entre el tipo de proyectos que se solicitan y el tipo de proyectos que se les ofreció desde las instituciones bajo su concepto de desarrollo.

Conforme a G. Steva (2001, p.85) un desarrollo planeado como:

Una estrategia refinada de la dominación colonial en los tiempos modernos, la comunidad es el espacio de la resistencia creada por la gente en los márgenes del sistema para desligarse y protegerse de la lógica económica del mercado, que es la condición misma de su supervivencia. El desarrollo es una idea dominante que conduce el pensamiento y comportamiento moderno, cuyo programa somete a dos terceras partes de la gente en el mundo a la subordinación, subyugación y discriminación. El desarrollo crea la noción del subdesarrollo, es decir, todos aquellos que no sean como los dominantes, son subdesarrollados. Los colonizados son subdesarrollados porque no terminan de parecerse del todo a los colonizadores, y el proceso de volverse como los colonizadores es la idea del desarrollo, es decir, los pueblos sometidos no podrán nunca ejercer su propia idea de algo como el desarrollo, sino que tendrán que seguir el programa pensado por los dominantes. Hacia un mismo destino, un destino definido como natural, pero definido por los grupos dominantes, en el esquema globalizado, a imagen y semejanza de la sociedad industrial occidentalizada.

Así, el desarrollo histórico era la continuación del desarrollo natural, es decir, del esquema de civilización pensado, conducido y controlado por las estructuras de poder globalizadas, de manera que el modo industrial de producción, que no era sino una forma, entre muchas, de la vida social, se convirtió en la definición del estadio terminal del camino unilineal de la evolución social. La metáfora del desarrollo dio hegemonía a una genealogía de la historia puramente occidental, privando a los pueblos de culturas diferentes de la oportunidad de definir las formas de su vida social. (STEVA, 2001, p. 69).

Es decir que en cuanto los campesinos planteaban proyectos adecuados a su realidad campesina, las instituciones implementaban proyectos pensados para otro tipo de productor, que terminaban siendo un fracaso porque las comunidades no podían aprovecharlos. Los proyectos de las instituciones proponían invariablemente que los campesinos se volvieran otro tipo de productores, “más modernos y eficientes”, que dejaran sus prácticas tradicionales de organizarla producción por considerarlas a estas atrasadas e ineficientes, y que se organizaran en “asociaciones de productores”, dejando de organizarse en sindicatos comunales por considerar a estos el motivo de su atraso (VACAFLORES, 2013). No obstante, a pesar de este vivo debate en transición, no se puede negar el apoyo del Estado al fortalecimiento de los

territorios desde la educación.

Puesto que las propuestas de los campesinos de Tarija criticaron los proyectos de desarrollo implementados por estas instituciones por ser inadecuados para la realidad campesina, y más bien se exigía la implementación de proyectos que respondieran a la realidad campesina. Puesto que la producción campesina se organiza en base al trabajo familiar, descartando la mano de obra asalariada a no ser para labores puntuales; armonizando cultivos diversos con la cría de diversos tipos de animales, usando muchas veces distintos ambientes productivos; asumiendo estrategias de vida que incluye la venta de la fuerza de trabajo en forma temporal para ayudar a complementar las necesidades de la familia campesina.

La producción campesina se basa precisamente en las necesidades de consumo de la familia y no en la ganancia que obtendría por la venta de esa producción, es decir que si sobra un excedente, éste se comercializa al mejor precio posible, y si en esta operación el campesino percibe que pierde en vez de ganar dinero, no necesariamente dejará de producir nuevamente lo mismo para el próximo ciclo productivo, como lo haría una explotación capitalista, sino que vuelve a producir los diferentes rubros, tal vez modificando las cantidades relativas de cada rubro y manejando los tiempos de cosecha de tal manera que en lo posible se pueda sacar ventaja de la comercialización, pero siempre destinando gran parte de la producción para el consumo familiar e intercambio con la comunidad (VACAFLORES, 2012).

Dicha producción campesina se realiza en una escala familiar, normalmente pequeña o mediana, siendo común que los campesinos estén vinculados a pequeñas propiedades, las cuales tienden a reducirse por la naturaleza familiar campesina que hereda la propiedad a los hijos, generando una estructura de tenencia minifundiaria. Además, la larga historia de marginamiento y explotación del campesinado boliviano ha generado que las condiciones socioeconómicas en el campo sean cada vez más complicadas, motivo por el cual la respuesta tecnológica desarrollada por los campesinos es basada en sistemas extensivos, autónomos y comunitarios, más accesibles a las condiciones económicas y culturales del campesinado boliviano. Dicha complejidad implica una identidad cultural, económica y política propia.

Sin embargo, las propuestas de desarrollo rural manejadas por las instituciones, estatales y privadas, pretenden instruirle al campesino a organizarse de otra forma, a cambiar la lógica de la producción campesina, a cambiar los rubros que produce, a adoptar a como dé lugar el modelo de la revolución verde, es decir, a producir productos para el mercado, usando semillas híbridas que generan alto rendimiento y con altas exigencias de insumos agroquímicos, mecanización y riego, pero que colocan en riesgo sus ecosistemas. Por ello, para ellos, todo parte desde sus cosmogonías junto a una ética que responden a las desafíos actuales en Bolivia

buscando regular las relaciones económicas internas como parte de su cultura autónoma de desarrollo, muy de la mano del cooperativismo.

Aunque los proyectos de desarrollo hegemónico afirmen que la forma campesina de producir es tradicional en el sentido de atrasada e ineficiente, rústica, en el sentido de carecer de un conocimiento y tecnología de producción. Lo moderno y correcto es según estos proyectos, adoptar el modelo de la revolución verde, ahora en su versión actualizada de las cadenas productivas para la exportación; y lo atrasado, por usar el conocimiento tradicional, es la forma campesina de producción. Esto desde los códigos coloniales de superioridad e inferioridad ha sido transmitido, siendo el conocimiento moderno supuestamente superior, y el conocimiento campesino supuestamente inferior, justificando así la imposición de un modelo de desarrollo definido por las clases sociales modernas del país. Lo que significa, control sobre los recursos económicos destinados para las políticas de desarrollo, que son apropiados en la mayoría de los casos de forma corrupta por los grupos políticos en el poder.

Existiendo por lo tanto una contradicción de formas de concebir el desarrollo rural, por un lado un modelo dominante de desarrollo, monopolizado por las clases dominantes que controlan el Estado, frente a otro modelo de desarrollo manejado por los campesinos, pero que no tiene posibilidades de implementarse porque no tienen participación en las instancias de decisión. Segundo, que el modelo dominante es un instrumento de dominación política que excluye intencionalmente al campesino de la gestión del desarrollo (VACAFLORES, 2012, p. 21-22).

Ahora bien, desde esta precisión conceptual en la autodefinition de la organización campesina de Tarija, según Eddy Arce (2013) entrevistado para esta investigación, afirma que:

Surge la noción del enfoque comunidad, refiriéndose a una forma de comprensión de los procesos de desarrollo rural desde la perspectiva de la lucha campesina, como un proceso de fortalecimiento de la identidad campesina. Así el enfoque comunidad se transforma en el elemento de confrontación a las clases dominantes regionales, ya que la comunidad campesina se transforma en la resistencia y lucha campesina contra el sistema de dominación colonial que persiste en Bolivia. Por tanto las políticas de desarrollo deben estar dirigidas a todas las familias, no solo a unas cuantas.

Además, la defensa de la comunidad es también frente a los embates de la administración de las prefecturas en poder que muchas veces representan los intereses de la clase dominante regional, quienes mediante la inversión pública busca desarticular y desmovilizar a la organización campesina para evitar que esta lidere la lucha social y a las fuerzas sociales que avanzan en acceder al poder debilitando a las familias tradicionales del departamento. Según VACAFLORES se puede identificar en este enfoque de comunidad,

algunos principios que lo diferencian de la forma dominante de intervención del desarrollo en las comunidades. Entre estos principios, los más relevantes son:

El enfoque de comunidad plantea que la inversión pública de desarrollo rural debe buscar desarrollar todos los sectores necesarios para la vida en el campo, no solo la infraestructura productiva, sino además lo referente a la educación, comunicación, energía, salud, etc., en la misma condición que el área urbana.

La comunidad campesina es la entidad socio-espacial básica para encarar los procesos de desarrollo en el área rural, y es la organización comunal la que tiene la responsabilidad legítima de gestionar el desarrollo de la comunidad. Las organizaciones económicas y de otro tipo, al ser parciales, deben subordinarse a la organización comunal, y es en esta su articulación que debe generar su desarrollo sin afectar negativamente al desarrollo de la comunidad como un todo.

El derecho de las familias campesinas sobre el manejo de los recursos públicos solo es garantizado, como lo muestra la lucha campesina tarijeña, por la organización campesina, no por el Estado, ya que el Estado es un aparato que está construido para la dominación colonial de sectores sociales subalternos, como los campesinos, y en tanto no se transforme en otra forma estatal, como podría ser el estado plurinacional comunitario, éste no puede garantizar el respeto del derecho de los campesinos a ejecutar los fondos públicos según su propio criterio. (2012, p. 24)

Es por esto que en dichas comunidades campesinas de Tarija existen prácticas de solidaridad y reciprocidad inmersas en la vida cotidiana de las familias, que permiten y potencian la organización comunal en los ámbitos social, cultural, productivo y económico. Por lo que se viene unificando criterios en relación a la respuesta campesina e indígena al sistema dominante como lo es: La soberanía alimentaria, plurinacionalidad, territorios campesinos y comunitarismo. En donde la lucha por la tierra es la lucha por el territorio. Atravesándose desafíos como la configuración del nuevo Estado Boliviano generando una lucha campesina por el reconocimiento en el proceso constituyente y la politización del territorio en la lucha campesina por el reconocimiento. En donde se disputan el proyecto dominante y el proyecto emancipatorio del movimiento indígena campesino originado la politización del territorio campesino. Tal como lo describe VACAFLORES:

El campo es un espacio de vida diverso, donde además de la actividad productiva existe todo un territorio para reproducirse social, económica y culturalmente. El modelo dominante tiende a reducir el campo solo a su dimensión económica, asignándole al campesino un rol de productor y nada más, que debe subordinarse al mercado; y le niega al campesino su condición de entidad cultural y política diferenciada, con una historia propia, con conocimiento productivo propio, con una territorialidad propia. (2012, p. 24)

De esta forma JAINA aporta para construir ecologías de saberes desde acciones concretas en un caminar con los sujetos del campo sobre lo agrario, lo rural como conceptos y categorías que limitan la posibilidad de pensar esos otros mundos (VACAFLORES, LIZÁRRAGA, 2014, p. 8). En vista de que se ha condenado al campesino e indígena a su posibilidad de productor agropecuario, invisibilizando la complejidad y diversidad social en la

cual se constituye como sujeto. Porque para el pensamiento dominante, las agriculturas campesinas han sido pensadas en su dimensión de productores de alimentos desprovistos de su condición cultural, política y social. (HOUTAR, LIZÁRRAGA, 2014, p. 9). De ahí, la necesidad de pensarse procesos de transformación que vinculen el problema de la tierra, no sólo como factor de producción, sino como la base material sobre la que se constituyen nuevas formas societales o comunitarias que deberían tener espacio para expresar su condición política. Estas luchas y resistencias plantean tanto el problema de la tierra, como también el problema del territorio, visto como el mecanismo para avanzar en la reconstitución de los pueblos, que plantea el horizonte de la autonomía como posibilidad para expresarlas en el marco de la institucionalidad radicalmente distinta a la del Estado (HOUTAR, LIZÁRRAGA, 2014, p.10). Igualmente, se debaten conceptos como el de agricultura familiar, teniendo como referencia la década de los 60, que desde la perspectiva teórica y de lucha y resistencia tienen como fin político anunciar el fin del campesinado, como lo plantea Bernardo Mançano Fernández (2013), y tienen una intencionalidad de desproveer de su condición de lucha de clases y de resistencia. Es por eso que La Vía Campesina se opuso al concepto, arguyendo del hecho que el concepto familiar puede incluir grandes propietarios y propuso la utilización de familiar y campesino (HOUTAR; LIZÁRRAGA, 2014, p.10).

Adicionalmente, las relaciones campo-ciudad en un mundo más urbanizado es también un tema central. No se puede hoy en día pensar el uno sin el otro. Por lo que existe la necesidad de establecer redes urbanas de ciudades pequeñas y medianas, con accesos cómodos entre los pueblos y los medios rurales, de lo contrario, el éxodo rural continuará reduciendo el campo en un desierto cultural. Se requiere hacer frente al modelo económico que pretende sustentarse a partir de matrices primario exportadoras consolidando políticas neo-extractivas que avanzan sobre los territorios de los pueblos indígenas y campesinos. Sin embargo, en estos procesos económicos, las políticas de Estado están privilegiando el proceso de avance del capital en deterioro de las formas económicas campesinas, implantando una visión extractiva que desplaza la producción de alimentos para establecer sistemas de producción de mercancías que se sustenta por el desarrollo de nuevas formas de apropiación y despojo del capital sobre la tierra y los territorios de los pueblos (HOUTAR; LIZÁRRAGA, 2014, p.13).

Foto 18 JAINA; Universidad de Tarija, Bolivia 2015.



Fuente: Triviño R. Oscar

4.7.2 La cuestión alimentaria

Desde las organizaciones campesinas en apoyo con JAINA se parte en contra de la mercantilización de los sistemas alimentarios a escala global, considerándolos como responsables de las crisis alimentarias a causa de la especulación con los alimentos transformados en simples mercancías, contra el extractivismo y la alianza de los capitales del agro-negocio con el financiamiento de políticas públicas a algunos productos definidos como los cultivos prometedores en cuyo eje están los agro-combustibles, generando un debate y acompañamiento constante desde la movilización social al gobierno como forma de control político (ARCE, 2013).

Entendiendo que la crisis de los sistemas alimentarios es una consecuencia del efecto de la aplicación de mecanismos como los tratados de libre comercio aplicados en Latinoamérica, frente a lo cual el gobierno de Evo Morales se ha opuesto puesto que desestructuran las bases de los sistemas alimentarios y la autonomía productiva de las poblaciones a partir de un desplazamiento de la producción de bienes de uso por las mercancías, creando nuevas formas de despojo que han llevado a que los sistemas de producción de alimentos se encuentren vulnerados por las formas de ocupación del capital de los territorios campesinos que están privilegiando la producción de mercancías como los agro-combustibles (LIZARRAGA, 2013).

Tal como lo afirma Bernardo Mançano Fernandes:

El agronegocio no va alimentar más a los pobres, quien va a alimentar a los pobres es la agricultura campesina; la agricultura industrial, la agricultura de las transnacionales ya tuvo su tiempo, probando que este modelo no consigue resolver el problema del hambre en el mundo. (FERNANDES, 2014, p. 39, traducción).

Por otro lado, existe el debate ideológico que cuando el campesinado consiga realizarse dentro del capitalismo y se incorpore en la economía capitalista dejará de ser campesino y hará una metamorfosis y se convertirá en agricultor familiar. En donde destruir el concepto de campesino tiene una intencionalidad muy fuerte, porque el agricultor familiar es parte del agronegocio y el agricultor familiar tiene que transformarse en capitalista a través de la competitividad. En el paradigma del capitalismo agrario, la visibilidad, la desigualdad, pueden ser minimizadas por la competitividad y el apoyo con políticas de desarrollo, integrando al agricultor familiar al capitalismo y aquí el problema no es el capital, el problema aquí es el campesino (FERNANDES, 2014, p. 43).

4.7.3 El buen vivir como tercer paradigma

Actualmente se requiere avanzar en reducir los contrastes regionales existentes entre las fuerzas políticas y económicas en La Paz y Santa Cruz, para lograr en Bolivia un ejemplo de desarrollo latinoamericano justo, armónico y equilibrado con los territorios. Sin embargo, estos objetivos existen desde grandes contradicciones latentes desde la movilización social actualmente (PATRICIA MEDINA, 2015). Aunque se reconoce la posición del gobierno boliviano en contra de la mercantilización de la tierra y el uso irracional de agroquímicos, bajo el apoyo a proyectos de agricultura orgánica con el aumento de políticas públicas incluyentes, frente a un capitalismo colonial que exprime la energía, coloniza la vida y genera como efecto la fragmentación, el debilitamiento de la producción de este sistema tradicional de agricultura (GOSALVEZ, 2014, p. 62).

Es por ello que JAINA y las comunidades campesinas, plantean como una alternativa para la humanidad la agricultura biodinámica, en relación con sus montañas sagradas, con la lluvia, con la vida, agricultura en la crianza como una interrelación en devolver a la tierra lo que las plantas se han comido y es una agricultura biodinámica puesto que relaciona la vivencia del individuo que está trabajando la tierra, entregando su esfuerzo a la tierra, para que la tierra le devuelva el alimento correspondiente.

Tal como lo afirma Eddy Arce que:

Asumimos la agro ecología, como un paradigma nuevo de los últimos años, el cual se caracteriza por un conjunto de prácticas y saberes en el terreno político, social,

cultural y productivo que parte de los saberes campesinos e indígenas, apoyado por la ciencia y la tecnología moderna comprometida con el campo, consiguiendo transformaciones profundas en los sistemas agroalimentarios en los territorios, para garantizar la Soberanía Alimentaria. (Entrevista, 2013).

Frente a un modelo del agronegocio el cual necesita de esos bosques de las comunidades indígenas, de esos territorios campesinos para seguir reproduciendo de manera ampliada su capital. El abordaje en este sentido, plantea un cuestionamiento a los modelos de desarrollo y a los criterios de productividad, progreso y crecimiento sobre los que se sustenta, poniendo en el debate alternativas al desarrollo desde la práctica comunitaria diversa.

A partir de que en Latinoamérica la estructura agraria genera condiciones de inequidad en el acceso a la tierra y al agua, incluso presentando procesos de reconcentración muy ligados hacia los agro combustibles, el extractivismo y el asentamiento del modelo primario exportador. De tal forma que presentar y evaluar las experiencias positivas respecto de políticas claves a favor de los campesinos es central para poder comprender los procesos de transición a partir de las luchas emancipadoras.

De hecho, para JAINA la soberanía alimentaria es su propio territorio, se basan en relaciones de colaboración y reciprocidad, bajo una producción de alimentos sanos, con base en la cultura campesina comunitaria; donde la solidaridad prevalece como seres humanos, realmente humanizados en las comunidades. La soberanía alimentaria pasa a ser una garantía de la vida y la sobrevivencia de los pueblos. Señalando el acaparamiento de la tierra y los territorios como el primer factor en la destrucción de la agricultura familiar y la economía campesina. Siendo que el acaparamiento de tierras y territorios adquiere dimensiones extraordinarias, en la mayoría de países de América Latina estamos en franca contrarreforma agraria, en beneficio de capitales transnacionales, extra regionales y regionales, y locales. Tal acaparamiento ha avanzado en pocos años a tal punto que las políticas de reparto de tierras que se experimentan en algunos contextos han sido simplemente un paliativo de quimera ilusión.

Por ejemplo, para inicios del 2013, Grain (2013) reporta un total de 1 millón 500 mil hectáreas apropiadas aproximadamente para agro combustibles en América Latina, considerando solo el periodo 2002-2012, que incluyen la producción de palma de aceite, jatrofa y caña de azúcar principalmente. En este sentido sobresale Brasil con 980 mil 400 hectáreas, y sigue Colombia con 216 mil hectáreas. De hecho, se esperaría que países como Argentina y Colombia, lleguen a producir más de mil millones de litros anuales de agro combustibles cada uno. Ahora bien, las familias desplazadas de sus tierras y territorios históricos, empiezan un martirio de búsqueda de opciones que generalmente concluye con su ubicación en pequeños o

grandes cinturones de miseria, principalmente en las ciudades cercanas.

Por tal motivo, frente a la supeditación casi absoluta de la agricultura a un esquema de re-primarización exportadora y el deterioro progresivo de los recursos o elementos de la naturaleza, resultan relevantes las políticas de re-nacionalización que se están concretando en algunos países de Sur América, como Venezuela, Ecuador y Bolivia, que aun cuando pudieran ser insuficientes y lentas, constituyen una forma de avanzar en la recuperación de sus territorios nacionales y de darle otro sentido a la concepto de Estados Soberanos y Autónomos.

4.8 Bolivia economía en transición

América latina ha vivido hacia atrás al menos veinte años de regímenes neoliberales, sistema que se organizó para ordenar la distribución de la riqueza. Lo que no significa que el neoliberalismo generó riqueza durante dicho tiempo o que se haya presentado al mundo como una opción técnica productiva. Contrario a esto, fue un mecanismo para usurpar, expropiar riqueza que ya estaba, riqueza colectiva; en sí el neoliberalismo lo que ha hecho es expropiar lo público estatal, como empresas de electricidad, empresas de hidrocarburos, líneas aéreas, sistemas de ferrocarril, sistemas de distribución de agua, recursos financieros, ahorros de los trabajadores, etc. En Bolivia se llegó al punto incluso hasta de querer privatizar el agua potable, incluso en barrios populares de las ciudades.

Es así que en los últimos años aparece en Bolivia una propuesta económica diferente al neoliberalismo, volviendo a fortalecer al Estado, regulando los precios como los alimentos para el consumo interno. Puesto que pedían precio de mercado internacional cuando internamente los salarios de un trabajador o de un campesino boliviano eran de 80 dólares al mes, frente al caso de EUA, de 2.500 dólares promedio por mes, siendo imposible ofertar alimentos de precio internacional accesibles a una persona que gana 2500 dólares al mes y ofrecerle al mismo precio a una persona que gana 80 dólares al mes. Otro factor acertado ha sido la regulación de la banca, pues se reguló el régimen financiero, se regularon los créditos, se garantizó la presencia de un sistema financiero sólido limitando y generando ganancias mediante un sistema de impuestos a los bancos.

Buscando garantizar que productos financieros vayan al ámbito productivo y por otra parte, frente a la dificultad que tiene un pequeño campesino, un pequeño productor, un joven artesano, se ha generado mecanismos donde el Estado sustituye las garantías que se le exigen normalmente para que el que va a recibir el préstamo devuelva, fijando inclusive tasas de interés, créditos al campesino para producir alimentos. Sólo existiendo el compromiso de

devolver el dinero en un tiempo determinado según la cantidad de dinero que haya tomado prestado (PEDRO AZUAGA, 2015).

Foto 19 JAINA; CETHA Emborozu, Bolivia, 2015



Fuente: Triviño R. Oscar

4.9 Experiencia CETHA Emborozú como alternativa educativa

El Centro Educativo Técnico Humanístico Agropecuario (CETHA) está ubicado a 80 kilómetros al sur en el corregimiento de Emborozú frontera con Argentina, facilita una educación superior a jóvenes y adultos campesinos desde la teología de la liberación, comprometido con los valores humanos y campesinos. Siendo espacios de desarrollo comunitario que contribuyen en la formación política al campesino e indígena y en su formación de educación agropecuaria, industria de alimentos, mecánica industrial, turismo, etc. Ha generado educación para personas jóvenes y adultas como Centros de Educación Alternativa, capacitando al mismo tiempo en técnicas, humanidades, y educación integral productiva y comunitaria y aportando en el crecimiento económico y productivo de la región desde formas ecológicas de plantío y preservación ambiental; para campesinos, jóvenes y adultos mayores de 15 años en primaria y técnicas artesanales, laborales o agropecuarias. Para secundaria mayores de 18 años y para técnicos superiores con bachillerato.

Organizaciones sociales productoras funcionan en la localidad de Emborozú en la provincia Arce en Tarija, en comunidades donde existen subcentros o grupos de estudios organizados con la participación de la organización de base y ministerio de educación. Siendo un

emprendimiento desde el Estado con apoyo de líderes sociales y académicos próximos o vinculados a JAINA. Según la educadora popular Patricia Medina (2015) se parte desde la educación primaria con dos ciclos, aprendizajes elementales en un año y aprendizajes avanzados también en un año. Educación secundaria, con tres ciclos, aprendizajes aplicados a un año, aprendizajes complementarios a un año y aprendizajes especializados a un año.

a) Educación técnica:

Corte y confección

Computación

Carpintería de madera

Mecánica-soldadura electricidad

Agroecológica

Educación ambiental

Veterinaria

Floricultura

Agroforestería

Apicultura

Fruticultura

Gastronomía

Contabilidad

b) Educación técnica superior:

Agropecuaria

Industria de alimentos

Mecánica industrial

Turismo

c) Fortalecimiento a las organizaciones de base:

Planificación participativa

Evaluaciones y sistematizaciones

Estudio y análisis de las leyes

Liderazgo comunitario

Cultura y deporte

Terapia comunitaria

Ferias educativas productivas, rueda de negocios, trueque

Elaboración, gestión y ejecución de proyectos comunitarios educativos y productivos.

d) Educación permanente productiva comunitaria:

Asociaciones microempresas comunitarias

Gestión administrativa

Contabilidad y costos de producción

Comercialización asociada

Enfoque ecológico en la cadena productiva

Encuentros e intercambios de productos

Elaboración, gestión y ejecución de proyectos comunitarios educativos productivos.

e) Promoción artística cultural:

Encuentros interculturales

Encuentros de integración deportiva

f) Atención de personas y grupos en riesgo social:

Retrato de la comunidad

Rescate y valorización de conocimientos y saberes de personas adultas mayores.

Ciencias sociales, guaraní, ciencias de la vida, matemáticas, lenguaje.

Bajo este currículo se pretende el empoderamiento de las organizaciones de base locales, avanzando hacia espacios de convivencia con justicia y solidaridad, desde un compromiso con el cambio social a partir de la producción, transformación y comercialización asociada, intercultural y con cualificación permanente. Se caracteriza por ser una educación alternativa integral y comunitaria, con técnicas humanísticas, agropecuarias tanto para mujeres y hombres apoyando organizaciones comunitarias y sindicales, fortaleciendo asociaciones económicas e incidiendo en el desarrollo comunitario para contribuir al buen vivir de familias del área rural de Tarija.

La experiencia del CETHA Emboruzu, se puede concebir como una comunidad educativa calificada y comprometida con la educación alternativa. Cuenta con una oferta educativa amplia reflejada en profesionales líderes que han logrado incidir políticamente en lo relacionado a la producción agroecológica, y en la implementación de estrategias frente a efectos del cambio climático (MEDINA, 2015).

Además, se tiene una coordinadora departamental de educación popular en Tarija, donde se realizan eventos, encuentros entre organizaciones en la misma zona, unificando programas, abriendo espacios trabajistas, y se retoma el aprendizaje de las universidades de la tierra en México.

4.9.1 Métodos de formación

Se aprende haciendo desde módulos productivos a través de una formación permanente, siendo participativos, buscando la aplicación de métodos integrales, reconociendo que es lo que la gente sabe y a partir de ahí es que surgen los diagnósticos, generando toda la propuesta o estrategia pedagógica que puede partir desde talleres educativos, proyectos productivos educativos, las ferias o intercambio de saberes, etc.

Desde la planificación de sus actividades agrícolas se implementa una formación diferencial, con metodologías de educación alternativa, estando inmersos en las organizaciones y sintiéndose constructores desde la planificación con los instrumentos, aportando por ejemplo desde el ciclo productivo de los cítricos y duraznos etc. La manera de llegar a las comunidades son diversas y conjuntas, siempre fortaleciendo el tema de la producción agroecológica, a través de comités ecológicos departamentales y municipales. (MEDINA, 2015).

Además, se asume una coordinación interinstitucional con organizaciones no gubernamentales e instituciones públicas afines también al trabajo que desempeña JAINA en la zona, entonces se firman convenios, llegando a las comunidades y haciendo prácticas, por ejemplo de educación técnica, insumos etc., asistencia y acompañamiento que genera un costo económico; si bien también cuentan con algún apoyo del Estado, aunque no es suficiente bajo la economía a pequeña escala que hasta ahora está desarrollándose en Bolivia, y sumado a la disminución de apoyo económico de ONGs en los últimos años.

Desde este espacio realizan prácticas de formación para la cooperación agrícola surgiendo del proceso de capacitación como los cítricos, como las ferias educativas, donde se busca no competir sino comercializar de manera asociada. Se llega de manera organizada para cubrir al pequeño productor, siendo participantes de procesos de auto gestión, como otra

estrategia para generar desarrollo comunitario integral, sin destruir (MEDINA, 2015).

De esta manera, dependiendo del punto de vista a veces se ve la escuela como algo muy formal, alejada de la realidad, donde se recibe conocimientos y no se intercambia saberes, por eso para JAINA la educación alternativa parte de la experiencia de la persona, no la escuela vista desde el sistema antiguo que se tenía, por lo que últimamente se crea la Ley 070 Abelino, la cual está en ese proceso de transformación, entrando al nuevo modelo socio comunitario, a pesar de que todavía la educación formal reproduce vicios desde el punto de vista de “yo transmito conocimientos,” a pesar de todas las capacitaciones, se sigue con esa dificultad, pero se apuesta al proceso de cambiar la manera de entender la educación (ARCE, 2013).

4.9.2 Reflexiones a manera de conclusión

Se percibe que tanto en el Estado Boliviano como en el Estado Ecuatoriano legalmente han sido ampliados grandes programas sociales como políticas públicas en la educación para sectores indígenas y campesinos, existiendo un aumento de inclusión en los últimos años; sin embargo, por parte de los movimientos sociales como en el caso Argentino también, las organizaciones gestionan y retiran recursos económicos aunque no suficientes de estas políticas públicas, aunque sean duramente criticadas por ellos visto su carácter focalizado y compensatorio, es decir, de alguna manera los movimientos pasan a ocupar vacíos de tareas que antes eran derechos universales.

Para el caso Colombia, las políticas públicas continúan siendo mínimas e insuficientes, con grandes desafíos por delante, con un abandono de la educación pública durante largo tiempo semejante al Perú, con grandes índices de desigualdad y corrupción y serias secuelas de privatización en la educación con motivo al acelerado avance neoliberal que se ha tenido en estos países. Sin embargo, es interesante reafirmar el papel del movimiento social campesino e indígena en Colombia, aunque para el contexto específico de la investigación existan fuertes diferencias entre estos dos sectores (campesino e indígena) por disputas territoriales. Aún así, se resalta la experiencia de auto organización campesina como un referente a nivel nacional en este país.

De esta forma, este capítulo también muestra la tesis de que el concepto de desarrollo no se puede concebir como un proceso lineal, sino que para el caso de América latina, está lleno de contradicciones latentes en donde están inmersas como facilitadoras del mismo las políticas públicas para las regiones en las cuales confluyen diversos actores, campesinos, indígenas, afros, agricultores familiares, etc. Quienes intensifican sus luchas sociales en pro de hacer valer

sus prioridades e intereses en los procesos de construcción de mercados y redistribución de la riqueza.

5 EXPERIENCIAS ACTUALES DE EDUCACIÓN DEL CAMPO: MOVIMIENTO SIN TIERRA DE MINAS GERAIS (BRASIL)

EL MST es un movimiento socio territorial de características rurales, aunque sostenga algunos grupos de apoyo de estudiantes, académicos, sindicalistas, movimientos urbanos en las ciudades, su naturaleza es claramente campesina. Desde su mismo origen en 1984 el Movimiento Sin Tierra ha ido consolidando su propio proceso pedagógico percibiendo que debía ser diferenciado para la niñez en su territorio, puesto que estos Sem Terrinha, llegan a ser nuevos sujetos, pequeños seres humanos en formación humana como parte de un proceso de lucha social y por consiguiente no se puede separar lo que sucede en el campamento de lo que sucede en el salón de clase (Movimiento Sem Terra, 2005, p.18).

La historia del Movimiento Sin Tierra, tanto en el conjunto del territorio brasileño como en Minas Gerais, ha avanzado en la lucha por la tierra como también en la lucha por su propia educación, hoy reivindicada como Educación del Campo. Si algo caracteriza al MST, en sus cotidianidades, es el amor y el ejemplo que se genera hacia el estudio, reafirmando constantemente que sólo lucha y se organiza por sus derechos aquel que es consciente de ellos y sólo asume esta lucha quien abre su mente y se exige en el campo de la educación. Lo anterior ha implicado grandes avances teórico-prácticos desde su producción intelectual, como lo son las propuestas pedagógicas específicas para las regiones o territorios ocupados, la formación constante y periódica de sus educadores, la consolidación de los sectores de educación, formación y cultura a nivel nacional como estadual y regional.

Concibe el movimiento que dentro de la educación tradicional no hay cabida para sujetos como los Sem Terra, de la misma manera que no hay lugar para sujetos del campo, incluso porque la pedagogía que se aplica es reproductiva, desconoce los sujetos del campo, sus realidades, sus necesidades, saberes, sus formas de aprender y de enseñar, es decir de relacionarse en comunidad. Visto de esta manera, el MST se propone una educación que proporcione conocimientos, experiencias de transformación social a partir del campamento o asentamiento para la niñez, lugar de vivencia, lo cual es toda una travesía, experiencia e inesperienza, aprender y re aprender constante, educador y educando, ambos Del Campo, convirtiéndose en una educación permanente el acto de educar y ser educado en el campo y con el campo. Siendo una relación de vida recíproca, armoniosa, generosa, valiente igualmente es toda una serie de principios, valores, culturas y folklores. Todos, todos apuntan a un mismo objetivo, un vivir bien, pleno, modesto, racional con el planeta tierra. Para lograr ello, el MST propone incluso como principios y valores educativos fundamentales el trabajo y la organización colectiva (MST, 2005, p.29). Así como la lucha por la tierra pasa a ser una lucha

colectiva de todos los que no tienen tierra, de la misma manera la Educación del Campo pasa a ser un elemento esencial de una lucha por una educación pertinente para todos y todas, reivindicación permanente bandera agitada, lucha constante de los movimientos sociales, exigiendo se apliquen cabalmente las leyes ya reconocidas por el Estado Brasileiro dentro del Ministerio de Educación. Victorias como estas en el Movimiento Sin Tierra, pasan a estar dentro del marco del ejercicio de la ciudadanía, dejan entrever que para ellos no es inferior ni simplista la formación y educación humana y política.

El MST a lo largo de sus años ha aprendido que todo se conquista luchando, su lucha cobra sentido a través de la movilización social y la ocupación de tierras, desde estas dos características pasa a ser un movimiento por esencia educativo, re constructor de humanidades, de identidades, de pertenencias, de memorias. Para el MST es necesario mantener un estado de movilización permanente, esta es una de las estrategias pedagógicas más contundentes producidas por el Movimiento, mejor decir educación en movimiento, dinámica, dialéctica, en conflicto, transformadora.

5.1 Dimensiones principales de la obra educativa del MST

Vasconcellos (2001) resalta como las principales dimensiones de la obra educativa de Los Sin Tierra, como las siguientes:

- a. El rescate de la dignidad de las familias que vuelven a tener razón de vivir, los pobres lentamente van haciéndose ciudadanos, sujetos con derechos que trabajan, estudian, producen su propia comida y participan de sus comunidades y cooperativas, afirmando en sus desafíos cotidianos una nueva agenda de discusiones para su país.
- b. La construcción de su identidad colectiva. La identidad de los Sin Tierra, así resaltado siempre con letras mayúsculas, se entiende como un nombre propio que identifica no sólo sujetos de una condición que carece de tener tierra, si no también sujetos de elección, ser Sin Tierra significa luchar como una opción escogida por cada sujeto que cree en la transformación de su realidad y sabe que solo serán sus acciones las que contribuirán al aceleramiento de la justicia social. Ser Sin Tierra es un sujeto que se asume Digno como ejemplo de ser humano que lucha por una sociedad nueva, desenmascarando el actual orden imperante.
- c. La construcción de un proyecto pedagógico que armoniza la escolarización con preocupaciones más amplias de formación humana y de capacitación de militantes. El MST tiene su propia pedagogía, que en la práctica y teoría evidencian cómo se educan nuevas personas, de como se hace aquello de la formación humana. En conclusión, la Pedagogía del Movimiento Sin Tierra es el modo a través del cual el Movimiento viene históricamente formando el sujeto social campesino de nombre Sin Tierra, y educando en el día a día a las personas que de él forman parte. Vasconcellos (2001, p. 137)

Foto 20 Movimento Sem Terra Minas Gerais; Assentamento 1° do Sul, 2014.



Fuente: Triviño R. Oscar

5.2 Sector de Educación del MST

El Sector de Educación existe en el Movimento Sem Terra desde el año de 1988 y en el Estado de Minas Gerais desde 1996. Desde entonces, una de las principales labores de este sector ha sido organizar la lucha para la implementación y creación de escuelas públicas de primero a cuarto grado en los asentamientos y, en algunos lugares también en los campamentos. Otro de sus objetivos consiste en reunir a educadores del campo del movimiento, junto a pedagogos, historiadores, licenciados etc.; un saber académico universitario junto con una pedagogía propia Sin Tierra. De esta forma, junto con los representantes de las comunidades, se discute como principio educativo la necesidad de construir entre ellos mismos un proyecto de escuela diferente (NEVES; 2014).

Como ya se especificó en el primer capítulo, la definición de educación rural en América Latina ha estado vinculada a una educación deficiente, estandarizada, con pésima inversión, llevada a cabo sólo para ajustarse a acuerdos internacionales en el marco de las estadísticas, dentro de las cifras y muchas veces, incluso, maquilladas. Los programas de dichas escuelas suelen ser muy limitados, pensados y elaborados sin sus sujetos, sin los campesinos, sin su participación, pero elaborados para ellos (FERNANDES, 2007, p. 9). Siendo así, para los Sin Tierra existe una justificativa extensa y demostrable para reclamar del Estado apoyo e inversión a una nueva y diferente educación desprendiéndose del concepto rural para asumirse como una

Educación del Campo. De acuerdo con Bernardo Fernandes Mançano:

É impossível dissociar a origem da Educação do Campo da reforma agrária. A Educação do Campo é fruto da compreensão da reforma agrária como política autônoma de desenvolvimento territorial. Educação do Campo e reforma agrária ajudam a entender melhor como a terra se transforma em território camponês (FERNANDES, 2012 p. 747).

Igualmente, Sá e Molina resaltan la relación inseparable entre Educación del Campo y territorio:

No plano epistemológico, é preciso demarcar cada vez o território teórico em que a Educação do Campo está se pautando, propor uma teoria do conhecimento ligada à luta da classe trabalhadora, que não seja dogmática, mas coerente no uso do método científico. É fundamental o aprofundamento teórico que contribua para a compreensão das diferenças entre os projetos históricos em disputa e a importância da educação na construção desse projeto. (SÁ; MOLINA, 2010, p. 81)

Así pues, se hace necesaria una educación relacionada con la vida, cultura, trabajo, política y ciudadanía repensando las prácticas pedagógicas de las escuelas localizadas en el campo. La Educación del Campo nace como oposición a los proyectos de educación tradicional que sólo buscan una función instrumentalizadora y que se sitúa al servicio de las demandas de un modelo de desarrollo de campo que siempre ha sometido, dominado, lo que se conoce como “educación rural” extensionista en el continente. Además, desde sus orígenes, la Educación del Campo se puso al servicio de una formación integral del ser humano, reconociendo y partiendo de sus lugares de origen y vivienda:

A concepção de Educação do Campo e seus movimentos de luta trazem em si grandes paradoxos, pois ao mesmo tempo que busca subverter a ordem política e econômica vigente, rompe com a visão de totalidade ao atribuir à educação a função de redentora dos males sociais e ao admitir a existência de um homem do campo e um homem da cidade, uma mulher do campo e uma da cidade, quando não uma criança do campo e uma da cidade. (BEZERRA, 2010, p.152).

De hecho conforme Batista (2007, p.169-176) se especifica la importancia de la educación de los movimientos sociales del campo como parte fundamental que contribuye en la formación de su propia identidad campesina. Resaltando algunas características de su vida como sujetos del campo con una educación enfocada a las particularidades territoriales.

5.3 Educação do Campo dentro de Políticas Públicas em Brasil

Poco a poco surgen nuevos caminos, nuevos horizontes para la Educación Del Campo colocándose en oposición a la concepción tradicional de educación rural históricamente predominante; desenmascarada la educación rural como desfasada, y anacrónica visto que, de un modo general, consiste en transmitir simples reproducciones de enseñanza –aprendizaje de la escuela urbana para el área rural. Por lo que según BEZERRA NETO (2010, p. 152) la importancia de este debate aumenta en la medida que:

Nos últimos anos tem aparecido na agenda de alguns movimentos sociais, sindicais, na academia e nas pautas governamentais, a discussão sobre uma possível necessidade de se construir uma educação específica para aqueles que vivem e trabalham no campo, ou seja, uma educação “do campo”. (BEZERRA, 2010, p. 152).

Ahora bien, ya son casi 20 años desde que en 1997, se realizo el primer Encuentro Nacional de Educadoras e Educadores de la Reforma Agraria –ENERA, en la Universidade de Brasilia, generando desde entonces un debate constante en torno a Educación del Campo, haciendo referencia a un concepto nuevo y en construcción con mayor influencia en Brasil. En donde se considera que la Educación del Campo nació tomando posición en el enfrentamiento de proyectos de campo: Contra la lógica del campo como lugar de negocio, que expulsa a las familias, que les niegan educación y escuelas porque necesita desde su óptica un campo sin campesinos (POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 7, 2008, p. 72).

De esta forma desde el paradigma de la Educación del Campo, los movimientos sociales deben luchar contra tres cercas: “A do latifundio, a do capital e a da ignorância. “Esta última não no sentido apenas de alfabetizar pessoas, o que é simples, mas no sentido de democratizar o conhecimento para um número maior de pessoas” (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 56). Por lo que siendo así, las políticas públicas pasarían a ser instrumentos de intervención del Estado en la realidad rural y urbana influenciando directa e indirectamente la vida de millares de personas. En este sentido, las políticas públicas del gobierno Lula-Dilma, consiguieron mejoras de mayor alcance comparado con gobiernos antecesores, aunque muy de carácter paliativo y asistencialista.

A partir de la participación social, existe un renovado conjunto de políticas públicas enfocadas para garantizar el derecho a la tierra y a los territorios, para el fortalecimiento económico de la agricultura familiar y de las comunidades rurales.

En cuanto a esto Caldart (2004), afirma que:

O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as idéias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo desocializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos (CALDART, 2004, p. 2).

Entendiéndose que una Educación Del Campo, exige del gobierno respaldo a diferentes formas de producir y de vivir, diferentes modos de mirar el mundo, diferentes modos de conocer la realidad y de resolver los problemas. (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010, p. 51).

Igualmente, es necesario pensarse el campo desde una perspectiva que no sea solamente del punto de vista de la producción, antes que todo, concebirlo como espacio de vida, espacio de las manifestaciones culturales, de las luchas y re-existencias, de las contradicciones, de las disputas territoriales que están siendo deflagradas con la expansión del agronegocio, o sea, de la gran propiedad capitalista y por otro lado, la propiedad no-capitalista, la propiedad campesina (NOVAIS DE JESUS, 2010, p. 10). De esta forma se podría afirmar que:

A educação do campo busca romper com a lógica de que é preciso “estender” a educação para o campo. E reafirma a necessidade da construção de uma educação no campo pensada “desde o lugar e com a participação do campo camponês, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais (MARTINS, 2009, p.5).

Adicionalmente, dentro de la legislación brasileña se considera que el sentido de la Educación del Campo es la búsqueda y rescate de la identidad campesina definida por su vinculación a las cuestiones relacionadas a su realidad, razón por la cual se crea en el gobierno Lula el PRONERA :

O PRONERA se estabeleceu como uma ampla referência que inspirou outras políticas públicas constituindo diversas pedagogias: da terra, da alternância, em movimento, sempre voltadas para a formação e para o desenvolvimento, criticando a subalternidade e a dependência (FERNANDES, 2010 p.140).

O PRONERA e a Educação do Campo nasceram na contramão das políticas compensatórias neoliberais. Surgiram como alternativas, como políticas emancipatórias, fundamentando-se nos princípios da emancipação, promovendo a universalização do conhecimento a partir de territórios definidos. O desafio da Educação do Campo, do PRONERA e outras políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos territórios camponeses, numa perspectiva autônoma, é a construção de políticas públicas para a qualificação, ampliando seu potencial econômico. Assim como a Educação do Campo foi concebida em uma perspectiva territorial multidimensional, será necessário construir as outras dimensões. Na Educação do Campo este desafio foi transformado em esforço de organização de referências que promovam o debate e explicitem as diferenças entre os modelos de desenvolvimento do campesinato e do agronegócio. (Fernandes, 2010, 337).

Por todo lo anterior y conforme a la definición legal podríamos aproximarnos a considerar la Educación Del campo desde:

Uma concepção político pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, da agricultura, das minas, os pesqueiros, caçadores, ribeirinhos e extrativistas. (BRASIL, 2001).

[...] ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL 2001).

Por lo que la resolución CNE/CEB No 1, del 3 de abril del 2001, instituye las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo. En esa resolución se resalta la importancia de la educación para el ejercicio de la ciudadanía y para un desarrollo del país que considere la solidaridad y la justicia social, haciéndose necesario para ello, involucrar a las poblaciones rurales y urbanas.

En su artículo 4º, registra:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á em um espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 203).

Igualmente, las siguientes leyes, acuerdos, resoluciones y documentos, también hacen parte de avances significativos dentro del marco de las políticas públicas en el Estado de Brasil:

- a) Resolución CNE/CEB n° 1/2002 y Resolución CNE/CEB n° 2/2008;
- b) Parecer Numero 1 del 2006 que reconoce los días lectivos de la Alternancia, también homologado por la CEB; Decreto n° 7.352, de 4 de Noviembre del 2010, que dispone sobre la Política Nacional de Educación del Campo y sobre el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria/PRONERA.
- c) CNE. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.
- d) Documento Final da I Conferência Nacional de Educação do Campo. Luziânia, 1998.
- e) Documento Final da II Conferência Nacional de Educação do Campo. Luziânia, 2004.
- f) MEC. Relatório do Seminário sobre Educação do Campo. Brasília, outubro de 2003.
- g) MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- h) Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2 ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005.

Ahora bien, durante el mandato de Dilma Rousseff, última presidente de Brasil, se avanza en el lanzamiento de una nueva política pública de educación para el campo, denominado como él: Programa Nacional de Educação no Campo – PRONACAMPO, que busca atacar la exclusión en que la población rural se encuentra frente a políticas latifundistas y transnacionales del agronegocio.

De tal forma que desde el gobierno del partido de los trabajadores, PRONACAMPO se podría definir como:

[...] conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades -Decreto nº 7.352/2010” (BRASIL, 2012).

En conclusión, se puede decir que la agricultura familiar y campesina en Brasil ha recibido inversiones del Gobierno Federal por intermedio de programas específicos tanto para el campo como para la Educación Del campo. Reconociéndose el potencial económico, socio-cultural y ambiental que la agricultura familiar y campesina viene alcanzando en este país, aún con algunas grandes limitaciones burocráticas a la hora de gestionar y ejecutar dichos recursos.

Foto 21 Movimento Sem Terra Minas Gerais; Assentamento 1º do Sul, 2014.



Fuente: Triviño R. Oscar

5.4 Educación del Campo y trabajo

La Educación del Campo comprende el trabajo como producción de vida, soporte necesario para pensar la relación sociedad-naturaleza. Es en esta dualidad que la relación educación y trabajo ganan significado y se diferencia de la perspectiva del capital. El trabajo

no es entendido como ocupación o empleo como mercancía que se denomina fuerza de trabajo:

Ele é compreendido como uma relação social que define o modo humano de existência, que, além de responder pela reprodução física de cada um, envolve as dimensões da cultura, lazer, sociais, artísticas. Em síntese, o trabalho é compreendido como fator de humanização permanente, e é este o sentido que a Educação do Campo busca resgatar (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p.52).

Vitule agrega que hoy día: “em decorrência do processo de industrialização, ocorreu uma maior integração entre campo e cidade, de modo que a produção agrícola passou a ser considerada como um insumo para a indústria” (1999, p.39). La escuela debe contribuir para que los educandos puedan analizar cómo se desenvuelve el trabajo en la sociedad capitalista, tanto en el campo como en la ciudad, y en otros modos de producción. Es decir, como los jóvenes, las mujeres, los hombres, los vecinos etc. se organizan para realizar su trabajo; por ende, el debate pasa también sobre cuál es la relación que hay entre el trabajo y la tierra; cuales son las consecuencias y los resultados del trabajo individual y colectivo, de los trabajadores del campo y de la ciudad. No tratándose sólo de sustituir contenidos, educadores, espacios o innovar en la metodología para luego reproducir la misma escuela pensada hegemónicamente.

Conforme a esto, Maria da Glória Gohn (1997) afirma que:

A escola de um assentamento deve preparar para a cooperação; a escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças; o ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico; o coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno.(GOHN, 1997, p. 146).

Como resultado, el MST busca en su relación intrínseca entre campo y trabajo, construir otra sociabilidad que vaya consolidándose en sus territorios, anticipándose a una sociedad más humana, igualitaria, sustentable desde los puntos de vista económico, social y ambiental, basados desde las luchas sociales, su Educación del Campo, su relación con la tierra y el cultivo, su cultura campesina, su relación con la naturaleza, desde el respeto a los saberes y experiencias de los campesinos, en su derecho a una vida digna con todos los derechos sociales garantizados, con nuevos valores como la solidaridad, cooperación, autonomía, igualdad, etc.

5.4.1 Pedagogía de la alternancia

Es transversal para los movimientos sociales y para la mayoría de las experiencias de Educación del Campo aplicar la utilización de la pedagogía de la alternancia en el proceso de la educación escolar dentro de los espacios académicos. Queiroz coloca algunos aportes sobre como se puede concebir la alternancia:

Ao responder esta questão, encontramos uma grande variedade de experiências e de teorias que vão desde uma simples alternância entre tempos e espaços, sem nenhuma preocupação de ligação, de interação e de sintonia, até uma bem elaborada integração. [...] Alternância Real, também chamada de Alternância Integrativa. Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio. (QUEIROZ, 2004, p.92).

Igualmente Queiroz también agrega que:

O primeiro componente é o alternante, na medida em que a Pedagogia da Alternância requer que esta pessoa em formação tenha condições e capacidades de se assumir como sujeito de sua própria formação, pois a inserção no processo de formação por alternância significa que um ator sócio-profissional entra em formação permanente. E nesse processo de formação permanente, existem várias estratégias em ação: a personalista, ou seja, a centralidade experiencial; a produção de saberes e a autonomização. (QUEIROZ, 2004, p.96).

Ha sido a través de la pedagogía de la alternancia con que la organización del sector de educación a nivel nacional ha venido combatiendo los desafíos de analfabetismo y la baja escolaridad. Luego, apareció la necesidad de elaborar una pedagogía propia, una propuesta de educación, donde se encontraran las demandas del sector y el proyecto político que el Movimiento defiende (HARNECKER, 2002, p. 103). Siendo el curso para el magisterio uno de los factores que hizo avanzar al movimiento en cualificación. Este curso pasa a ser una especie de laboratorio, tanto de elaboración pedagógica donde se trabaja enfocado en lo que se define como "tiempo-escuela", como también de experimentación práctica o "tiempo-comunidad", ya que por ejemplo en las vacaciones de enero, febrero y julio los profesores van al curso y en el período marzo a junio y de agosto a diciembre se quedan en sus comunidades compartiendo clases (HARNECKER, 2002, p. 110).

A alternância ajuda o aluno a conhecer e valorizar o seu modo de vida, a cultura local e despertar a consciência crítica, ampliando seus conhecimentos. A escola é espaço da reflexão teórica e de aprofundamentos das questões relevantes de interesses dos alunos e das famílias. O tempo de permanência do aluno no espaço familiar e na comunidade é o momento para confrontar a teoria com a prática, pesquisar, realizar experimentação de novas práticas, troca de experiências, trabalho e indagações. Ou seja, desse ponto de vista, a formação na alternância é contínua. (JESUS, 2014, p. 10).

A proposta pedagógica da alternância concatenada implica num método adequado para o espaço rural. Pelo fato de trabalhar não somente a lógica dos conteúdos, mas sim a lógica do aluno, o seu contexto social. Isso porque visa à promoção do desenvolvimento local por meio da formação que será oferecida aos educandos. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. (JESUS, 2014, p. 11).

Motivo por el cual “O aluno da zona rural tem que ser visto, portanto, não como um estudante que trabalha, mas um trabalhador que estuda” (PESSOA, 1998, p.11). Igual comenta

Martins (1975, p. 102) que, diferentemente del estudiante de la ciudad, el educando de la zona rural no se está preparando para su “futuro de adulto”. En vista de que él ya trabajó como adulto. Siendo así, se podría decir que los campesinos, se encuentran resistiendo a un proyecto de “desarrollo rural” que los descampesiniza, frente a una educación sujeta al modelo tecnológico y a las relaciones sociales y de trabajo que él impone.

Contrario a este modelo, los movimientos y organizaciones socio-territoriales vienen trabajando desde la construcción de un “proyecto popular de desarrollo del campo”, transmitiendo el mensaje que la economía y la tecnología deben estar al servicio de la atención de las necesidades humanas desde la soberanía alimentaria, y no del capital:

A Soberania Alimentar como princípio organizador de uma nova agricultura, com uma produção voltada para atender as necessidades do povo e com políticas públicas voltadas para esse objetivo; a) a democratização da propriedade e do uso da terra – a Reforma Agrária integral deve voltar à agenda prioritária do país como forma de reverter o processo de expulsão do campo e disponibilizar a terra para a produção de alimentos; b) uma nova matriz produtiva e tecnológica, que combine produtividade do trabalho com sustentabilidade socioambiental, o que inclui a opção pela agro ecologia; c) o princípio da cooperação, em lugar da exploração, para organizar a produção; d) a mudança da matriz energética; e) o avanço na organização política, econômica e comunitária dos camponeses e pequenos agricultores (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 49).

5.4.2 Educación del Campo y desarrollo territorial

Para pensarse el territorio en las condiciones actuales, es necesario considerar el conflicto existente entre el campesinado y el agronegocio, estos dos disputan territorios desde dos diferentes modelos de desarrollo, constituyen territorios opuestos, se organizan espacialmente también desde diferentes miradas, generando inclusive paisajes geográficos completamente distintos.

Tal como afirma Bernardo Mançano Fernandes:

Os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais. (FERNANDES, 2012, p.29).

Aproximándose también a la definición de territorio que Bonnemaïson (2005; p. 115) coloca como:

[...] é baseado numa idéia e freqüentemente num ideal, ao passo que o espaço é material. O território é primeiro uma visão de mundo, e depois uma (forma de) organização. Ele se refere mais à representação do que a objetivos funcionais, sua essência está ligada mais à análise histórica, cultural e política do que à análise puramente econômica. (BONNEMAISON, 2005, p. 115)

De esta forma nacen nuevas territorialidades como un trazo diferenciador muy importante de los movimientos sociales latinoamericanos, lo que genera la posibilidad de hacer frente a acciones desterritorializantes. Entendiendo que la educación no se encuentra fuera del territorio, existe y se da dentro de igual forma como se concibe la cultura, la economía y todas las demás dimensiones. Por este motivo las relaciones sociales y los territorios deben ser analizados en sus representaciones complejas de co-existir.

Incluso para la geografía, conforme Milton Santos el discurso y avance teórico sobre territorio en el siglo XX fue fundamental:

A Geografia alcança neste fim de século a sua era de ouro, porque a geograficidade se impõe como condição histórica, na medida em que nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do conhecimento do que é Território. O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. A Geografia passa a ser aquela disciplina mais capaz de mostrar os dramas do mundo, da nação, do lugar. (SANTOS, 2002, p. 9).

Es por ello que: não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo inseri-los num determinado contexto geográfico, ‘territorial’ (HAESBAERT; 2004 p. 20). Sumado a esto, Bernardo Mançano Fernandes afirma que los sujetos sociales que habitan en el campo demarcan un territorio que representa no solo el espacio geográfico, como también un territorio inmaterial donde entra en disputa también el poder de las teorías en los procesos de transformación de la realidad:

O território imaterial está relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações. Portanto, inclui teoria, conceito, método, metodologia, ideologia etc. O processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas. (FERNANDES, 2008, p. 15).

También agrega Fernandes:

O território imaterial não se limita apenas ao campo da ciência, mas pertence ao campo da política. E pode ser utilizado para viabilizar ou inviabilizar políticas públicas, por exemplo. (FERNANDES, 2008 p. 18).

De tal forma que podemos comprender el campo formado por diferentes territórios, donde exigen políticas económicas y sociales diversas. Es por eso que la educación pública pasa a ser una importante política social de carácter económico porque abre las condiciones políticas esenciales para el desarrollo. Lo que significa que para el desarrollo del territorio campesino sea fundamental una política educacional que atienda su diversidad y profundidad y que asuma a la población del campo como protagonista de estas políticas y no como receptores

o consumidores de estas:

Um território que englobe essas dimensões deve possibilitar a complexidade do desenvolvimento territorial, através da sustentabilidade e soberania alimentar, na utilização de práticas agroecológicas a partir de um projeto de desenvolvimento do campo. (SANTOS; NEVES, 2012, p. 7).

Actualmente según Marcos Bertachi (2016), en relación a Educación del campo, Desarrollo territorial y políticas públicas en el MST sur de Minas Gerais, se podría afirmar que:

Estamos no processo de construção de uma escola do campo, que está avançando, apresentamos a demanda para o Governo Estadual de Fernando Pimentel (PT) e para a Secretaria regional de educação (SEE) que acolheu nossa proposta de uma escola no futuro assentamento “Quilombo Campo Grande”. Realizamos diversas reuniões nas comunidades, um seminário do setor de educação com a militância e comunidades para discutir a nova escola e nossa concepção pedagógica, realizamos a pré-matrícula dos educandos, ainda falta elaborar o regimento interno da escola e o projeto político pedagógico (PPP). (Entrevista, 2016).

Adicionalmente, sobre los orígenes educativos dentro del MST sur de Minas Gerais, Bertachi (2016), complementa también que:

A educação no MST do sul de Minas tem um histórico antigo, diversos educadores realizavam alfabetização de jovens e adultos de forma voluntária, organizaram cirandas e atividades com os sem terrinhas, nesses 20 anos de movimento na região. As primeiras parcerias institucionais do EJA foram realizadas com a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) no âmbito do PRONERA em meados dos anos 2000, foram realizadas turmas de alfabetização nos acampamentos do MST. (Entrevista, 2016).

De esta forma, el MST educa y forma a sus educadores desde una educación pertinente y relevante con el territorio. Consiguiendo avanzar en el debate de desarrollo desde la formulación de políticas públicas de educación a través de su participación activa desde sus regionales y sectores de educación. Haciendo que nuevos valores humanistas y pedagógicos se incorporen en la cotidianidad de sus vidas, en sus lugares de vida, en sus prácticas laborales con la tierra tornándose en actores permanentes y constantes que participan en su propio direccionamiento sobre sus espacios de vida.

Foto 22 Movimento Sem Terra Minas Gerais; Assentamento 1º do sul, 2014.



Fuente: Triviño R. Oscar

5.4.3 Plan de estudios, currículo y proyecto pedagógico

Sobre la propuesta pedagógica en construcción dentro del currículo del ministerio de educación brasileño, ya aparecen postulados de inclusión en relación a elaboración de políticas públicas hacia una Educación del Campo tanto en el marco legal como jurídico, consiguiendo desde los movimientos sociales una reivindicación permanente que califica sus victorias.

Así pues, al aplicar ayudas didácticas dentro de espacios socio territoriales según el ministerio de educación brasileiro es importante que: "a obra contenha referências aos biomas - Caatinga, Campo, Cerrado, Floresta Amazônica. Litorâneo, Mata Atlântica, Mata dos Cocais, Mata dos Pinhais, Pantanal, Pampas – articulados as identidades vinculadas aos mesmos(Inciso I do parágrafo 1 do Decreto 7.352/2010).

Entendiéndose como poblaciones del campo a: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas,caiçaras, povos da floresta e caboclos. U outras poblaciones não explicitas na lei mas que produzam suas condições materiais a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

De tal forma que se puede afirmar que la identidad territorial se enmarca dentro de su proyecto pedagógico en el campo fortaleciéndose a partir del momento en que el campesino y su relación con la tierra y los bienes naturales a su alcance, manifiestan a través de su trabajo una transformación armoniosa que genera cultura, formas de vida en el espacio, garantizando la subsistencia alimentaria básica de cada familia rural en donde el trabajo con la tierra es su punto de partida, así, toda propuesta educativa en el campo deberá reconocer los tipos de trabajos habituales que allí se realizan como la inserción de nuevas tecnologías que no atenten y generen el desplazamiento campesino.

Es por ello que los movimientos sociales brasileiros han generado una serie de cartillas didácticas aportando la construcción de este debate metodológico junto a libros pioneros en algunas instituciones públicas. Partiendo desde la agro ecología, la producción orgánica y el cooperativismo como ejes principales que llevan a un avance hacia la soberanía alimentaria. Como otra forma respetuosa de relacionarse con el medio ambiente donde habitan y se generan relaciones de conservación y protección espacial y territorial.

Como consta en Guias de Livros Didáticos de (BRASIL, 2013 30-32). Se resaltan los siguientes ejemplos:

COLEÇÃO GIRASOL 3: A coleção é composta por nove volumes, sendo a composição seriada e multidisciplinar por área. Para o primeiro ano apresenta um volume e, para os demais, dois volumes, assim distribuídos: 1º ano: Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática; 2º ano e 3º ano: Letramento e Alfabetização, Geografia e História; Alfabetização Matemática e Ciências; 4º ano e 5º ano: Língua Portuguesa, Geografia e História; Matemática e Ciências. (BRASIL, 2013).

COLEÇÃO PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAREEDITORA MODERNA LTDA. Favorece experiências significativas de leitura, trazendo um rico e variado repertório textual que inclui desde textos literários clássicos, tirinhas, a textos da tradição popular (quadrinhas, trava-línguas, parlendas, etc.) que exploram a dimensão sonora. (BRASIL, 2013).

Es de esta forma que se viene proponiendo un currículo abierto, flexible, y armonioso con una visión que atiende las necesidades e intereses del sector rural, buscando fortalecer la integración de la escuela, familia y la comunidad. Com relación AL plan de estudios, Gimonet afirma que: “O Plano de Estudo é a atividade de base para desencadear o processo formativo na experiência e coleta de dados do terreno” (2007, p.65). De tal forma que se pretende posibilitar a los estudiantes desde muy pequeños la motivación a formarse como seres humanos críticos, capaces de luchar y construir un proyecto de desarrollo del campo (JESUS, 2010, p. 14).

Todo el proyecto pedagógico se debe enfocar hacia el desarrollo del espacio en donde

se vive, la escuela vista como un espacio donde se cimienta el compromiso de orientar e incentivar alternativas para posibilitar el desarrollo socioeconómico de las familias y de las comunidades campesinas (JESUS; 2010, p. 11). De la misma manera, se procura que el currículo de la Educación del Campo aporte para que los estudiantes manifiesten desde su práctica, desde sus tradiciones culturales, las teorías que son formuladas, los presupuestos y los intereses a quienes sirven:

Os saberes construídos no contexto das práticas educativas das escolas do campo devem tanto partir da vida dos estudantes quanto voltar-se à ampliação das competências concretas dos estudantes, para que os mesmos intervirem de forma crítica e competente, enquanto agente político responsável pela transformação social da realidade campesina. Para isso, a Educação do Campo, deve possibilitar aos estudantes, desde as séries iniciais (Ensino Fundamental), a formação de sujeitos críticos, capazes de lutar e construir um projeto de desenvolvimento do campo. (JESUS, 2010, p. 6).

Considerando componentes fundamentales en la estructuración y realización del proceso escolar del campo cuestiones como: La producción, la supervivencia, la permanencia, la valorización del campo, la politización, la preservación del medio ambiente y el desarrollo sustentable, como a su vez, algunos asuntos socio-culturales, la cuestión agraria y fundiaria, las matrices productivas, económicas, políticas, culturales, de poder, de raza, genero, etnia. Temas sobre tecnologías en la agricultura, entre otras:

É necessário que o currículo de uma escola do campo contemple as relações com o trabalho na terra e trabalhe o vínculo entre educação e cultura, sendo a escola um espaço de desenvolvimento cultural de toda a comunidade. (JESUS, 2010, p. 6).

A este respecto Marcos Bertachi (2016) aporta como avances dentro del plan de estudio y propuesta curricular en el MST, específicamente en el sur de Minas Gerais:

Como política pública, realizamos diversas turmas de ensino profissionalizante através do PRONATEC (programa de educação e formação tecnológica/profissional do governo federal) em parceria com o Instituto Federal de Machado-MG. Essas turmas foram formadas para discussão de diversos temas como: Agricultura orgânica, Agentes de projetos sociais, Mulheres camponesas, etc. Ainda em parceria com o Instituto Federal de Machado-MG (IFMG), formamos em 2015 uma turma com nove jovens educandos em Técnico Agropecuária, para trabalharem na assistência técnica de nossas famílias acampadas e assentadas. Em 2015 finalizamos a segunda turma do Curso de Realidade Brasileira (CRB) que contou com financiamento do Programa nacional de extensão universitária (PROEXT) e parceria com as universidades federais. Esse curso é uma construção conjunta do MST e diversos movimentos sociais da região, para educação popular e formação de militantes e lideranças sociais, contou com mais de 100 participantes, que se debruçaram no estudo de autores (as) que pensaram o Brasil e sua realidade, nos temas como: Questão Agrária, Formação econômica do Brasil, Negritude, Projeto Popular para o Brasil, etc. (Entrevista, 2016).

Igualmente, dentro del currículo, se pasa a contemplar otras dimensiones tales como: cultural, económica, medio ambiente, política y ciudadanía. Entendiéndose el campo como el lugar donde se realizan dinámicas socioeconómicas y territoriales, donde las personas crean diversas alternativas económicas, proporcionando una salida frente a las presiones y crisis de la actual globalización capitalista, transformando sus realidades, superando las desigualdades, la exclusión, la marginación, etc. E impactando positivamente en las condiciones de vida; condiciones económicas, sociales y culturales de cada comunidad donde se interviene.

Foto 23 Movimento Sem Terra Minas Gerais; luta ocupação Pedágio, 2014.



Fuente: Triviño R. Oscar

5.5 Vivencia dentro del MST del Sur del estado de Minas Gerais

Sin duda alguna el campesino Sin Tierra brasileño educa en el día a día a los que hacen parte de su organización. De hecho, esta investigación sólo fue posible gracias a niveles avanzados de estudio y profundización dentro de los movimientos sociales, junto al reconocimiento necesario de políticas públicas aplicadas por el Estado incluso hasta en educación superior, como fomento hacia la investigación latinoamericana, como es el caso de este maestrado.

Claro que existen contradicciones, conquistas y derrotas, errores y aciertos, pero sobre todas las cosas, esto es lo que hace místico y esperanzador el MST, el movimiento se reconoce claramente. No se miente en la crítica o autocrítica, lo que permite lecturas concisas de la realidad, de la coyuntura, de la correlación de fuerzas, de las reivindicaciones. Todo acumula hacia una educación permanente, nacidos en la lucha misma, lo que significa para quien esté adentro y conviva como uno de ellos, un aprendizaje enorme. Constantemente reflexionan sobre

sus luchas, como una de sus frases que más se pronuncia: "Lutar! Construir Reforma Agraria e Popular!", evalúan sus resultados, analizan dónde acertaron y dónde cometieron errores. Para avanzar tras esta formación como sujetos, lo humano antecede lo académico y lo político, así cada educador como cada coordinador conoce muy bien a la comunidad, el campamento o asentamiento, los mundos adentro, las limitaciones, los desafíos, la forma de comprender el trabajo, los saberes y experiencias que se adquieren, como es su forma de relacionarse con los demás y con la naturaleza, etc. Cada mañana, cada noche antecede una reflexión, un escribir, un registrar, una práctica, una transformación individual permanente como parte misma del territorio al que perteneces y de las prácticas, costumbres, hábitos y valores que allí se construyen.

Fue así que en el mes de Febrero del 2014 me adentre en la región sur de Minas Gerais en el poblado de Campo do Meio, en la casa de apoyo del asentamiento "Primeiro do Sul" del Movimiento Sin Tierra, para investigar los avances del MST en educación en este territorio el que comprende 3 asentamientos y 11 campamentos, participando y contribuyendo de las actividades de Educación del Campo con niños y niñas y jóvenes, alfabetización de los adultos, agro-ecología, a través de la huerta y el café, formación política en los asentamientos y campamentos para campesinos, campesinas, jóvenes y adultos.

En el asentamiento "Primiero do Sul" se intercambian experiencias de Educación del Campo y formación política. Bajo la aplicación del método IAP- investigación acción participativa, siendo parte activa en diferentes actividades de la organización, definiendo de manera teórico-práctica. Se participa dentro del sector de educación y cultura, bajo el concepto de trabajo colectivo y libre, con una responsabilidad consciente, construyéndose y sistematizándose una propuesta pedagógica en la práctica a partir de las necesidades manifiestas por la comunidad. Definiéndose como contribución e investigación la participación en actividades formativas y de acompañamiento político-pedagógico, por ejemplo, en el desarrollo del curso de alternancia Técnico en Agropecuaria, con un grupo de 30 estudiantes, en un convenio establecido entre el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET- Sul de Minas) y el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST-MG).

En relación a las actividades de formación política en el sector de Juventud, se ha contribuido en la construcción de una identidad propia y autónoma de los jóvenes en relación con la propuesta de Reforma Agraria que el MST presenta para la sociedad brasilera, la cual posibilita un opción hacia la cooperación entre los agricultores y la producción de alimentos de forma orgánica, asumiendo la contribución de la juventud en la aplicación de este proyecto. Para ello, se ha participado de actividades formativas que posibilitan la identificación de los

jóvenes con la historia de la lucha campesina por la tierra en el Brasil y el papel del MST en este contexto.

En cuanto a las demandas pedagógicas que surgen en el transcurso del tiempo-comunidad, como también en la generación de la curiosidad hacia la formación política, fueron asumidas, como parte del acompañamiento, asesoría y refuerzo escolar, colocándose a disposición de los jóvenes dentro del curso de alternancia y en la oficina urbana del movimiento conocida, como Sindicato Rural de Campo do Meio. En vista de que varios de ellos presentan dificultades en relación al proceso enseñanza-aprendizaje, partiendo incluso mismo por sus históricos de vida, lo que permite entender mejor estas dificultades que pasan, en primer lugar por un proceso de reconstrucción humana de dignidad y autoestima. Debido a sus difíciles condiciones de vida, siendo algunos, en ocasiones anteriores hasta desalojados de los campamentos, entre otros factores, que comprometen el desempeño escolar.

Las demandas pedagógicas que surgen con los niños y niñas en el transcurso se han asumido como la participación en las “cirandas” o educación infantil itinerante, como parte de la pedagogía de la lucha en la que no se interrumpe la educación permanente frente a actividades de movilización social como marchas, ocupaciones, encuentros, congresos, conmemoraciones, etc. Reconociendo la urgencia en la región de trabajo con la juventud del campo, la necesidad de fortalecer actividades culturales que posibiliten la socialización y la permanencia en la zona rural. El desafío pasaría a ser el cómo aportar en despertar la curiosidad en los jóvenes de los asentamientos y campamentos, fortaleciendo y generando nuevos liderazgos para que puedan pensar conjuntamente su realidad. Buscando superar las dificultades cotidianas a través de la auto-organización e inserción dentro de los espacios de construcción del MST en la región del sur de Minas Gerais. Desarrollando e incentivando procesos de debates sobre la importancia del cooperativismo y la agroecología dentro de la producción de los asentamientos, a partir de las propias experiencias de los trabajadores rurales, trayendo al debate la constante pregunta: ¿Cuál es el papel del joven dentro de este modelo de producción?

Igualmente, se contribuye pedagógicamente en la formación humana de líderes jóvenes técnicos, hombres y mujeres, comprometidos con los asentamientos del MST, fortaleciendo el trabajo militante como un valor de la organización social. De esta forma, se ha avanzado en un acompañamiento permanente en los asentamientos de reforma agraria del sur de Minas Gerais.

5.5.1 Datos generales sobre los asentamientos

El asentamiento "Primeiro do Sul" fue constituido en el año de 1997 en el municipio de

Campo do Meio, en lo que antes era una antigua hacienda llamada Jatobá. Actualmente residen 45 familias en lotes individuales, en un área total de 889 hectáreas. El asentamiento "Santo Días" existe desde el año 2006 y está localizado en una antigua Hacienda "Capão Quente" en la ciudad de Guapé, su área total es de 1.788,32 hectáreas. Allí viven 48 familias en lotes individuales y colectivos.

Es en estos dos asentamientos de los municipios del sur de Minas Gerais que se ha concentrado durante este período la investigación dentro del MST, junto a visitas periódicas al asentamiento "Nova conquista", y a los campamentos "Rosa Luxemburgo", "Sidney Dias" y "Tiradentes", entre otros, que hacen parte de los 11 campamentos en la lucha por la tierra en la Usina Ariadnópolis, que entró en quiebra en 1995, aproximadamente 4 mil hectáreas, las cuales eran improductivas.

La usina o ingenio azucarero fracasó, los trabajadores que trabajaban en la ex-usina no fueron indemnizados. Y a partir de esto se ocupan estas tierras, en donde el MST llegó y contribuye organizando a estas familias. El pueblo avanzó con 400 familias, ya para el año de 1998 se plantó colectivamente cubriendo unas 2.500 hectáreas y al principio sin apoyo del Estado, arrojando como primeros resultados más de 2000 sacos de maíz, frijol, yuca, hortalizas y centenares de frutales (NETTO, 2015). La economía local está basada en su agricultura familiar, con la predominancia del café, leche, ganado de corte, frijol y maíz, dentro de otros productos de subsistencia en la canasta familiar como la yuca, banano, hortalizas, y frutas varias.

En ese aprendizaje como Educador Del Campo, he aportado algunas actividades complementares como Educador Popular, ofreciendo algunos refuerzos, clases de idioma de español, muralismo, dibujo y pintura, algunos talleres de manualidades y artesanías, etc. Como forma de contribuir o retribuir a este encuentro cultural entre dos lenguas, dos territorios distantes y por ende vivencias o costumbres diferentes que en algún momento podrían generar sorpresa o extrañamiento para los investigados o para el investigador, en síntesis una disposición cultural al intercambio hacia posible esta troca de experiencias.

En algunos espacios se participa del Curso de realidad Brasileira: Dicho curso hace parte de la estrategia regional que aporta para estudiar la actual coyuntura Brasileira, haciendo incluso repases históricos de luchas antecesoras, fortaleciendo de esta manera vínculos de unidad entre procesos sociales en el Sur de Minas Gerais y entre movimientos campesinos, estudiantiles y sindicales con el acompañamiento también de profesores del área universitaria.

De la misma forma, durante el año 2015, se asume la participación en la orientación pedagógica por parte del MST en el III Estadio Interdisciplinario de Vivencias Campesinas Sul

de Minas Gerais, enfocado para estudiantes universitarios del sur de Minas. Como resultado de las discusiones realizadas y del planeamiento del conjunto de la etapa en ejecución se aportaron desde talleres y conferencias que buscaban socializar con los estudiantes una mirada íntegra de la cultura y política actual latinoamericana. Los protagonistas del curso fueron las personas que están envueltas en él, estudiantes vivenciaros, educadores populares del MST, mujeres y hombres campesinos que reciben a los estudiantes y niños y niñas quienes disfrutan y reciben con cariño la visita de estos jóvenes univesitarios al lugar, generando al final vínculos más fuertes entre el estudiante de ciudad y el sujeto campesino, como nuevos compromisos hacia una nueva militancia social.

Se trazan líneas de estudio, como Reforma Agraria en Brasil, experiencias de producción orgánica, el papel de las mujeres y el feminismo, el papel de la juventud y las culturas de resistencia, la contra cultura y los medios de comunicación alternativos, análisis de formas de producción capitalista, el campo como escenario en disputa etc.

Sin embargo, actualmente define Bertachi (2016), como limitantes del proceso de desarrollo, luego de más de veinte años de lucha en estos territorios, los siguientes:

Refere-se a burocracia exigida dos pequenos produtores, uma grande quantidade de documentos, que sem um assistência do setor de produção muitos não conseguiriam acessar. Um outro ponto está na lentidão dos órgãos governamentais em aplicar programas para infraestrutura dos assentamentos já estabelecidos, programas como Luz para todos, que demoram de 2 a 5 anos para ser estabelecido, deixando milhares de famílias sem luz durante um longo período. O Instituto Nacional de colonização e reforma agrária (INCRA) possui poucos quadros técnicos para realizar vistorias e demarcações de terra, parcelamento dos lotes e outras demandas exigidas das famílias sem terra. (Entrevista, 2016).

Foto 24 Movimento Sem Terra Minas Gerais; Assentamento Santos Dias, 2014.



Fuente: Triviño R. Oscar

5.5.2 Perfil deseado del Educador Del Campo

En el Movimiento Sin Tierra el trabajo colectivo es fundamental, lo cual es visible y evidente en su construcción pedagógica de Educación del campo. De esa forma es importante la articulación entre escuela y la vida cotidiana, puesto que el éxito de la Educación Del Campo no parte desde la institucionalidad sino a partir del propio ser humano y en la producción de su existencia. De esta forma, el Educador del Campo va adquiriendo con el paso del tiempo capacidades de trabajo pedagógico y humano que lo diferencian en su relación con un educador tradicional, desarrollando hábitos de convivencia, fraternidad solidaridad y afectos con la comunidad, con los niños y niñas, con los campesinos y campesinas, con la juventud.

Cada nuevo día se avanza en el ejercicio investigativo y sistematizador o registrador de experiencias que transforman el espacio como también el sujeto implícito en primera persona. "Entendendo que a mística só tem sentido se faz parte de tua vida. Não podemos ter momentos exclusivos para ela" (FERNANDES; STÉDILE, 2000, p.130).

A Educação do Campo reconhece como educador "aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social [...]". (CALDART, 2002, p. 36).

De la misma forma el Movimiento Sin Tierra, asume como un sentimiento general la afirmación: "Sem estudo não vamos a lugar algum, é preciso dedicar-se aos estudos de todos os aspectos que dizem respeito às nossas atividades no Movimento. Quem não sabe, é como quem não vê. E quem não sabe, não pode dirigir" (Documento do MST de 1989; pag. 9). Reafirma en sus diálogos en el sector de educación Michele Neves Capuchino (2015), dirigente del sector de educación: "A escola não move o campo, mas o campo não se move sem a escola".

Conforme a la cartilla Por Uma Educação do Campo, nº 5:

Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo. (SANTOS, 2004, p.18).

Como también afirma Roseli Salette Caldart que la escuela del campo en el movimiento debe caracterizarse por:

[...] não há como avançar em uma luta social complexa como é no Brasil a luta pela Reforma Agrária, sem que seus sujeitos diretos se dediquem à própria formação, sem que se disponham a aprender e a conhecer em profundidade e com rigor a realidade do país que gera os sem-terra, e faz da questão agrária uma das questões estruturalmente responsáveis pelos índices alarmantes de desigualdade social no país. (...)A escola atual nem sempre se constitui como um lugar de estudo, e também não é

necessário estar em uma escola para estudar. Mas a escola pode ser um lugar em que se cultive o hábito, a disciplina e o jeito de estudar, especialmente nas novas gerações. Mas somente fará isto se houver uma intencionalidade dos sujeitos que a ocupam em fazê-la desta forma. (CALDART, 2003, p.9).

De tal forma que esta vivencia investigativa arroja como consecuencia y aprendizaje, la necesidad en todo momento de una evaluación permanente, crítica y autocrítica del proceso educativo, de los desafíos, de las potencialidades, aciertos y desaciertos en el momento de organizar la práctica político-pedagógica; con lecturas ciertas sobre la realidad de la que se hace parte, de la mano de acciones contundentes que busquen garantizar la transformación del territorio, como un lugar igualmente inacabado. Como Freire mismo lo justifica (1997, p.17): Entendiendo también que: "Ninguém pode ser livre se, em volta dele, há os que não o são" (HELLER, 1982, p. 155).

5.6 Reflexiones a manera de conclusión

Este capítulo busco abarcar la problematización del desarrollo territorial desde la perspectiva de la Educación del Campo en el Movimiento Sin Tierra, sur del Estado de Minas Gerais y su relación con el gobierno Brasileiro en lo que concierne a deber del Estado en el reconocimiento de las políticas públicas educativas. El análisis permitió comprender las diferentes concepciones político-pedagógicas registradas dentro esta experiencia, como también reconocer el papel de los educadores populares y educadores del campo, reconociendo los límites y debates al respecto de la praxisfreireana, aproximándonos a los vínculos con el trabajo territorial y los proyectos emancipatórios del movimiento social.

Se avanza en un estado del arte más extenso para el caso Brasil-Movimiento Sin Tierra seleccionando las áreas de Reforma Agraria involucradas en la propuesta de los asentamientos y campamentos al sur del Estado de Minas Gerais. Principalmente, reconociendo a los sujetos inmersos en el acto educativo, sus singularidades y especificidades presentadas por los estudiantes, educandos, jóvenes y campesinos en una construcción mayoritaria, posiblemente como fuente de inspiración para otros movimientos.

Percibiendo que cuando se piensan las escuelas del campo asociadas a la reforma agraria, se piensa la comunidad gestionando la escuela, es decir, construyendo juntos el proyecto político-pedagógico de la escuela desde un modelo de agricultura que garantiza la sustentabilidad económica y ecológica en los territorios y a su vez el Estado suministrando recursos y facilitando los Educadores Del campo y su formación. Solo así, la reforma agraria

puede ser asumida como política pública, como derecho nuestro y deber del Estado.

Sin embargo, como reflexión de los movimientos se considera se debe tener cuidado frente a los espacios institucionales y los procedimientos que muchas veces no facilitan el alcance de los objetivos, pero que si se colocan algunos impedimentos burocráticos, quedando preso por largo tiempo mientras se espera la aprobación y luego la aplicación de dichas reformas. Visto que es en este contexto en que la reforma agraria está paralizada en el Brasil, y las escuelas del Campo frente a grandes disputas territoriales a través de proyectos fragmentados que los movimientos sociales tienen mayor o menor acceso, independientemente de su estrategia política y el tiempo de resistencia que lleven asumiendo colectivamente. Y aunque sigue el debate frente a que este tipo de políticas no son ni pueden ser consideradas como aplicación de derechos universales, pasan a ser políticas públicas circunstanciales y compensatorias que gradualmente desde el accionar de los movimientos sociales y la pedagogía del conflicto solo podrán destravar los limitantes actuales en el campo de la Educación Del campo.

6 CONSIDERACIONES FINALES

El territorio latinoamericano es actualmente un espacio geográfico y político en tensión, continente donde proyectos de vida para el desarrollo social de la ciudadanía se desarrollan según diversos intereses económicos, políticos, culturales y territoriales o lo que se Fernandes (2008) considera como multidimensionalidades. En otras palabras, el desarrollo territorial latinoamericano comprende dimensiones como la política, medio ambiente, sociedad, cultura, economía, y otras adicionales como educación, salud, vivienda, producción, tiempo libre, mercado, consumo, etc.

Por lo que se genera como desenlace que diferentes sujetos se organicen colectivamente en movimientos sociales a partir de las relaciones de clase para potencializar su capacidad transformadora desde adentro de sus comunidades al reivindicar la carencia de dichas políticas públicas en sus territorios. Manifestaciones masivas acontecen tanto en la ciudad como en el campo, podriase decirse que vivimos una época de contraste urbano-rural entre los territorios del ciudadano estrato seis y del ciudadano estrato cero, e igualmente los territorios del campesino y del agronegocio por el otro lado; todos estos territorios organizados de formas distintas, a partir de diferentes clases y relaciones sociales de acuerdo a la intención y visión de mundo.

De tal forma que a lo largo y ancho de América latina se han identificado dos modelos diferentes de desarrollo económicos en disputa dentro de los países que hacen parte de esta investigación, siendo estos conocidos como el agronegocio y la agricultura campesina dos modelos opuestos entre sí, generadores de amplias contradicciones, en donde el desarrollo del capitalismo en el campo, legitimado desde el agronegocio, se hace a partir de un movimiento desigual y contradictorio. Por tal motivo, esta investigación se identifico dentro del paradigma de la cuestión agraria como parte de la lucha de clases de la que hace parte la realidad desde donde se cimienta la educación popular periférica y la Educación Del Campo en América latina.

Experimentando en cada uno de los países recorridos, la pugna ideologica entre dos paradigmas conforme Fernandes (2006) lo estipula, los cuales incluyen debates en torno a la afirmación del fin del campesinato (Paradigma de la Cuestión Agraria) llegando a discusiones mas actuales relacionadas a la metamorfosis del campesinado (Paradigma del Capitalismo Agrario). Basicamente la noción de territorio se gesta dentro de un espacio geográfico a partir de las diferentes relaciones sociales que en ese lugar se practiquen, de tal forma que los procesos geográficos necesariamente pasan a ser considerados tambien procesos sociales. Tal como

Haesbaert (2004, p. 20) especifica al afirmar que no hay como definir un individuo, un grupo, una comunidad, sin inserirlos en un determinado contexto geográfico.

Siendo así, la educación como política pública debe ser considerada como un derecho universal fundamental para la ciudadanía del campo y la ciudad. Lo cual nos debe llevar a comprender esta dimensión territorial como un elemento fundamental a la hora de profundizar en el desarrollo de los territorios. Sin embargo, bien podría afirmarse que el debate de una educación popular alternativa y una Educación Del Campo frente a una educación tradicional bancaria y una educación rural extensionista esta avanzando aceleradamente en los diferentes países investigados desde una concepción propia y autónoma de los movimientos sociales.

Pasando por discusiones como la tierra, el agua y el territorio, temas que están siendo resinificados por los movimientos sociales en sus currículos generando un tipo de relación productiva de fortalecimiento hacia economías campesinas solidarias, para ello, la educación popular periférica y la Educación Del Campo cumplen un factor de formación humana y capacitación de los estudiantes para que sus formas de vida que pervivan en sus territorios. En donde la Educación Del Campo y popular construída por los diferentes movimientos socioterritoriales, pasa a ser un resultado de esta lucha del campesinado, del marginal, del excluido, sirviendo como un instrumento de resistencia contra la territorialización del capital en el campo y en la ciudad, contra esos modelos de desarrollo que pretenden determinar la organización del espacio geográfico, por medio de la intervención en la forma de producir estos territorios, generando e intensificando conflictos y disputas sociales como resultado de la forma hegemónica capitalista de organizarse espacialmente.

Por tal motivo esta investigación busco presentar los avances teórico- prácticos encontrados en las vivencias acumuladas dentro de cada movimiento social que se estudio, en términos de Educación Popular y Educación del Campo entendida está última como una subcategoría dentro de la Educación Popular; a su vez, se logro registrar un profundo debate sobre el papel del Estado frente a estas propuestas educativas y el apoyo gestionado o no a través de políticas públicas para el fortalecimiento de los mismos procesos educativos desde la sociedad civil. Como investigador participante fue motivo de satisfacción contribuir a través de estos estudios periféricos del resurgimiento de la educación popular al mismo tiempo que para el caso del campo, la defensa de la existencia y de la recreación campesina.

Además, al discutir en torno al desarrollo local comunitario desde la perspectiva de la Educación del Campo y educación popular en cada uno de los territorios en los que se han empoderado las organizaciones sociales antes descritas, se generaron ciertas aproximaciones y distancias con diferentes gobiernos Suramericanos, en un momento donde se percibe que existe

toda una tensión ideológica que afecta en las estrategias y políticas regionales que se llevan adelante en América Latina.

Y aunque existen interesantes avances en términos de educación y políticas públicas desde los gobiernos considerados como progresistas durante la última década, en otros países como es el caso de Perú y Colombia, aumentan las desigualdades espaciales y se agrava el modelo neoliberal, como parte del reacomodamiento de nuevas formas de fragmentación continental, en donde en los territorios del campo pasa a estar en disputa es el desestructuramiento de formas de vidas campesina, bajo el marginamiento de derechos básicos como salud y educación digna para las zonas rurales y o periféricas.

En alguna medida en países como Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador se avanza notoriamente en la reconstrucción del poder institucional actual para la aplicación correcta de políticas públicas en el campo de la educación, buscando avanzar hacia el respeto de cada una de las autonomías regionales a nivel latinoamericano, incluso con adelantos en términos de plurinacionalidad e interculturalidad. Sin embargo, es necesario que continúe en el centro del debate permanentemente la importancia ético-social de una educación transformadora. Incluso reconociendo que hace falta muchos elementos que enriquecerán este escenario en construcción con la aplicación de nuevas propuestas metodológicas y didácticas para la educación popular y Educación Del Campo.

También vale la pena resaltar las formas críticas y emancipadoras, con que los mismos movimientos sociales benéficos de dichas políticas públicas, las aceptan y reconocen frente al desplazamiento o supresión de políticas más universalistas por políticas focalizadas y compensatorias de la desigualdad. Es decir, que en un marco de precariedad y de retirada de derechos universales en el campo de la educación, como los que se afronta actualmente en Suramérica, los movimientos sociales realizan actividades, por un lado también compensatorias, pero, en alguna medida, libres del carácter estatal, teniendo elementos formativos que acumulan hacia sus luchas sociales, no sólo por derechos, sino también hacia sus autonomías.

En relación a prácticas de Educación Popular periféricas y Educación del Campo por los movimientos sociales, se percibe como estas vienen creciendo en la región con mejoras teórico-prácticas reconocidas legal y constitucionalmente en varios Estados, aunque al colocar en los territorios dichas políticas públicas de reconocimiento del Estado sobre estos territorios periféricos o Del Campo, es evidente que todavía están distantes estos gobiernos de concebir prioritariamente el desarrollo en términos de economías campesinas solidarias.

Por lo tanto, los movimientos sociales reclaman permanentemente recursos económicos

que luego les son asignados aunque no suficientes, en el marco de estas políticas públicas aunque sean duramente criticadas por su carácter focalizado y compensatorio, es decir que de alguna manera los movimientos pasaron a suplir brechas de tareas que antes eran derechos universales. Promoviendo a los sujetos participes como protagonistas, fortaleciendo sus capacidades, sus redes sociales como parte del tejido social a través de las distintas formas de organización y promoviendo la solidaridad como eje central de estas nuevas costumbres y valores.

Específicamente en cuanto a la Educación del Campo en Brasil concierne, aunque falte mucho por hacer frente al horizonte trazado, hay que valorar el gran avance gradual como se viene elaborando y practicando en diferentes territorios campesinos del Movimiento Sin Tierra este tipo de educación con sus particularidades territoriales de cada lugar. Existiendo grandes avances de formación técnica y tecnológica en la producción, hasta llegar a un buen nivel formativo en los diversos niveles educacionales tanto escolares como de la vida cotidiana. Con discusiones avanzadas en torno a los conceptos de agricultura familiar y campesina y su importancia para la soberanía alimentaria de los pueblos.

Realizándose esta investigación inmerso dentro del Movimiento Sin Tierra con una lógica territorial, la defensa del campesinado desde la academia y el campo de las ideas, en donde se concluye que los avances entre los movimientos sociales y el Estado Brasileño durante los gobiernos Lula-Dilma, permitieron la inclusión campesina y popular de un elevado número de población Brasileña, hasta llegar a hacerles participes en grandes convenios a través de movimientos sociales y reconocidas instituciones como por ejemplo, universidades públicas Brasileñas; sirviendo dicha experiencia para el investigador en el ejercicio práctico de la aplicación permanente de un ejercicio de sistematización y registro territorial acción-participativo. Tal como lo menciona Fernandes (2008) los territorios no son solamente espacios geográficos sino también espacios políticos, por lo que se forman y se disputan por pensamientos, ideas e ideologías.

Igualmente, al final de esta investigación se coloca un significativo cuadro comparativo que busca mostrar las relaciones de prácticas de educación popular y educación del campo encontradas, sus proximidades, similitudes, ritmos y particularidades que pueden servir a manera de intercambio de experiencias, métodos y prácticas entre los movimientos sociales como parte de una geografía agraria campesina en construcción.

Afirmandose que esta disertación constituyó una práctica investigativa comprometida entre aprendizajes político pedagógicos latinoamericanos que permitieron conocer la formación de nuevos sujetos críticos, ciudadanos creativos y participativos que se asumen territorialmente

en su relación con el agua, los bienes naturales, la tierra, el cultivo de esta, su producción y permanencia, frente a relaciones internacionales económicas nefastas para la región como los tratados de libre comercio que han generado mayores pérdidas de producción campesina en América del sur, impulsando como resultado desplazamientos de altos índices de campesinos a las periferias urbanas llenas de grandes concentraciones humanas, y un aumento especulativo de los alimentos en los últimos años, alimentos que ahora se debaten entre humanos y maquinas, un debate entre el campo y el agro para consumo humano o el agro para combustibles.

De esta forma, a través del actual debate educativo se revela la presente dinámica de las fuerzas sociales y políticas en el escenario latinoamericano, las cuales vienen disputándose espacios para imponer sus proyectos de desarrollo, generando nuevas y complejas dinámicas territoriales rurales que imponen nuevos retos teóricos, políticos y de interpretación, alrededor de la agricultura familiar, las identidades, los espacios y las territorialidades, que exigen del investigador posicionarse frente a estos problemas, con la producción de conocimiento comprometido con la sociedad Latinoamericana.

Reconociendo el papel de los movimientos sociales y el nuevo debate sobre movimientos socio territoriales o socio espaciales, quienes junto a gobiernos progresistas protagonistas de estas últimas décadas, constantemente presionan hacia otra forma de construir sistemas políticos más vinculados directamente con sus pueblos, facilitando autonomías y la construcción del poder popular desde diferentes comunidades, organizaciones o movimientos.

De tal forma que este análisis se relaciono al debate sobre desarrollo territorial y conflictualidades en el continente, donde se evidencia como en los últimos quince años, América Latina mejoró en muchos aspectos, mediante la implementación de políticas públicas incluyentes que lograron disminuir la pobreza y ampliar las oportunidades de los sectores más postergados. Pero desde una mirada mas crítica y pausada no se puede conformar con estas conquistas, sino que se debe ir más allá y poner el foco en el gran trabajo por realizar. Actualmente, por ejemplo, existe todo un proceso de reivindicación hacia la memoria de los pueblos y resistencias populares.

Como reflexión quedan las palabras de Celso Furtado, al referirse sobre su concepto de desarrollo:

Haré una reflexión final, derivada de mi contacto en éste y en otros países, con los problemas de regiones que acumularon un gran atraso económico. Durante mucho tiempo prevaleció en todas partes la tendencia a imaginar que el desarrollo es algo cuantificable, cuyo sustrato es la acumulación, la inversión, la formación de capacidad

productiva. Sin embargo, la experiencia ha demostrado ampliamente que el verdadero desarrollo es principalmente un proceso de activación y canalización de fuerzas sociales, de mejoría en la capacidad asociativa, de ejercicio de la iniciativa y de la inventiva. Por lo tanto, se trata de un proceso social y cultural, y sólo secundariamente económico. El desarrollo se produce cuando en la sociedad se manifiesta una energía capaz de canalizar, de forma convergente, fuerzas que estaban latentes o dispersas. Una verdadera política de desarrollo tendrá que ser la expresión de las preocupaciones y aspiraciones de grupos sociales que toman conciencia de sus problemas y se empeñan en resolverlos. No obstante, sólo la actividad política puede canalizar esas energías de forma de producir los fenómenos de sinergia a que hice referencia. Qué otra cosa sino la rarefacción de la vida política explica que, entre nosotros, los problemas del desarrollo hayan pasado a ser encarados como simples cuestiones técnicas, prevaleciendo una visión simplificada de los procesos sociales y culturales. (FURTADO, 1982, p.149)

Así pues, desde el paradigma de la educación popular periférica y la Educación Del campo, el desarrollo no puede ser concebido simplemente en términos capitalistas, ni tampoco puede considerarse la organización campesina y sus tipos de agriculturas como atrasadas o descontextualizadas. Y aunque todavía falte mucho por avanzar en términos de Educación Del Campo dentro de la educación Popular en América Latina en términos de reformas estructurales, existe un llamado de alerta a recuperar e intensificar la capacidad de movilización social y de re direccionamiento de los procesos políticos en la región, donde muy posiblemente La Vía campesina deberá adquirir mayor protagonismo en los años por venir.

De acuerdo a Fernandes (2013, p. 5) todo lo anterior nos posiciona en el debate cuya intención es defender nuestras visiones de mundo, nuestros estilos de pensamiento, nuestros paradigmas, nuestras posiciones políticas, así como conocer otras posiciones teórico-políticas y sus visiones de mundo, otros estilos de pensamiento y distintos paradigmas; para el caso de esta investigación, asumida dentro del paradigma de la cuestión agraria, se cierra un capítulo teórico-práctico habiendo arrojado resultados satisfactorios sobre el estudio de las políticas públicas para el campo y la periferia en diferentes territorios suramericanos, interpretando la realidad de cada lugar y dejando una sistematización y una explicación a la misma a través de estas páginas, reconciliando las diferentes variables, los recursos y potencialidades, identificando sus paisajes, sus geografías y profundizando en sus indicadores de desarrollo económico, social y poblacional, etc. Como también en sus historias, lo que nos deja un análisis minucioso pero particularizado de la organización política y cultural latinoamericana.

Tabla 3– Diversas practicas pedagogicas encontradas en los movimientos sociales investigados

ACTIVIDAD	ACIT Colombia	F. PUEBLO INDIO Ecuador	LA JUNTA- SEMBRAR Perú	JAINA Bolivia	TUPAJ KATARI Argentina	LUCHA Y DIGNIDAD Argentina	MST Brasil
Enseñanza Preescolar							X
Enseñanza básica	X						X
Enseñanza media	X			X	x		X
Talleres para niños y jóvenes	X				x	X	X
Capacitación laboral para mujeres y adultos.					X	X	X
Medios de Comunicación Alternativos y comunitarias de radio, internet, televisión..	X		X		x	X	
Seminarios y cursos de formación política	X	x	X	X	x	X	X
Formación en agro ecología	X					X	X
Talleres de arte	X				X	X	X
Procesos de Educación del campo	X	x		X			X
Etno educación- educación intercultural	x	x	X	X	x		
Educación de adultos		X			x		X
Reinserción escolar					x	x	
Formación profesional de nivel medio y superior.							X
Formación de educadores populares.	x	x	X	X	x	X	X
Fomento de cooperativas y microempresas.	x					X	X
Proyectos de desarrollo	x	x			X		

comunitario				X		X	X
Proyectos de salud					X		X
Elaboración y edición de materiales educativos.	x	x	X	X	X	X	X
Rescate de la cultura indígena		x	X	X	X		

Fuente: Triviño R. Oscar

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação do Campo. In. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acceso Ag.2016.

ASOCIACIÓN CAMPESINA DE INZÁ TIERRADENTRO (ACIT). “**Plan de desarrollo Campesino**”. Colombia, 2006.

ASOCIACIÓN CAMPESINA INZA TIERRADENTRO (ACIT). **Revista Visión Comunitaria** volumen 2, Colombia, 2006.

ÁLVAREZ, M. J. M. Evaluar para conocer, examinar para excluir. Barcelona, **Revista electrónica diálogos educativos.** Año 6, N° 12, 2006. Disponible en fagro2.fagro.edu.uy/docs/uensenia/Alvarez%20Mendez_Evaluar%20para%20conocer_examinar%20para%20excluir.pdf. Acceso en: 15 Nov. 2016

ARGENTINA. Ministerio de educación; Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/> Acceso en: Febrero, 2016.

BALESTRINI, M. **Como se elabora el proyecto de investigación.** Caracas: BL Consultores Asociados. Dubs de Moya, R. (s.f) El Proyecto Factible: Una modalidad de Investigación. Disponible en: <http://dip.una.edu.ve/mae/metodologiaII/paginas/Balestrini,%20M%20Cap%20VI%20U2.pdf> Acceso em: Mayo 2015.

ARROYO, M. G.; FERNADES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BENJAMIN, C.; CALDART R. **Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000.** Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 3. Projeto popular e escolas do campo /. - Brasília, DF. Disponible en: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%203%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>. Acceso Mayo 2016.

BEZERRA, N. Educação do campo ou educação no campo. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, 2010. Disponible en http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf. Acceso 2 de Nov. 2016.

BOLIVIA. Ministerio de educación; Disponible en: <http://www.minedu.gob.bo/>. Consultado en Feb. 2016.

BORDA, F. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla**. Federación para el Análisis de la realidad Colombiana (FUNDABCO). Bogotá, Colombia, 1978. Recuperado en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000411.pdf>. Acceso Feb. 2016.

BRADÃO, C. R. (org.) **Pesquisa Participante**, 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Ministerio de educação; Disponible en: <http://www.mec.gov.br/> Acceso en Feb.2016.

BRASIL. Ministerio de educação; **Referencias para uma política nacional de educação do campo. CADERNO DE SUBSÍDIOS** Brasília, Outubro, 2003.

Brito Lorenzo, Zaylín. **Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire**. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>. Acceso Junio 2016.

BORDA, F. O. **Conocimiento y poder popular**. Editorial siglo XXI editores, Mexico, 1985. Disponible en <http://www.psicosocial.net/grupo-accion-comunitaria/centro-de-documentacion-gac/trabajo-psicosocial-y-comunitario/herramientas-investigacion-accion-participante/243-conocimiento-y-poder-popular/file>. Acceso Sept. 2016.

CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2004.

CALDART, R. **A escola do campo em movimento**, Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) Brasil, Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, 2003. Disponible en: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acceso Jul. 2016.

CASTAGNA M. M; SANTOS A. J. S. M. (organizadoras). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo** / Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. Brasília, DF: 2004. Disponible en: http://www.educampoparaense.com.br/upload/arq_arquivo/2015/09/1271.pdf. Nov. 2016.

CASTAGNA, M. M. Organizadora. **Educação do campo e pesquisa II** Questões para reflexão, Brasília-DF 2010. Disponible en: <file:///C:/Users/cukiss/Downloads/Educa%C3%A7%C3%A3o+do+campo+e+pesquisa.pdf>. Acceso Oct. 2016.

CASTILLA, G. C. **Educación popular juventud participación: una alianza posible. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía.** Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/07Castilla.pdf>. Acceso Nov. 2016.

CIFRA. **La asignación universal por hijo a un año de su implementación.** Documento de Trabajo N° 7. Noviembre de 2010. Disponible en: <http://www.centrocifra.org.ar/docs/CIFRA%20-%20DT%2007-%20La%20asignacion%20universal%20por%20hijo.pdf>. Acceso Marzo 2015.

COLOMBIA Ministerio de educación. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-channel.html>. Acceso en: Febrero, 2016.

CORTEZ; MORAES. **CONSCIENTIZAÇÃO, Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire.** São Paulo. 1979. Disponible en: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf. Acceso Nov. 2016.

COSTA, S. A. **Os sem terra e a educação: Um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo.** São Carlos, UFS Car. 2002.

DEL GRANADO, C. T. **Apuntes que señalan una nueva concepción educativa. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía.** Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. : Disponible em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/10Grana.pdf>. Acceso Nov. 2016.

FÁVERO, O. **Materiais Didáticos para a educação de jovens e adultos.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a04v2771.pdf>. Acceso Sept. 2015.

FEITOSA, S. **Método Paulo freire princípios e praticas de uma concepção popular de educação.** São Paulo, Editorial Paz e terra, 1999. Disponible en: [file:///C:/Users/cukiss/Downloads/FPF_PTPF_07_0004%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cukiss/Downloads/FPF_PTPF_07_0004%20(1).pdf). Acceso Feb. 2016.

FERNANDES, B. M. **Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural.** In: Auristela Afonso da Costa; Elisabeth Maria de Fátima Borges; Francilane Eulália de Souza; Thiago Fernando Sant'Anna. (Org.). Práticas, desafios e proposições para uma educação do campo no município de Goiás. 1ed. Goiânia: Editora Vieira, 2011, v. 1, p. 66-83. 2010.

_____. Organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. **Educação do Campo: campo- políticas**

públicas – educação.- Brasília : Inbra ; MDA, 2008. Disponible en: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Por%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20n%C3%BAmero%207.pdf. Acceso Feb. 2016

_____. **Espaços agrários de inclusão e exclusão social: Novas configurações do campo brasileiro.** Currículo em Fronteiras, v.3, n.1, pp. 11-27, Jan/Jun 2003. Disponible en: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/bernardo.pdf>. Acceso Jun. 2016.

_____. **Los dos campos de la cuestión agraria: campesinado y agronegocio.** UNESP – Brasil, 2010. Disponible en: <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bmfunesp-6.pdf>. Acceso Feb.2016.

_____. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial.** UNESP – Brasil 2005. Disponible en: http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_QA.pdf. Acceso Sept 20016.

FERNANDES, B. M.; CASTAGNA M. M. **O campo da educação do campo.** UNESP – Brasil, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** Cortez; 2008. Paulo Freire: Sao Paulo, editorial Paz e Terra; 1990. Disponible en: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acceso Nov. 2016.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa,** São Paulo, editorial Paz e Terra, 1999. Disponible en: http://www.apeesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acceso Nov. 2016.

_____. **Pedagogia de la Esperanza.** México, editorial Siglo veintiuno, 1993. Disponible en: <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>. Acceso Feb 2016.

_____. **Pedagogía del oprimido.** Madrid, editorial Siglo XXI, 1980. Disponible en: <http://www.servicioskoionia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>. Acceso Nov. 2016.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo, editorial Olho d'Água; 2008. Disponible en: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Freire,%20Paulo/Paulo%20Freire%20-%20PROFESSORA,%20SIM,%20TIA,%20N%C3%83O.pdf>. Acceso Enero 2015.

FREIRE, P.; ARAÚJO FREIRE A. M. **À sombra desta mangueira**. Sao Paulo, editorial Olho d'Agua. 2001.

FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**. Sao Paulo Editorial Ática, 1985.

FREIRE, P.; FAUNDES A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro, editorial Paz e Terra, 1985. Disponible en: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_por_uma_pedagogia_da_pergunta.pdf. Acceso Ag. 2015.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. FREIRE,. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/er/n57/1984-0411-er-57-00303.pdf>. Acceso Nov. 2016.

FREIRE, P.; NOGUEIRA A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petropolis, editora Vozes, 1989.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo, Scipione, 1989.

_____. Pedagogia: diálogo e conflito. Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995. Disponible en: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_dialogo_e_conflicto.pdf. Acceso Ag. 2015.

_____. **Perspectivas actuales de la educación**. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI, 2003.

GADOTTI, M.; TORRES, C A. **Educación Popular. Crisis y Perspectivas**. Buenos Aires, editorial Miño y Dávila, 1993.

GOHN, M. G. M. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo, Cortez, 2001.

HENRIQUES, M. MARAGON, A. DELAMORA M. CHAMUSCA A. Organizadores, **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD Brasília, Feb. 2007. Disponible en: <file:///C:/Users/cukiss/Downloads/educacaocampo.pdf>. Acceso Jun. 2015.

Jovenes beneficiarios de beca. Disponible en: <http://prensaitvperu1.blogspot.com.co/2012/06/el-93-de-jovenes-beneficiarios-de-beca.html> consultado en Febrero, 2016.

JARA, O. Educación popular y cambio social en América Latina. **Oxford University Press and Community Development Journal**. 2010. Disponible en:

http://www.iepala.es/IMG/pdf/CEAAL_Educacion_Popular_y_Cambio_Social_en_AL-Oscar_Jara.pdf. Acceso Feb. 2016.

KOLLING, E. J.; MOLINA, M. C. **A educação básica e o movimento social do Campo. Coleção Por uma educação do campo, nº 1. MST.** Editora da Universidade de Brasília, 1999.

MEJIA, M. R. **La pedagogía en la educación popular, en La Piragua.** Revista Latinoamericana de educación y política N°4, 1992. Disponible en: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/80101100971033212132671171141149599321011103210897326980_851.pdf. Acceso en: Feb. 2016.

MEJIA, M.; AWAD M. **Pedagogías y metodologías en educación popular.** La negociación cultural: Una búsqueda. La Paz, editorial CEBIAE, 2000.

NOVAIS, J. J. DE. **A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás.** Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA) – 2010.

PNUD. **Colombia rural, razones para la esperanza.** Informe Nacional de Desarrollo Humano. En PNUD, Bogotá, 2011. Disponible en: http://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-ic_indh2011-parte1-2011.pdf. Acceso Jun. 2015.

SANTOS, E.; NEVES M. L. C. **Educação do campo e desenvolvimento territorial: reflexões e proposições.** Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, 2003. Disponible en: file:///C:/Users/cukiss/Downloads/1%20-%20Educao%20do%20Campo%20e%20Desenvolvimento%20Territorial_SANTOS%20e%20NEVES.pdf. Acceso Nov. 2015.

OVEJERO, B. A. **Sicología Social y salud.** Universidad de Oviedo: España, 1987.

QUEIROZ J. B. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional.** Soc. estado. v.19 n.1 Brasília, 2004. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922004000100016. Acceso Nov. 2016.

PERÚ Ministerio de educación. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/>. Acceso Feb. 2016.

PESSOA, J. M. DE. **Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás.** Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1998. Disponible en: <http://cienciaparaeducacao.org/publicacao/pessoa-j-m-aprender-e-ensinar-no-cotidiano-de-assentados-rurais-em-goiias-revista-brasileira-de-educacao-sao-paulo-v-10-p-79-89-1999/>

PINEDA, S. L. Fundación Pueblo Indio. **Folleto**, taller Mayo, 2013.

PUIGGROS, A. **Introducción en la Educación Popular en América Latina**. Editorial Nueva Imagen, México 1984. Disponible en: http://www.tematika.com/libros/humanidades--2/educacion--3/en_general--1/la_educacion_popular_en_america_latina--246860.htm. Acceso: Feb. 2016.

REBELLATO, J. L. **Educación popular y cultura popular**. En notas sobre cultura y sociedad.(CIDC), No 4, Montevideo, 1988.

SADER, E. (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, FLACSO Brasil 2013. Disponible en: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/10_ANOS_GOVERNOS.pdf. Acceso Nov. 2017.

SANTOS, G. A. Ley de tierras en Ecuador. **El diario, Ecuador**, 2012. Disponible en: <http://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/224101-ley-de-tierras/> consultado en Febrero, 2016.

SANTOS, C. E. dos; PALUDO, C. O.; OLIVEIRA R. B. **Concepção de educação do campo**. en: Cadernos didáticos sobre educação no campo. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SAUL, A. M. **O Pensamento de Paulo Freire na educação Brasileira: análise de sistemas de ensino a partir de 1990**. Currículo sem Fronteiras, 2012. Disponible en: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/saul.pdf>. Acceso Nov. 2015.

SAUL, A. M. (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo, Articulação Universidade/Escola, 2000. Disponible en: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/saul.pdf>. Acceso: Feb. 2015.

SAUL, A. M.; GOUVEA, A. F. **O legado de paulo freire para as políticas públicas de currículo e para a formação de educadores no Brasil**. Revista Brasil, Estudos pedagógicos. Brasilia v. 90, no 224, 2009. Disponible en: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/507>. Acceso Feb. 2015.

SOUZA, M. A. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 36 set./dez. 2007.

TEDESCO, J. C. **Políticas Públicas en Educación**. Buenos Aires, 2014.

TELESUR. Disponible en: <http://www.correodelorinoco.gob.ve/multipolaridad/ecuador-es-pais-que-mas-invierte-educacion-superior-latinoamerica/>. Acceso: Nov. 2015

TORRES, C. A. (organizador). **Paulo Freire e a agenda da educação latinoamericana no século XXI.** CLACSO Buenos Aires, 2001. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/torres/torres.html>. Acceso Nov. 2016.

TORRES, N. C. **Paulo Freire en América Latina.** Ediciones Gernika, 1985.

VACAFLORES, C.; LIZÁRRAGA P. **“Proyecto de dominación y resistencia campesina –El caso de Tarija en: Campesinato e agronegocio na America latina: A questão agraria atual.** São Paulo: Expressão Popular. Fernandes, Bernardo (Organizador). CLACSO, 2008.

UNESCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA. **Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação.** (Secad/MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2006.

ZAMORA P. La Ley de Tierras tiene 5 ejes fundamentales. Periodico El comercio.com. Disponible en: <http://www.elcomercio.com/actualidad/ley-tierras-ejes-debate-ecuador.html>. Acceso: Feb. 2016.

APENDICE – MEMORIAL

Nasci no ano de 1982, no mês de Fevereiro na capital de Colômbia, Santa fé de Bogotá. Sou o mais velho de três irmãos. Meus primeiros anos de criança foram em diferentes povoados do departamento de Cundinamarca, ao centro do país, da capital Bogotá. Por razão das origens de minha família e a forma de decidir ou assumir melhor sendo eles camponeses humildes e provenientes de numerosas famílias, decorri até os sete anos de idade indo de fazenda em fazenda em diferentes povoados do departamento de Cundinamarca.

Contagie-me de uma pneumonia aguda que me levou a passar vários meses hospitalizados. A esta dura experiência, agrego também as difíceis condições de moradia itinerante das quais tenho memória, como cuidadores de fazendas, oprimidos e condenados numa linguagem mais real e coerente, ou como Freire especificaria na Pedagogia do Oprimido, a meus pais lhes foi negada não só a consciência do mundo, mas também, as condições de desenvolvimento de sua própria vida (FREIRE, 2002, p.27,28).

Lembro das minhas primeiras escolas no campo, eu com cinco anos, meus primeiros cadernos, minha primeira cartilha, meu triciclo e minhas primeiras cores; chega a mim o nascimento de meu irmão quando iniciava meu primeiro ano escolar, como esquecê-lo! Mas sobre todas as coisas da infância lembro-me da segunda escola, o cheiro do campo frio, a leite no frasco, a poeira da estrada, a casa dos avôs maternos. Quanto tem mudado as coisas no presente.

De minha infância e de meus pais, posso dizer que aprendi o itinerante, de meu velho, o amor por escrever, da avó materna, descobri que a ela lhe devia meu amor pela poesia. Aos 16 anos já fazia rabiscos de poesia social e crítica. No entanto, nunca fui um estudante destacado.

Sendo adolescente, inquieto, na sala de aula, as metodologias terminavam por desinteressar, mas surgia minha curiosidade pela literatura castelhana: Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Pablo Neruda, Mario Benedetti, Ernesto Cardenal, e por Colômbia, JulioFlórez, Porfírio Barba Jacob, Gonzalo Arango, foram alguns dos primeiros poetas que comecei a aprofundar-me e inclinar-me.

Aos 18 anos na Fusagasugá, era um dos líderes sociais juvenis da cidade, autônomos e autodidatas, lembro-me que reuníamos uma centena de jovens na cidade de maneira independente durante dois anos contínuos para recrear-nos, para formar-nos, para organizar-nos cooperativamente.

No ano de 2004 decido a me inscrever na Universidade de Cundinamarca, na mesma

cidade de Fusagasugá para estudar licenciatura em educação com ênfase em ciências sociais. Carreira, lugar e lutas que definiram meus seguintes anos. É uma contradição achar que por ser público, o acesso a educação universitária é fácil e sua matrícula é gratuita, mas não é assim. Na Colômbia poderíamos dizer que nossa educação universitária já é semi-privada como efeito das políticas neoliberais. Como eu não tinha dinheiro para a matrícula semestral, tinha que me esforçar bastante para ganhar uma bolsa, cumprindo com um bom rendimento acadêmico e comprovando também minha difícil situação econômica para pagar meus estudos universitários. Poderia dizer que cursei quase toda a carreira desta forma. Coincidentemente iniciei minha carreira e iniciei minha participação política no movimento estudantil ao mesmo tempo desde primeiro ano de estudo, pois existia em mim algum reconhecimento pelas capacidades literárias e o trabalho social.

Foi uma frase de Paulo Freire, que fez com que eu permanecesse íntegro, fiel os meus princípios, coerente com meu pensamento, sem desistir, sem me entregar, quando iniciei esta caminhada: “Desconfiarei daqueles que virão dizer-me, em voz baixa e precavida: É perigoso agir, é perigoso falar, é perigoso andar, é perigoso esperar, na forma em que esperas” (FREIRE, 2000, p. 6). Terminei a minha carreira na Universidade de Cundinamarca, cidade de Fusagasugá Colômbia, me graduando como licenciado em educação com ênfase em ciências sociais no ano 2010.

Em janeiro de 2006, tive a oportunidade de participar em um Congresso Internacional de Estudantes de Agronomia convocado por estudantes da minha universidade. Participar deste evento gerou uma nova direção para mim, coerente com o caminho que vinha traçando. Tive a oportunidade de interagir com alguns poucos brasileiros da Federação de Estudantes de Agronomia de Brasil, como do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do qual até o momento conhecia só de nome e com um pouco de mito.

Nesta experiência tive a oportunidade de saber através do militante do MST, Mauro Lemus, que existia no Brasil um encontro interdisciplinar de vivências (EIV) e que era desenvolvido pelo Movimento Estudantil Brasileiro em parceria com o MST e outros movimentos sociais do Brasil, o qual se desenvolveria no mês de dezembro desse ano 2006-2007 na cidade de Belo Horizonte. O que me animou para que participasse dele.

Esta experiência cultural compartilhada no Brasil, fez com que definisse minha temática da monografia sobre Educação Popular e MST. Depois, para obter os objetivos da pesquisa, se fizeram necessárias outras duas viagens por terra até o Brasil nos começos de 2008 e 2009, com a intenção de participar mais uma vez destes estágios em Minas Gerais e posteriormente ficar um ou dois meses para coletar informação e compartilhar experiências em espaços de

acampamentos e assentamentos do MST.

Estas viagens também qualificaram bastante meu processo de formação. O fato de estar em território do MST já é um privilégio muito grande para todo aquele que queira definir-se a si mesmo como um lutador do povo. Logo, se combino que estaria por um período de tempo compartilhando na prática experiências de Educação Popular, numa quarta viagem, chegando ao Brasil o sete de dezembro do ano 2011. Contribuindo desde fevereiro do ano 2012 até o mês de janeiro do 2013, no MST na região do Norte de Minas Gerais, vinculado ao sector de formação e educação do movimento, nos quais, através da arte e da cultura, avançamos na construção de uma proposta pedagógica de educação do campo própria, como parte de nossa vivência através do teatro, da música, do muralismo e da poesia, trabalhando eixos como juventude, educação e alfabetização, formação da consciência, mulher e gênero, e significativos aportes culturais.

No mês de fevereiro do ano 2013, mesmo para avançar na minha formação intelectual acadêmica, iniciei mais uma viagem de vários meses, desde o Assentamento Estrela do Norte em Montes Claros Minas Gerais até Foz de Iguaçu, e caminho a Colômbia, atravessando varias cidades do Brasil, me dirigindo primeiro para Argentina ate subir a Colômbia, passando pela Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) participando do III Encontro Latino-Americano da Juventude LA JUVENTUD TIENE QUE CREAR, no mês de março, e passando por outros espaços do MST em Itapeva e em Curitiba. Foi muito significativo ter conhecido a Escola Nacional Florestan Fernandes. Logo decidi que era fundamental continuar minha caminhada pela América, uma vez mais, para que facilitara meu retorno ao Brasil com uma documentação legal e acadêmica pronta para fazer uma militância mais contundente e tranqüila no movimento. Realizei durante minha caminhada pela América espaços acadêmicos junto com diálogos em processos organizados, movimentos sociais e instituições universitárias, palestras e círculos de cultura sobre esta minha experiência dentro do MST.

Descobri como diferentes organizações sociais realizam trabalho social de transformação nos bairros periféricos, ferroviárias abandonadas, comunidades camponesas ou indígenas, junto com significativas experiências nos setores de educação e formação, nascendo assim o projeto e motivo desta pesquisa latino americana, conhecendo, na secretaria do MST Curitiba, a possibilidade deste mestrado, iniciaram com, mas um motivo, minha própria caminhada disposto à aventura trás minhas utopias por um mundo novo, inicia assim o sentido de minhas pegadas pela América como educador, mais, no fundo, esta experiência, estas viagens transformaram-me como ser humano. Cada vivência me fez compreender e voltar a refletir sobre muitas idéias que acreditava como certas, refletir nos meus silêncios e aprender,

re-aprender, não parar, na procura de mundos livres, soberanos e justos. Até a data de hoje, meus passos vão nessa caminhada.

(Traducido por Julie Scaloppi)

De esta manera, se da inicio a este maestrado en donde la rigurosidad de la ciencia y el saber campesino se han convertido para este educador popular del campo en conocimientos acumulados teórico-prácticos. Considerando que como militante del MST inquieto, aventurero, durante mi vivencia, nunca se me ha negado mi propia libertad, la de escribir lo que veo, siento, vivo, comparto. Afirmando que es contundente de entrada el nivel de humanidad que existe dentro del Movimiento Sin Tierra, es escuela, es ser y empezar a ser, es humildad, es reencuentro. Uno eras antes de llegar, otro vas siendo en el estar y después te alejas, y otro vas saliendo.

Para llegar al nivel de esta investigación el MST transformo en mi cuatro años últimos de mi vida, de lo contrario no sería posible esta disertación, el movimiento me inspiro a viajar hasta sus adentros en Minas Gerais, luego facilito de una y mil maneras para que se abrieran las puertas a mis pasos cansados, viaje tras viaje por Suramérica. El Movimiento Sin Tierra ha sido mi mayor escuela, convivir con los campesinos en sus territorios, ver sus vidas, compartir sus momentos, diagnosticar tal cual como van los procesos, recogiendo sin ocultos para la investigación acumulados de vivencias, cada una de dichas experiencias pasando a ser un aprendizaje inolvidable para quien aplique un método como el de FALS BORDA o RODRIGUES BRANDÃO, reaprendiendo a vivir con los otros, tan diversos pero semejantes, aprendiendo su lengua, sus hábitos, sus costumbres, viviendo sus formas de vida, pensando a través de sus lógicas de mundo, en definitiva, siendo uno más entre la cotidianidad de dichas comunidades.