

Pedagogía de la liberación y escuela de agroecología del MOCASE-VC.

Anahi Guelman.

Cita: Anahi Guelman (2013). Pedagogía de la liberación y escuela de agroecología del MOCASE-VC. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <http://www.aacademica.org/000-038/608>

**X Jornadas de sociología de la UBA.
20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos,
científicos y políticos para el siglo XXI 1 a 6 de Julio de 2013**

Mesa N° 63.

Experiencias de educación popular de los movimientos sociales de América Latina: desafíos y potencialidades

Título de la ponencia: Pedagogía de la liberación en la escuela de agroecología del MOCASE-VC

Autores:

Guelman Anahi. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
F.F.y L., UBA.

Resumen:

El trabajo que se presenta es parte de un proceso de tesis doctoral que trabaja la formación para el trabajo en organizaciones y movimientos sociales. Una de las organizaciones en las que se hace foco es el MOCASE-VC, particularmente en su escuela de agroecología. La intención de este trabajo es analizar y discutir como opera la tradición freiriana en esta propuesta pedagógica.

Para el MOCASE-VC la formación es un tema central desde el inicio mismo de la organización. La opción por la educación popular es por un lado, un signo fundante, ya que sella en términos prácticos los encuentros que dieron origen al movimiento, y por otro lado, constituye desde ese momento una toma de posición explícita. Los espacios educativos son pensados desde la pedagogía de la liberación y la metodología de la educación popular.

Este trabajo analiza los modos en que en la escuela de agroecología del MOCASE-VC participa de la pedagogía de la liberación, contribuya a desarrollar procesos de concientización desde la conciencia ingenua de la subalternidad a la conciencia crítica frente a los opresores. Nos interesa ver particularmente como lo educativo se torna político evitando la transmisión doctrinaria generando construcción de conocimiento crítico a través de relaciones dialógicas y procesos de concientización.

Nos interesa abordar también la relación de la educación popular con lo que denominamos pedagogía decolonial, descolonizadora, poscolonial o liberadora. Queremos analizar entonces si el proceso que se establece en la escuela de agroecología se emparenta con estas conceptualizaciones y se constituye como pedagogía crítica. La recuperación de saberes y praxis sociales en un movimiento que es a la vez que campesino, indígena, puede legimar, problematizar así como dialogar y confrontar con patrones de poder vigentes.

**X Jornadas de sociología de la UBA.
20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos,
científicos y políticos para el siglo XXI 1 a 6 de Julio de 2013**

Mesa N° 63.

Experiencias de educación popular de los movimientos sociales de América Latina: desafíos y potencialidades

Título de la ponencia: Pedagogía de la liberación en la escuela de agroecología del MOCASE-VC

Autores:

Guelman Anahi. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
F.F.y L., UBA.

La marca fundacional de la Educación Popular en el MOCASE-VC.

Para el MOCASE-VC la formación es un tema central desde el inicio mismo de la organización. Aparece con toda explicitación en sus proyectos y documentos así como en sus prácticas. En el Documento “Derecho a la soberanía alimentaria. Consolidación del Movimiento Campesino de Santiago del Estero 2004-2007” del 2004¹, se considera que la *Educación Popular permanente en todas las prácticas, haciendo durante el año eventos especiales para multiplicar comunicadores-educadores entre los jóvenes y las mujeres con una opción por la perspectiva ecológica* es una dimensión a consolidar. En ese mismo documento se explicita la necesidad de “*alfabetizarse con lecturas geopolíticas, económicas, sociales, culturales, y de valores*”, la necesidad de dar una “*batalla contracultural*” por las visiones del mundo y la pretensión de consolidar prácticas cotidianas que reproduzcan una sociedad solidaria, la autonomía, la horizontalidad y la promoción permanente de la participación.

Aquí están presentes algunos de los ejes que atraviesan tanto la historia de la formación en el MOCASE-VC, como la propia concepción de educación: Lo educativo es entendido como político, se opta por la educación popular, hay una apuesta por recuperar los saberes de los campesinos a través de esa concepción de educación popular, y hay un modo también, de construir dialécticamente -a partir de ellos -, unos saberes nuevos para pensar el mundo, y recuperar-construir cultura y subjetividades.

Michi analiza esta concepción como el encuentro y confluencia entre las “tradiciones freiriana y gramsciana. Los espacios educativos son pensados desde la pedagogía de la liberación y la metodología de la educación popular:

- La pedagogía de la liberación supone un proceso de concientización desde la conciencia ingenua de la subalternidad a la conciencia crítica frente a los

¹ Este proyecto, citado ya en el capítulo anterior fue presentado organizaciones europeas.

opresores² (Fernandez Moujan, 2010/11), que implica el reconocimiento de la deshumanización para construir la humanización, negada en la injusticia, la opresión y la colonización. Supone también en este proceso la toma de la palabra, en forma crítica y con otros. Lo educativo es entonces profundamente político. Se trata según Freire de una pedagogía crítica que debe ser elaborada con el oprimido, cuyo objeto de reflexión es la opresión. En ese proceso de educación que se hace con los otros, los oprimidos entienden su lugar en el mundo y se humanizan para liberarse. (Freire, 2000: 34).

- La mirada sobre las relaciones cotidianas como pedagógicas expresa una comprensión gramsciana de lo educativo y lo político. La propia construcción en el cotidiano de esa sociedad que buscan, es pensada como relación pedagógica y en ambos tipos de espacios, los específicamente educativos, como en las cotidianidad, se forman los sujetos políticos del movimiento y se construye cultura. Esta cotidianidad que incluye no sólo los vínculos, el funcionamiento organizativo y las actividades productivas sino además el conflicto y los actos de resistencia resulta central en la formación subjetiva tanto individual como colectiva.

Intentando establecer continuidades que permitan comprender algunas de las características de este movimiento, parece interesante apoyar el desarrollo de estas concepciones pedagógicas y de las experiencias educativas que las nutren, en el origen mismo del movimiento. Para ello es de interés volver a traer el encuentro que reúne a jóvenes universitarios, militantes de organizaciones de base de la iglesia, con antecedentes en las ligas agrarias y experiencia en educación popular, con lo que se consideran “viejos sabios del monte” o campesinos indígenas con saberes propios del monte, experiencias de injusticia y sensibilidad popular. En este encuentro se escuchan, se respetan y aprenden saberes unos de otros. Comienza un proceso colectivo de enseñar, aprender y valorar los saberes, de problematizar y pensar, de construir experiencia y utopía. Este origen, hace mas de dos décadas, signa a futuro la continuidad de una pedagogía de la liberación que se basa en la educación popular, que opera permanentemente sobre la base de la confianza en la capacidad del campesinado y en las posibilidades de efectuar procesos de formación crítica y de construir respuestas contrahegemónicas, partiendo de lo que Michi considera desde Gramsci como núcleos de buen sentido y de los que da cuenta uno de los fundadores del MOCASE-VC, cuando alude a la cosmovisión del campesino como no capitalista, alejada de la acumulación de riqueza e incluso del poder (Entrevista a uno de los fundadores del MOCASE-VC, 2005, tomado de Michi, 2010). Desde aquí también se construye praxis para problematizar, para aprender, conocer y construir nuevos sentidos, que concientizan, humanizan, potencian a los sujetos y al colectivo. Al mismo tiempo en esa recuperación de sentidos y saberes se desarrollan procesos de descolonización de los mismos y de sus portadores.

² Fernandez Moujan Inés analiza la vigencia de la pedagogía de la liberación y su vinculación con antecedentes teórico-políticos tales como Fanon, Marx, etc. en su tesis de Doctorado y en algunos trabajos tales como la Educación: Las marcas de la colonialidad y la liberación. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 15, nov/2010-abr/2011, Brasilia

Es en este punto que cobra dimensión la dialéctica de construcción de saberes que se lleva a cabo en el movimiento. La recuperación y revalorización de saberes ancestrales y campesinos entra en un enriquecido diálogo con los posicionamientos y saberes de las organizaciones de pertenencia: MNCI, CLOC y Vía Campesina, fuertemente apoyados en culturas ancestrales y también en saberes técnicos y científicos. La amalgama se completa con los aportes de los técnicos, los universitarios y profesionales. Así se da lugar a proyectos que recuperan, innovan, incorporan nuevos conocimientos y apelan a nuevas y viejas tecnologías, en la medida que se respeten los criterios y principios de respeto y sustentabilidad de la naturaleza y la tierra. Los proyectos que se discuten ponen en tensión la relación entre lo nuevo y lo viejo, entre lo sustentable y lo “exitoso”, entre recuperación de lo propio y del pasado y valoración de la innovación, entre conservación y cambio. Se trata del diálogo entre diferentes saberes. Los campesinos hablan de lo adecuado, de tecnologías adecuadas, de la valoración de la innovación respetuosa. Es precisamente en estos procesos de discusión, de debate, de toma de decisiones y de elaboración de proyectos en los que se arriba a síntesis de crecimiento de saberes, de posibilidad de innovaciones en el campo de la producción sustentable, de la agroecología. etc. Es también este uno de los campos entonces (junto con el de la salud, la educación, etc.) que posibilita la construcción de nuevos saberes integrados e integradores.

Es interesante volver a traer el momento fundacional como encuentro de la experiencia y el saber campesino indígena con el saber académico de jóvenes universitarios, dando lugar a la construcción de saberes nuevos, superadores pero en el campo, bajo el “alero del rancho”. Esta expresión es utilizada frecuentemente en referencia a esa primer experiencia de encuentro y también en referencia a las pasantías que jóvenes estudiantes desarrollan en el MOCASE-VC. Bajo el alero del rancho el campo santiagueño es mirado desde dentro, desde sí mismo. Esta experiencia resulta fundante del propio movimiento. Pero además y consistentemente, es clave para pensar en pedagogías que se basen en la educación popular y en la valoración que en el MOCASE se hace del saber académico y político puesto al servicio del movimiento, en una construcción dialéctica permanente con él. El mismo fundador del MOCASE-VC señala en la mesa de cierre de las “Segundas Jornadas de Proyectos sin financiamiento”, realizadas en noviembre de 2008 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que *“allá por el 76, cuando empezaba la dictadura, unos pibes”,* (entre los que se encontraba él mismo), *“van a buscar a unos sabios del monte”;*

...“Viejos que habían vivido la experiencia de la lucha de los hacheros contra las forestales inglesa y belga que ya habían destruido los bosques en nombre del progreso. Estos viejos, que habían luchado contra la primera gran aplanadora de los bosques del Chaco americano, ya se veían venir el nuevo embate” ... “Ellos anticiparon que venían empresas multinacionales a quitarles las tierras a los campesinos santiagueños”...³

³ HISTORIA DE VIDA. ENTREVISTA Ángel Strappazzón. Itinerario filosófico de un militante de la lucha campesina. AGRÓPOLIS. Debates POLÍTICOS en El campo de lo rural. Cosecha gruesa/zafra de

Entre esos viejos del monte estaba Don Tito Ravelo que les mostró esa sabiduría milenaria y la posibilidad de encuentro de los saberes, pero desde la mirada del campo.

“Los viejos del monte tienen un aporte milenario: nuestros indígenas son asamblearios y horizontales. Sanavirones y comechingones son horizontales en sus decisiones. Después reforzaron esa construcción de poder asambleario y horizontal los anarquistas del ferrocarril”⁴.

El alero del rancho entraña esa sabiduría y es la primera aula-taller por la que hay que pasar, la primera escuela de los campesinos. Se trata del grupo familiar, que cuenta con esa mirada del mundo, que produce colectivamente y que tiene una visión lejana al consumismo y al mercantilismo. En el alero del rancho se recupera al mismo tiempo la experiencia histórica acumulada en aquel primer encuentro de viejos campesinos indígenas del monte y jóvenes universitarios: la de las comunidades de base de la iglesia de la mano de la teología de la liberación por parte de los jóvenes, la de las ligas agrarias, la de las luchas de los hacheros chaqueños y sus aprendizajes del anarquismo.

La posterior fundación del MOCASE y su experiencia van dando lugar al desarrollo de instancias de formación que tienen toda esa impronta que encarna en la educación popular, en la concepción pedagógica gramsciana y sobre todo en la convicción de la necesidad de la formación. La misma es objeto además de revisión y reflexión constante.

La intencionalidad pedagógica, se pone en marcha a través de la metodología de la educación popular, en ámbitos del funcionamiento cotidiano, en las reuniones, en los debates, en las diferentes instancias de funcionamiento organizativo (es decir en los espacios formativos cotidianos). Michi relata las características que asume esta opción en el MOCASE-VC: producción grupal, trabajo en pequeños grupos alternado con plenarios de síntesis del trabajo. Recuperación y problematización de saberes. Sistematización de los encuentros para su transmisión, figura de coordinador, disposición física en ronda.

Michi (2010) analiza el papel que juegan los talleres como modalidad de formación. Se organizan como actividad formativa en diferentes situaciones: como actividad específica de formación, como actividad de promoción, en los espacios de deliberación y decisión y, por último en el marco de acciones de protesta. Enmarca los talleres en la educación popular y los caracteriza como espacios en los que los sujetos toman la palabra y se resignifica la experiencia. Son momentos de síntesis. Traducen operativamente la noción de praxis: se repiensa y reflexiona la práctica en esta nueva práctica de problematización, debate, reflexión, establecimiento de acuerdos.

Para Di Mateo (2008)⁵ los Talleres de formación no sólo buscan abordar temas específicos, sino que son ámbitos de apropiación de la propia metodología de la educación popular, en los que los campesinos van desempeñando y aprendiendo distintos y nuevos roles: coordinan los talleres, los planifican y reflexionan sobre los procesos que allí ocurren.

La experiencia de la formación de promotores y promotoras da cuenta de la integralidad del trabajo formativo del MOCASE-VC: Desde la concepción de la educación popular, parte de los saberes de los participantes para problematizar y ponerlos en diálogo con los saberes académicos. Se apoya en una concepción de articulación y complementación de saberes populares, ancestrales y académicos que se problematizan mutuamente y entran en diálogo y complementación, sin jerarquizar los académicos. Como praxis pedagógica, articula saberes prácticos, saberes técnicos y teóricos, con saberes políticos y con la lucha misma. Estos procesos culminan siempre con el análisis, la interpretación del fenómeno en términos técnicos y también políticos a través de la recuperación y sistematización de lo hecho. Parece evidenciarse en estos procesos como la praxis pedagógica es praxis política.

El registro y la sistematización juegan un papel central en relación a la disposición, a la memoria, a la transmisión y a la consideración de la palabra debatida y acordada. Estos tópicos son centrales cuando lo que se busca es la construcción de una organización democrática, horizontal y participativa. El registro y la sistematización tienen un lugar preponderante en las prácticas del MOCASE-VC. Se realizan registros de reuniones, de clases, etc, que muchas veces son socializadas. En ocasiones la sistematización es la síntesis del trabajo de los pequeños grupos para llevar a un plenario de presentación de síntesis. Resultan en este sentido un antídoto contra el voluntarismo y el activismo irreflexivo así como ante la manipulación de la palabra y la burocratización (Caruso, 2008). Sin embargo, en muchas ocasiones las síntesis del trabajo como sistematización banaliza y reduce los debates dados, y en este sentido se corre el riesgo de manipulación recién señalado. Se trata de operaciones que forman parte de la metodología de la educación popular, pero también de los modos de aproximación de la investigación - acción participativa.

En cuanto a los saberes, la opción que toman es la de partir de los saberes de los sujetos, valorándolos y problematizándolos, para construir desde allí nuevos saberes y generar con ellos una nueva cultura que además es práctica, es transformadora. Esto remite a la educación popular y a los planteos freireanos y desde allí se posiciona como pedagogía de la liberación, pero al mismo tiempo, en la valoración de esos saberes invisibilizados por la modernidad y todas sus instituciones, se acerca a una pedagogía descolonizadora, decolonial o poscolonial.

El origen de la escuela de agroecología

⁵ La experiencia educativa del Movimiento campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina: un acercamiento a las problemáticas identificadas por los educadores de la organización. Di Matteo, J.; Hayden, J. I.; Vila, D. Ponencia presentada a la 1as. Jornadas internacionales de problemas latinoamericanos. Mar del Plata, septiembre de 2008.

El proceso de gestación de la escuela de agroecología, rescata la impronta fundacional de la recuperación, problematización y encuentro entre saberes.

La falta de posibilidad de educarse de los campesinos por las condiciones de desarrollo de la educación rural, el incumplimiento del derecho a la educación por parte de Estado, junto con la discordancia entre la pobre y poca educación recibida y las características de la vida y la cultura campesinas, llevan al MOCASE-VC a pensar en la posibilidad de una escuela propia para los jóvenes del movimiento, escuela que pueda acompañar la formación productiva y política de los jóvenes militantes del movimiento.

La problemática educativa había sido percibida desde hacía tiempo por la Organización. Por eso, tras un tiempo de diseño y reflexión en sus bases, convocó en el 2006 a un grupo de docentes y estudiantes universitarios para comenzar un diagnóstico más preciso de las necesidades e intereses de los jóvenes que conforman el Movimiento. Se conformó un equipo compuesto por 15 estudiantes universitarios y 4 profesores, que durante seis meses trabajaron en Buenos Aires en la formación interna y la planificación de actividades para llevar adelante en las comunidades. Se realizaron talleres de apoyo escolar con los adolescentes y jóvenes, y talleres de reflexión con toda la comunidad, sobre la importancia de la educación como un derecho. Se tomaron 100 encuestas. Los resultados de la encuesta fueron contundentes: más de un 30% de éstos jóvenes no había completado el primario, y el 90% de los mismos tenía secundario incompleto o nunca lo habían comenzado. Sin embargo, todos ellos estaban interesados en continuar su formación. Los resultados de aquel primer diagnóstico daban cuenta de una serie de problemáticas vinculadas a la matemática y la lectoescritura, a la falta de hábitos escolares y a algunas cuestiones de carácter subjetivo como la falta de confianza en los saberes propios o en la capacidad de aprendizaje, que aparecen como y constituyen problemáticas subjetivas, pero que en rigor son problemáticas originadas pedagógica y culturalmente. El análisis que se hizo al respecto mostró la necesidad de un cambio en las relaciones pedagógicas, ya que la evaluación reflejaba el papel de los docentes que intervienen en la profundización de la desigualdad, y el fracaso de la escuela en la enseñanza del mínimo universal que promete garantizar. Los datos llevaron a pensar en la necesidad de cubrir lo que el Estado no garantizaba. Pero además, no puede soslayarse el análisis de coyuntura política que hacía el movimiento cuando decide crear la escuela de agroecología, porque resulta definitorio en la toma de la decisión:

“Y medio que nos largamos a los de agroecología sin tener la universidad porque el modelo agroexportador y sojero iba creciendo vorazmente y nosotros creíamos que nuestros jóvenes, sobre todo nuestros jóvenes, tenían que profundizar un poco más esto de a cual modelo de desarrollo adherimos o que es para nosotros la producción o que es para nosotros el campo. Entonces bueno, un día dijimos ¿Y si armamos la escuela y la largamos? Y bueno, y la largamos, y le dimos forma y la largamos. Creo que el detonante fue esto: ver que el modelo se imponía muy fuerte, muy vorazmente, y

teníamos que hacer algo". (Entrevista a militante del área de formación del MOCASE-VC, coordinadora/docente de la Escuela de agroecología, 2009)"

La Escuela de Agroecología

La Escuela de Agroecología del MOCASE-VC comienza a funcionar en agosto de 2007, en articulación con el Instituto Agrotécnico de Quimilí. Se trata de una escuela de alternancia (1 semana de trabajo presencial en la Escuela en Quimilí, y 3 semanas de trabajo en las comunidades de origen) durante 3 años, para la formación en la producción campesina y agroecológica, que prevé, además, la posibilidad de terminalidad primaria con la extensión de un año de la cursada.

Los objetivos explícitos que aparecen en los documentos del MOCASE-VC hablan de *"contribuir a la formación de los y las jóvenes del MOCASE y de otras organizaciones campesinas y promover la defensa de los bienes naturales y la soberanía alimentaria, y para ello se propone potenciar la agricultura campesina sostenible, fortalecer la producción familiar y comunitaria y promover el intercambio entre jóvenes del movimiento"* (MNCI, 2010)

Cuenta con reconocimiento como escuela de la modalidad de adultos a través del Servicio Provincial de Enseñanza Privada del Ministerio de Educación de Santiago del Estero y otorga el título de asistente en agroecología, de educación No Formal.

La escuela de agroecología del MOCASE-VC, como su nombre de "escuela" lo indica, rescata a la escuela en un proceso social de apropiación (Rockwell) y reinención de la institución escolar, que implica, la interiorización de la cultura escolar y campesina dominante (Baronnet, 2012) pero también la valorización de esta institución en la garantía de la distribución de saberes, aunque como promesa. Concebir la construcción de esta escuela alternativa como apropiación simbólica de esta institución es comprender que se le otorga un sentido activo y transformador dentro de la lógica de la transmisión de la herencia cultural moderna, de su papel instrumental y obligatorio (Baronnet, 2012) Es decir, que esta propuesta alternativa implica también la apuesta a la lógica del derecho público y la búsqueda de otra relación con el estado, de manera de disputar el cumplimiento de esa promesa desde una perspectiva en la que no sólo se cumpla el derecho sino que se lo garantice en una orientación acorde a los intereses del campesinado. La disputa es entonces la del derecho a la educación, y también la que refiere a las decisiones al respecto, en la formación de los jóvenes campesinos, a su planificación y a su regulación. También será una disputa por la transmisión de la herencia que es concebida no sólo como la herencia de la cultura moderna occidental, urbana y funcional al modelo económico vigente sino como articulación entre la herencia cultural ancestral, campesina, los saberes culturales propios, y el acceso a los saberes modernos, pero puestos al servicio de intereses económicos comunitarios y colectivos que permitan la vida en el campo y la subsistencia de la tierra.

Por la modalidad de alternancia, durante una semana por mes los jóvenes de distintas comunidades conviven en las instalaciones del MOCASE-VC. Para el

MOCASE-VC el régimen de alternancia permite respetar la cotidianeidad, las formas de trabajo y la cultura campesinas y también resulta coherente con la concepción de educación:

“Y el por qué una semana y tres semanas? porque nosotros adherimos con esto de que la formación no tiene que producir el desarraigo, y ya hemos tenido experiencia de jóvenes que se han ido a hacer la secundaria a una ciudad cercana, o inclusive chicos que han hecho intentos de hacer universidad y se han vuelto inmediatamente. Y porque además creemos que la formación no está acá en la escuela, sólo, sino que la formación también está en mi comunidad y en mi vida cotidiana. Entonces esto de que trabajamos algunas cosas acá y después vuelvo a mi comunidad, a mi cotidiana vida, mi familia, mi producción, y también con algunas actividades que tengan que rescatar una leyenda o hacer un cálculo del tamaño del territorio o de los cercos o de la cantidad de animales o la estadística de las muertes por tal enfermedad ¿no?. Como que sea parte de la vida, digamos y no algo desenchajado”. (Entrevista a militante del área de formación del MOCASE-VC, coordinadora/docente de la Escuela de agroecología, 2009).

Además la alternancia y la convivencia permiten una intensidad de la experiencia educativa con posibilidad política en sí misma:

“santiago del estero, igual que Argentina es un territorio tan enorme, y nuestros jóvenes son de distinta parte de la provincia pero somos un solo movimiento. Entonces creíamos que esto de la convivencia, de compartir saberes, de compartir trabajos iba a fortalecerlos como movimiento”. ”. (Entrevista a militante del área de formación del MOCASE-VC, coordinadora/docente de la Escuela de agroecología, 2009).

Curricularmente, la escuela se organiza en materias distribuidas en los 3 años, que abarcan desde las materias básicas como lengua y matemática hasta las específicas o técnicas como producción agrícola, bosques, agroecología, energías renovables, pasando por materias vinculadas a la gestión como administración rural y cooperativa, y prácticas de campo, que son optativas entre apicultura, huerta, carpintería, energías renovables y sanidad animal.

La distribución del tiempo muestra la valoración implícita (Rockwell) que se hace de las diferentes áreas de conocimiento, del conocimiento teórico y práctico, de las formas de vida campesina, etc. (Rockwell, 1995). El tiempo es un organizador que funciona estructurando la experiencia escolar y mostrando algunas de sus implicancias:

En primer lugar parece central destacar en este sentido, la organización de la modalidad de alternancia, es decir el funcionamiento intensivo presencial durante una semana que tiene la escuela, respetando los tiempos de trabajo de

los jóvenes en el campo y también las distancias que existen desde sus lugares hasta el sitio donde funciona la escuela. Existe un reconocimiento, no sólo de la importancia de la convivencia de los jóvenes durante la semana, sino además del tipo de trabajo y producción que realizan en sus ámbitos familiares y comunitarios.

En segundo lugar parece interesante rescatar que en la escuela de agroecología hay espacios previstos para trabajar los saberes teóricos y prácticos en la organización de la caja curricular.

En tercer lugar el tiempo destinado a la convivencia, al mantenimiento del lugar, a su limpieza, a la recreación, a la música, el baile y las tradiciones como la chacarera, hablan de la consideración de la convivencia, del compartir espacios, traducen la valoración de la cultura originaria, de la importancia de los vínculos, la valoración de asumir, repartir y compartir responsabilidades, esparcimiento, alegría, celebración y también lo que en el movimiento se denomina *mística*⁶.

Por último el tipo de organización de lo que se considera la caja curricular, la forma de organización en “materias” o disciplinas muestra la valoración de lo escolar a través de algunas de sus formas de organización clásica.

Se da en este terreno una apropiación de la escuela como institución moderna que combina la valoración del derecho a la educación que expresa la escuela pública y su organización, con formas organizativas adaptadas a las necesidades de la vida campesina por un lado, y a las necesidades de formación política por otro, en un tipo de estructuración del tiempo y de la convivencia intensivos, en el que se asumen responsabilidades y se las comparte como estudiantes-militantes con los coordinadores de la escuela.

La formación técnica apunta al fortalecimiento de la producción y forma de vida campesina, al desarrollo local rural y regional, dándoles a los jóvenes la posibilidad de proyectar su vida en el campo, y producir allí mismo alimentos sanos para la sociedad, evitando así los procesos de migración hacia la ciudad. Tienen direccionalidad respecto de lo que son los ejes políticos del movimiento: reforma agraria integral, soberanía alimentaria y producción agroecológica.

Parte importante de la experiencia formativa de la escuela está por fuera de las materias (tal como se desprende del análisis de la organización del tiempo) y constituye otros aspectos sustantivos del trabajo escolar, que en general, se vinculan también con la educación popular:

- **Los acuerdos de trabajo, la cooperación y las responsabilidades en las condiciones para la convivencia. Las evaluaciones:**

Al comenzar la semana, una de las primeras tareas es el establecimiento de los acuerdos de trabajo. En este espacio se establecen compromisos de trabajo durante la semana para organizar las actividades y la convivencia; se apela a la

⁶ Muchos movimientos populares han incorporado prácticas que se conoce con la denominación de “mística”, y que buscan apelar a diversas dimensiones de lo humano conjugando procesos de racionalidad y reflexión con elementos emocionales y sensibles. Se plantean como una posibilidad de relacionar el campo de lo abstracto con lo concreto.. Las prácticas definidas como “mística” por los movimientos sociales, suelen incorporar diferentes lenguajes expresivos además de la palabra (los gestuales, corporales, sonoros, visuales)..

responsabilidad que tienen en el desarrollo de las actividades. El espacio de acuerdos da cuenta de la consideración de los jóvenes como parte activa del movimiento, como militantes, como sujetos políticos. A diferencia de lo que sucede en cualquier otra escuela a la que asisten jóvenes y adolescentes, los avatares y el desarrollo de la propia escuela se ponen en conocimiento y consideración de los estudiantes. El propio desarrollo de la escuela es uno de los temas que se encara, informa y discute en este ámbito (negociaciones por el reconocimiento del título, propuesta para la construcción de aulas). En el movimiento estas instancias son compartidas. Se implica a los interesados en la trama política y en su comprensión. Esto se vincula con la implicación de los jóvenes en la lucha por la defensa de sus intereses, en este caso en la defensa de su escuela y de su educación. Y también con el protagonismo en la construcción y el desarrollo permanente de sus espacios y de su propia historia.

En el espacio de acuerdos se trabajan también las normas de funcionamiento de la semana de trabajo, se transmiten los cambios que el equipo de coordinación pensó para la semana de trabajo en función de las evaluaciones anteriores, se ponen también en consideración y se acuerdan. Entre estas consideraciones se modifican horarios de funcionamiento, se trabajan aspectos vinculados a la evaluación de las materias, se organizan los grupos de trabajo y el cronograma de las tareas para la semana, se revisan aspectos vinculados al seguimiento y retención de los estudiantes y a la asistencia. También se organizan los espacios recreativos y los espacios de apoyo escolar a cargo de los estudiantes de la UBA de las Brigadas de escolarización Monte Adentro que viajan a Quimilí cada semana de funcionamiento de la escuela de agroecología y cuyo objetivo principal es acompañar pedagógicamente los procesos formativos de jóvenes de la organización.

En el clima que hay en este espacio se evidencia la comodidad, las relaciones entre el equipo de coordinación y los jóvenes son fluidas e informales. Sin embargo no se desdibuja el papel de los adultos y hay una constante apelación a la asunción de responsabilidades de acción concretas. No se trata de una apelación a la responsabilidad desde lo moral o discursivo. Se trata más bien de la asunción de compromisos concretos por parte de sujetos concretos.

Durante la semana se comparte el trabajo de mantenimiento, limpieza y orden del lugar. Organizados por grupos de trabajo se distribuyen y garantizan las tareas de limpieza, cocina, etc.

“Los distintos grupos que viene se mezclan y forman grupos de trabajo o equipos de trabajo, de cocinar, o de limpiar o de hacer la mística. Entonces cada día se va rotando y cada grupo participa de todo; un día le toca limpiar, otro cocinar, otro la mística.” (Entrevista a Maria de los Angeles en INTERNET, 2009)⁷

También se comparten los espacios de estudio y los espacios de descanso, de sueño, las comidas. En los horarios de descanso se organizan actividades

⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=K51uJLdJwNo>

recreativas, se participa de la radio comunitaria, etc. Estos son parte de los espacios más valorados por los jóvenes

Al finalizar cada semana se evalúa su desarrollo entre estudiantes y el equipo de coordinación rescatando los aciertos y aspectos a mejorar tanto en lo “académico” como en la convivencia.

Los espacios curriculares. Las materias de la escuela

La escuela tiene un plan de estudios con espacios curriculares que van desde las materias básicas como lengua y matemática a materias técnicas y tecnológicas. Algunos de estos espacios son: Agroecología, producción agrícola, bosques, aguas, biodiversidad, energías renovables. También, como ya fue dicho, están las prácticas de campo

- El Contenido. El tratamiento del saber y el conocimiento:

Las materias o espacios curriculares trabajan contenidos que le son propios y específicos. Sin embargo en todos ellos se desataca la coherencia con los principios, valores y posiciones del movimiento, aún en las materias que tienen carácter instrumental o básico. Este dato parece obvio, ya que el diseño curricular de la escuela, su estructura organizativa, la elección y recorte de las “materias” y de sus nombres, es propio y autónomo respecto de cualquier otra propuesta de formación. Por lo tanto, parece natural suponer que estos espacios o disciplinas fueron pensados para dar, precisamente, contenidos vinculados a los principios del movimiento. Este es el sentido mismo de la existencia de una escuela de agroecología del movimiento. Formar en los principios del movimiento. De todos modos, no siempre resulta posible adaptar contenidos, cuando se trata de materias básicas o instrumentales y sin embargo, en este caso, los contenidos de lengua y matemática, están trabajados con coherencia con dichos principios. La existencia en la currícula de estas materias instrumentales o básicas se explica por la trayectoria educativa de los jóvenes.

“la mayoría no había terminado la primaria, pero igual la podía hacer, uno había terminado la secundaria, de los 70 que habían empezado hasta ahora uno ha terminado, unos 7, 8 se han quedado en 3º, 4º, y no han terminado, muchos han hecho primaria y ahí. Y eso te exigía tener unas materias digamos, reforzar mucho lengua, y bueno, matemáticas” (entrevista a coordinador de matemática)

En “lengua” por ejemplo, se trabajan los derechos de la infancia y la perspectiva del derecho y se lo vincula con sus derechos como jóvenes campesinos. La clase trabaja con la realidad de los jóvenes, con los derechos incumplidos, con los derechos que van conociendo, adquiriendo, defendiendo. Se trabajan también cartas y documentos de luchadores de otras geografías, se elaboran intercambios, se escribe correspondencia.

La “matemática” está puesta al servicio de la vida en el campo que se propone el MOCASE-VC. En las clases de esta materia el contenido articula los

principios con la vida cotidiana en el campo. Un ejemplo paradigmático es la enseñanza del concepto de “índice”. Se lo trabaja a partir de problemas para resolver de la vida del campo y de la vida cotidiana. Se explica para que sirven los índices en función de los problemas y los cálculos vinculados a la producción. Se hace especial énfasis en la operatoria de repartir para ejemplificar el uso del concepto de índice, en relación, por ejemplo, con la distribución de cabezas de ganado por hectárea, en la dimensión de las propiedades, etc.

“Mirá, nosotros la parte de matemática la pensamos, sobre todo intentar cubrir algunos baches esenciales que tenían de la primaria, siempre partiendo de problemáticas del cotidiano, solemos cambiar las cosas de los libros de texto, y ..., los encontramos en la dinámica de la organización, o en la vida familiar, o a la hora de tomar algunas decisiones hay que apostar a lo productivo” (entrevista a coordinador de matemática)

En el resto de las materias la vinculación del contenido con las posiciones del movimiento es más directa aún.

Energías renovables trabaja desde los conceptos de energía, cambio, movimiento, renovación, y llega al concepto de energía que puede usarse sin que se agote y que puede ser generada por movimiento. Ven concepciones de sustentabilidad y sobre todo las políticas estatales al respecto.

En “Bosques” se aborda la historia económico productiva de Santiago del Estero, que es la historia de destrucción del monte/bosque y de la que las familias participaron en la medida en que trabajaron en el monte para sobrevivir, aún sin saber las implicancias que esto tenía para la vida allí.

En “Biodiversidad” se trabajan contenidos prácticos y teóricos pero sobre todo políticos: qué pasa con la privatización de la biodiversidad, como se la ataca y destruye: que son los transgénicos, las posiciones de la Vía Campesina frente a los bienes naturales y su distancia con la posición que los considera recursos. Se trabajan modelos de rentabilidad y de sustentabilidad y se analiza fundamentalmente el modelo sojero. En términos de contenido esta materia parece tocar parte del núcleo del sentido del movimiento: la defensa de la tierra, de la semilla nativa (soberanía alimentaria), del monte, la defensa contra el modelo del agronegocio que destruye la biodiversidad, pero que además la roba, la patenta y la vende, la lucha de un modelo de sustentabilidad frente a un modelo de rentabilidad, la lucha contra el capitalismo.

En agroecología los estudiantes van viendo los contenidos correspondientes a los postulados de la agroecología y finalmente diseñan proyectos productivos desde una lógica agroecológica, diseñan, planifican y gestionan recursos. En términos de contenidos esta materia parece condensar los sentidos políticos de la defensa de la tierra, la recuperación del territorio (en sentido amplio) y de los campesinos indígenas como sujetos políticos que se ponen en movimiento. Condensa los sentidos políticos de la defensa de un modo de vida que se defiende y se transforma al mismo tiempo, condensa los sentidos políticos de la defensa de los saberes, de la experiencia de respeto por la naturaleza.

En el desarrollo de las clases de las distintas materias los contenidos traen las orientaciones del movimiento. Se operan procesos de articulación entre saberes campesinos, del monte, de respeto por la tierra, de las culturas de origen y se ponen en juego más armónica o conflictivamente, con saberes tecnológicos y científicos a partir del trabajo de problematización,. En energías renovables, bosques, biodiversidad estas articulaciones son evidentes. El saber aparece enraizado en prácticas sociales, no se lo presenta como posesión o atributo personal. En todo caso es posesión colectiva que permite esas prácticas sociales tales como trabajar o como defender derechos.

“Lo mismo en aguas, en la materia de agua, los temas que se eligieron fueron, bueno, toda la problemática que tenemos aquí y que soluciones tenemos Es un eje de discusión de la vida campesina ..., cuales son las discusiones técnicas que nos sirven a nosotros; no nos vamos a poner a estudiar canales ¿sí?, nosotros necesitamos aljibes, entonces bueno, para mi familia, para mi comunidad, calculo el aljibe que necesitamos. Sacamos cuentas y ahí es donde pueden salir de aquí, yendo a la comunidad y que les digan: tenemos la posibilidad de armar aljibes; ¿que tamaño necesita cada familia? ... lo mismo con las represas, que siempre después la limitante termina siendo el dinero ¿no? (Entrevista a coordinador de aguas)

“Aparte si hablamos de agroecología, hablamos de, una forma de, no solo de aprender una técnica de manejo sino de una forma de concientización. Estamos hablando de que queremos manejar nuestros bienes naturales, y ahí vamos a empezar digamos, de por qué agroecología y no agronomía, porque la educación tradicional o bancaria como se le dice, como le decimos nosotros desde la educación popular, estee..., lo que se, con todo lo que se trabaja se lo trata como recursos, y para nosotros ya no lo tratamos como recursos, lo tratamos como bienes naturales, recursos forestales, recursos mineros, para nosotros son bienes naturales, ¿por que? Le decimos bienes porque la palabra recursos para nosotros es algo que se utiliza y se desecha, sin importar qué causa. En cambio cuando nosotros hablamos de bienes, hablamos de que tenemos que tener un respeto por esa naturaleza, porque es parte de nosotros y que si nosotros no producimos respetando la naturaleza nos vamos a quedar sin lugar donde vivir. Entonces, también hay una concepción ideológica por detrás de esta agroecología que responde a las necesidades nuestras como campesinos, no sólo de formación, no sólo de una formación estructural en cuanto a lo técnico, sino también una formación ideológica que nos permita hacer a nosotros mismos lo que queremos hacer, en lo que nos queremos desarrollar” (Coordinador de energías renovables)

Estos relatos dan cuenta de la búsqueda de coherencia en el contenido de las materias de la escuela y también del encuentro de esa coherencia. Sin embargo, lo que se aprende en esta escuela (y en cualquier otra) va mucho

más allá del contenido temático. Para Puigros (1993) lo central en una pedagogía que intenta ser liberadora, emancipatoria, alternativa, es la ruptura con la posición bancaria, la ruptura con la posición del docente poseedor del saber y el pueblo ignorante, o lo que ella denomina las corrientes doctrinarias, que centran la atención en el contenido, y no reparan en que la “condición fundamental para la producción simbólica revolucionaria es la transformación de las relaciones político-pedagógicas”⁸.

En este sentido, cobra importancia la metodología de la educación popular, la dialogicidad, la recuperación de la experiencia y su problematización, el tratamiento del saber y su encuentro con otros conocimientos, los vínculos y relaciones sociales del aula, la organización de la experiencia escolar, el papel del educador. En la escuela de agroecología del MOCASE. VC, todos estos factores no forman parte de un curriculum oculto sino que están previstos y son decisiones explícitas.

- La realidad, la experiencia y los saberes en las clases. El diálogo de saberes:

En las clases de la escuela de agroecología se retoman y recuperan las situaciones de vida, las experiencias y los saberes de los jóvenes, con diferentes estrategias.

Para Alfonso Torres, la educación popular tiene como criterio comúnmente aceptado, que debe tener como punto de partida y como punto de llegada la realidad de los sujetos. La realidad pasa a ser objeto de conocimiento, y se trata de interpretarla, comprenderla, explicarla para arribar a procesos de transformación a través de proyectos. Esto es precisamente lo que ocurre en las materias de la escuela.

En las clases de lengua la infancia de los jóvenes actúa como anclaje para pensar en la lógica del derecho y construir desde allí la posibilidad de pensar en las causas su cumplimiento o in cumplimiento. La educadora indaga en la experiencia y en lo que piensan acerca de la misma los adolescentes, y vincula el intercambio con la condición de campesinos, de manera que la experiencia personal, la experiencia de infancia, es la experiencia como campesinos. La experiencia tiene contexto, tiene condiciones que se revisan y cuestionan en términos de causas de cumplimiento o no del derecho. Estas causas, condiciones y esos derechos son tomados y significados desde la lógica política del movimiento.

La articulación que se hace de este análisis que vincula los derechos incumplidos, la vida campesina y el papel que juega el movimiento en el esclarecimiento y lucha por esos derechos, podría estar mostrando algo de la perspectiva doctrinaria, contenidista, discursiva que a veces asume la educación popular. Sin embargo, no es eso lo que sucede porque se parte de la vivencia del incumplimiento de derechos concretos, particulares, problemáticas todas características de la vida de los campesinos en el monte. Hay, además de explicaciones, preguntas y opiniones de los adolescentes. Y la experiencia vivida de haber accedido al conocimiento de los derechos a través

⁸ Tampoco produjeron aportes pedagógicos las posiciones espontaneístas, que más bien vaciaron de contenido la educación popular. Puiggross (1993)

y a partir del movimiento y de la lucha en su seno. Conocen y aprenden que la situación puede comenzar a revertirse, porque asisten a una escuela con reconocimiento de su cultura, porque se forman promotores de salud que actúan en las comunidades, en fin, porque aprendieron que tienen derecho a la tierra que han trabajado y en la que han vivido por más de 20 años. Estas aproximaciones se dan en el movimiento.

Aparece entonces el movimiento, no como objeto o sujeto, sino como sujeto colectivo del que se es parte y que es presente que va haciendo y que va siendo: *“Ahora que estamos organizados”*, dicen en la participación en las clases de lengua, cuando hablan de sus derechos. El reconocimiento de los derechos es parte de un proceso en el que se toma conocimiento de ese derecho y por tanto se está en condiciones de defenderlo o construirlo a través del colectivo. El planteo de Torres parece hacerse visible: la realidad de los sujetos como punto de partida y como punto de llegada, mediada por los proyectos (de defensa y resistencia, productivos, de desarrollo vital y colectivo), que se llevan a cabo en el seno del movimiento.

Otras materias apelan también a las experiencias y proyectos de las centrales, (por ejemplo las radios comunitarias a energía solar), que a su vez se relacionan con la situación de las comunidades (hicieron diagnósticos para diseñar proyectos). Apelan a las experiencias de lucha (tomas de tierras), a los contenidos vistos hasta ahora en otras materias, es decir a la experiencia escolar, a la experiencia de la vida del campo y de la vida cotidiana (del fútbol, de la familia). La realidad de los estudiantes está presente permanentemente, el campo y sus tareas son la base del trabajo en el aula.

“Entonces este... más allá de eso vamos viendo como hacer que lo que ve el compañero, el compañero también ve problemas que hay en su comunidad, que esa es su realidad, lo que pasa en su comunidad, como podemos desde esa realidad poder adaptar a lo que voy enseñando.” (Coordinador de energías renovables)

Hay también lecturas de concepciones que se articulan con los posicionamientos del movimiento. Los saberes hacen síntesis: se articulan conceptos, se articula la realidad de los adolescentes de la escuela con el trabajo en el movimiento y los conceptos nuevos que empiezan a traer las materias. La experiencia que otorga la pertenencia al movimiento y los saberes que esta participación permite construir articula también algunas clases, son al mismo tiempo puntos de apoyo de las mismas y posibilidad de valoración de los sujetos portadores de esos saberes: los jóvenes tienen saberes y experiencias en los que apoyarse.

En las clases que operan con y desde la experiencia y que, a partir de su rescate, proponen con preguntas, aportes de los coordinadores y de los textos, cuestionamientos y problematizaciones, se ensayan nuevas ideas, se desaprenden y reaprenden saberes y se vuelve sobre las realidades, en actividades puntuales como en la lectura y discusión acerca de los derechos de la infancia que llevan a cabo en lengua, en la construcción de un circuito energético o de una definición, en la elaboración de un futuro proyecto. Con diferentes estilos de los distintos coordinadores, esta es la tónica que asumen las clases de la escuela: presencia de la vida cotidiana y la experiencia en el

campo y en el movimiento. Cuestionamiento, valoración, problematización y análisis de las realidades y aportes técnicos, tecnológicos, científicos, políticos, que replantean la realidad y llevan a nuevos saberes. Merece ser señalado lo que puede implicar en términos de valoración subjetiva el reconocimiento del sujeto como portador de saberes válidos, aún cuando estos sean repensados, problematizados, como en el caso de las materias en que los jóvenes se ven confrontados⁹ y tienen que asumirse incluso, posturas autocríticas, que podrían generar culpabilización y que sin embargo, son trabajadas desde la comprensión de las lógicas históricas, económico-productivas que trocan la posibilidad de culpa por proyección de nuevas formas de relación con el monte, de nuevas estrategias de reproducción y producción de la vida. Estos son puntos de partida para procesos de concientización no sólo ecológica sino política, en la medida en que se comprende el papel de los modelos de producción y el papel de los actores y clases sociales en ese modelo. Un coordinador de la escuela da cuenta de la concepción explícitamente política que hay en la selección del contenido, y del trabajo que se realiza problematizando la experiencia en su tratamiento pedagógico:

“Por todas las producciones que hay en la realidad de la producción aquí, hablamos de producir, del sistema de producción campesino así diverso, diversificado, que tenés que apuntalar y también problematizar algunas producciones como el carbón, el poste, que se dan, y este espacio sirve para problematizarlos, desde lo político, desde lo económico, desde lo ambiental, digamos, es decir, bueno, esta producción que vos hacés, ¿Qué efectos tiene?, Hay un ejemplo en una clase con Donoli, hicieron de bosque y calcularon el coste del carbón, ¿no? y ninguno tomó en cuenta el coste de la leña, del monte, a la hora de calcular el coste del carbón, que como siempre ha sido un bien “gratis”, renovable, que siempre había monte, pero bueno, las condiciones han cambiado, no por culpa nuestra, digamos, no por culpa del campesino que hace poste. En un entorno donde todo era monte se podía hacer poste tranquilamente, pero ahora ya tiene todo otro... Bueno y todo eso fue sumando para ir armando la currícula, enfocado mucho también a la dinámica dentro de la organización, nuestro funcionamiento como organización, nuestros procesos, nuestros proyectos, todo eso, e intentar que se vaya cruzando ¿no? lo que estudiamos aquí, con lo que está aconteciendo”.(Entrevista a coordinador)

Para Freire, en esta tarea de revisar crítica y creativamente supuestos, saberes y consecuencias, se van entrelazando teoría y práctica. La teoría transforma la práctica y es transformada por ella. Por eso la educación como intervención dialógica y transformadora es acto de conocimiento. El diálogo de saberes que se produce en las clases de la escuela de agroecología no implica solamente una articulación, una complejización de saberes, ni un proceso puramente subjetivo. Se convierte además y por ello mismo, en praxis política, porque no solo se preocupa por los procesos de subjetivación, sino que se pregunta por la

⁹ Un ejemplo de esto lo constituye el trabajo acerca de la producción de poste y carbón de la que los jóvenes y sus familias han participado

organización, por el tipo de comunidad que se desea, por la forma material de las teorizaciones, y por lograr que la teoría transforme la realidad de manera efectiva.

Por otra parte, cuando la experiencia, los saberes y supuestos son considerados, valorados, aún para problematizarlos, pero a partir de esa misma problematización para validarlos, no sólo son valorados los sujetos como tales y su historia, sino que se lleva adelante una deconstrucción de las relaciones de poder colonial, a partir de la puesta en sospecha de las verdades ilustradas, positivistas, académicas y escolarizadas. Son modos de recorrer, según Fernandez Moujan (2012) toma de Freire, las tramas de lo colonial, de la violencia, de la opresión, para desandarlas, de asumir el conflicto y la confrontación, de desmitificar en el plano simbólico del saber y en el plano material de la relación pedagógica, las formas de reproducción alienantes y en su lugar asumir la contingencia y la indeterminación.

- La dinámica metodológica, la organización y estructura de las clases y las relaciones sociales:

No es una novedad que en las relaciones pedagógicas, y en particular en las que se establecen en ámbitos escolares, el aprendizaje no es sólo aprendizaje de conocimientos, de saberes y de saberes explícitos. Esta es una de las características que profundizan la naturaleza política de lo educativo (y no sólo el contenido político del conocimiento que allí circula). La estructura organizativa de la clase, la disposición del espacio, la organización de las actividades, las pautas, las relaciones que se establecen sobre todo entre los jóvenes y sus coordinadores, son parte de lo que Rockwell denomina la experiencia formativa de la escuela cotidiana, o Apple la estructura profunda del aula. (Rockwell, 1995, Apple y King, 1989)

La educación popular no sólo hace uso de los que en muchos ámbitos se conoce como dinámicas, sino que dispone de una distribución espacial, generalmente en ronda, que pone a los participantes en relación entre sí, que permite mirarse, y rompe con la lógica de poder de la ecuación bancaria con el docente, poseedor del saber ubicado en la posición privilegiada al estar adelante, frente a todo el grupo que le dirige la mirada y la atención. Esto sucede en las clases de la escuela así como también la existencia de trabajos en pequeños grupos que también facilitan otro tipo de vínculos, de participación y circulación de la palabra.

Los coordinadores utilizan preguntas, recuperan respuestas, repreguntan, apelando a la experiencia, tal como dábamos cuenta más arriba. Los jóvenes toman la palabra, aunque en el comienzo de cada año escolar y de cada semana presencial, la participación es reticente y con el correr de los días y el año, va habiendo cada vez más diálogo, participación y comunicación. Las relaciones sociales que se proponen en el aula a través de las decisiones pedagógicas propician relaciones de participación plenas, de indagación en lo que les pasa a los sujetos con el contenido aprendido, de respeto, de consensos.

También posibilitan la comprensión del sentido de lo que se hace: muchos de los coordinadores explicitan a los jóvenes el recurso pedagógico que utilizan y por qué y para qué lo hacen, así como anticipan el sentido de las actividades que proponen.

La problematización, además de partir de los saberes y las experiencias en ocasiones se plantea como desafío, como una cuestión a resolver. En este sentido entronca con la relación teoría –práctica que se establece en la escuela. Esta relación se refiere tanto al trabajo de ida y vuelta entre lo que se realiza en la semana presencial y el trabajo en las comunidades, como a los problemas a resolver en cada clase y finalmente también a uno de los espacios específicos de la escuela: el de las prácticas de campo. Se trata de distintos talleres entre los cuales los jóvenes optan (huerta, apicultura, carpintería, energías renovables, etc). El desarrollo de las actividades de los diferentes talleres es desparejo, entre otras cosas porque se trata de prácticas productivas reales y por lo tanto, una cantidad de condiciones de trabajo, son distintas también, en función del desarrollo de esa actividad productiva, de condiciones naturales, de la continuidad que esa actividad tiene entre las semanas presenciales de la escuela¹⁰. En varios de estos talleres se plantean desafíos a resolver que son formas de resolución de actividades productivas reales.

Uno de los aspectos más importantes y al mismo tiempo más difíciles de la pedagogía de la liberación, si no el central, es el del establecimiento de las relaciones de poder en las situaciones educativas, el del vínculo educador-educando, Tal como lo plantea Adriana Puiggrós, ninguna de las versiones libertarias de las pedagogías latinoamericanas previas a Freire logró romper el nudo de la escuela moderna: el papel del docente poseedor del saber transfiriéndolo al pueblo ignorante en una relación bancaria. Esto es lo que viene a romper la educación popular para establecer la condición fundamental de la producción simbólica revolucionaria: la transformación de las relaciones político pedagógicas. Esto es lo que sucede también en la escuela de agroecología del MOCASE-VC: la relación entre coordinadores educadores y jóvenes educandos es una relación entre compañeros en la que “nadie educa a nadie y nadie se educa sólo”. Sin embargo esta frase de Freire se presta a muchas confusiones que a menudo desdibujan el rol de los educadores diluyéndolo y vaciando de contenido a las situaciones educativas, Este no el caso en la escuela de agroecología donde además de las relaciones de compañerismo y de respeto, de valoración del saber del otro, existe claramente el papel de un educador adulto que acompaña direccionando con pautas claras.

Retomar el ejemplo de la materia en la que se problematiza la historia económica productiva de Santiago del Estero y que es la historia de destrucción del monte, de la que las familias participaron, muestra el papel del adulto con toda claridad: La búsqueda de autocrítica sin apelar a la culpa resulta dignificante. Es la creación de la posibilidad de reparar algo, que en rigor no se puede reparar (el bosque). Es la historia productiva la que se intenta entender, comprender, ver que se participó de ella porque formaba parte de las condiciones de existencia, de las necesidades de supervivencia, que a su vez dificultaron esa misma posibilidad. Esta revisión puede permitir que se vean otras posibilidades de producir la vida que no atenten contra la vida por atentar

¹⁰ la ubicación en el tiempo de esta actividad y la frecuencia cuando las condiciones no eran las mejores, la colocaba en lugar poco jerarquizado, aunque por supuesto, para los talleres que trabajaban en mejores condiciones la jerarquización era otra. Con posterioridad a mis observaciones se modificaron las horas de práctica de campo y se concentraron en un día de escuela de manera intensiva.

contra el “habitat”. Se trae la historia pasada y se la ubica en el tiempo, para comprenderla con sus modos de producir el presente, pero también aparece el presente tratando de dignificarse, de ser otro, entendiendo y transformando”

El ejemplo da cuenta de cómo puede ser puesta en cuestión la propia experiencia, el propio saber, de cómo opera entonces la problematización, apelando a contenidos históricos que permiten comprender los motivos de esa experiencia, al mismo tiempo acompañando emocionalmente a los sujetos que participaron de la situación. Se transforma en autocrítica y en construcción de nuevas comprensiones y nuevas orientaciones. Hay un cuestionamiento en la identidad que va de la mano a la deconstrucción de las condiciones, relaciones y modos de pensar contrapuestos a una comprensión y acción críticas. Pero hay también una predisposición del educador a la comprensión colectiva, afectiva, emocional, y hay por último herramientas que permiten re-articular una identidad nueva con otros, superadora, reparadora, utópica.

El ejemplo resulta elocuente porque da cuenta de uno de los retos más desafiantes de la educación popular: desaprender esquemas heredados, esquemas de interpretación profundos del mundo, con la misma profundidad con la que están inscriptos. No se trata de aprender nuevos discursos, sino de tocar la sensibilidad y la manera de interpretar lo que fue un modo de vida, un modo de subsistencia, sin generar por esto más que nuevas, reparadoras y transformadoras respuestas. La formación de conciencia no es un proceso lineal, discursivo y racional. Involucra el deseo y el anhelo personal, las actitudes, la mística, la esperanza (Torres carrillo, 2008). El acompañamiento, la direccionalidad para que se comprenda en términos históricos y no individuales las causas de destrucción del monte y en ese mismo acto se construya conciencia y proyecto es parte del papel de un educador adulto acompañando a los jóvenes en procesos subjetivos de recomposición identitaria y de concientización que comprende que existen “dimensiones cognitivas, emocionales, volitivas y lúdicas como dimensiones subjetivas que se generan en las acciones de educación popular para lograr los propósitos” (Torres carrillo)

Organización espacial, relaciones horizontales pero con un educador presente otorgando dirección al proceso en tanto aprende, encuentro con jóvenes que tienen emociones, deseos, además de capacidades intelectuales, participación, recuperación de la experiencia, problematización, contenido explícitamente político, pregunta, relación teoría-práctica, actividades de indagación, explicitación de sentidos, hablan de coherencia en la construcción de un espacio de aprendizaje colectivo transformado.

Educación Popular, Pedagogía de la liberación y procesos de decolonización:

En este trabajo se omiten por razones de espacio los aspectos de carácter subjetivo de los procesos de educación popular que se llevan a cabo en la escuela de agroecología del MOCASE.VC. Cabe de todos modos dejar constancia que se trata de una parte central del trabajo ya que son los sujetos quienes construyen esta escuela, quienes se forman en ella y por quienes asume sentido la propuesta. Es en los sujetos concretos (educadores y educandos) que se operan procesos de concientización, que realizan procesos de crecimiento con potencialidad transformadora tanto a nivel personal como

colectiva. Y esto es precisamente porque la escuela de agroecología potencia por ser parte del movimiento, proyectos que son parte de una identidad colectiva. Las posibilidades de concientización, subjetivación y crecimiento individual enraizan en las posibilidades que otorga la pertenencia al colectivo.

La sinergia que se produce entre la educación popular como metodología que encarna a la pedagogía de la liberación en la propuesta y el desarrollo concreto de la escuela de agroecología del MOCASE-VC fue desarrollándose a los largo de este trabajo, mostrando los vínculos existentes entre la legitimación de saberes y de los sujetos que los portan, la posibilidad de imbrincarlos con otros y por lo tanto de aprender transformándose en sujetos de derecho, en sujetos políticos y colectivos capaces de transformar el entorno y la vida prefigurativamente, en el presente y la cotidianidad.

Tal como dijimos con Puiggros, ninguna otra propuesta crítica además de la freiriana (ni el anarquismo, ni el socialismo de los inmigrantes europeos), tocó el núcleo de la idea de escuela y su característica moderna básica: la relación docente-alumno-conocimiento como relación bancaria, en la que el pueblo tenía que ser educado en la cultura moderna que sustituyera a sus saberes tradicionales y folclóricos. En la concreción de la escuela de agroecología del MOCASE-VC los postulados freirianos se encarnan en el acto mismo de educar como una praxis, como una acción-reflexión del fenómeno educativo, porque reconoce que la educación es una práctica política que tiene una historia propia, que es teoría y es práctica de resistencia y liberación. La educación es praxis política, intervención dialógica y transformadora.

Si bien no existe un significado único acerca de lo que es la educación popular y la multiplicidad de significados está asociada a “la variedad y simultaneidad de tiempos, espacios, prácticas, discursos y actores de la EP” (Torres A., 2008), la educación popular siempre es una posición política, político-pedagógica y no de una modalidad educativa. Por eso, porque no se piensa como una modalidad (por ejemplo la educación no formal) o recortada para un grupo específico es que puede vincularse o encontrarse en la praxis de la una escuela como la escuela de agroecología. (Puiggros, 1993). En función de la multiplicidad de experiencias, prácticas y significados es que más allá de las variantes, al vincularla a los orígenes freirianos, Moujan prefiere hablar de Pedagogía de la liberación: “La pedagogía de la liberación freireana se inscribe en una *praxis* que se propone subvertir, deconstruir el orden educativo, despojarlo de su mera reproducción y de su alejamiento de los saberes cotidianos. Freire entiende la educación como una acción política sobre la realidad, para transformarla, en la que el participante de la acción es un individuo activo y responsable de la constitución de su propia subjetividad, cuya acción se enmarca en un contexto social y cultural.” (Moujan, 2010/2011)¹¹. Es

¹¹ Freire toma el concepto de praxis de Marx, quien establece a partir de estas conceptualizaciones, que la praxis es relación social práctica, y la traduce en los términos de relación de dominación del poseedor del capital sobre el poseedor del trabajo. Siguiendo la huella de Marx, Freire plantea una superación crítica de la dialéctica del amo y el esclavo hegeliana, y afirma, que se debe tomar conciencia de esta situación de alienación pero no basta con ello si no se lleva adelante una “praxis liberadora” (Freire, 2002: 40).

precisamente esto, parte de lo que hemos observado en el desarrollo de las materias de la escuela y la vinculación que encontramos entre esos desarrollos y la praxis social, la praxis política y militante de los jóvenes del movimiento, en la confluencia entre esa constitución subjetiva y la pertenencia e identificación a un colectivo.

En la escuela de agroecología se valora y ponen en juego los saberes con que cuentan los jóvenes y las prácticas productivas que las familias ancestralmente vienen desarrollando, fortaleciendo de este modo la realización personal, la valoración y la autoestima de los jóvenes. En el desarrollo de las materias los estudiantes experimentan la metodología de la educación popular como parte de las prácticas liberadoras (Moujan, 2010/11). Trabajan desde sus experiencias, las revisan, las cuestionan y articulan con nuevos saberes e ideas para construir esas nuevas praxis de las que hablábamos que se materializan en la lucha, en la resistencia, en los proyectos productivos, en los modos de relación de la vida cotidiana, en la participación en la organización política, y en los nuevos roles que asumen los jóvenes en la organización, representándola, participando en sus centrales, o asumiendo papeles tutoriales y de coordinación en la propia escuela. Hay entonces, al decir de Freire, *transformación objetiva* de la situación concreta que genera la opresión (Freire, 2002: 41), partiendo de una subjetividad comprometida, que vaya contra el inmovilismo del mero psicologismo; una operación objetiva de lectura de la realidad que se entrelaza con la subjetividad crítica, con la asunción de la situación de opresión, para transformarla (Moujan, 2010).

Pero además, los principios de la educación popular se tornan contenidos. Parte de la experiencia de los jóvenes retomada es la propia experiencia y trayectoria educativa, que es problematizada y trabajada, precisamente como experiencia, para discutirla, por ejemplo, desde la lógica del derecho o desde la propia lógica de la pedagogía crítica. Es en estas situaciones donde se pone en evidencia el registro que tienen los jóvenes campesinos -pleno de sabor amargo- del papel injusto, discriminador y al mismo tiempo desdibujado (en el rol de enseñar) de la escuela. Las experiencias personales son trabajadas y leídas como situaciones de educación bancaria y contrapuestas a la propuesta del movimiento y a la educación popular, liberadora.

Bibliografía:

Apple M. y King N., (1989), Que enseñan las escuelas, En Sacristan J. y Perez Gomez A. (1989), La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid. Akal Ed.

Argumedo, A. (1996) Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Ediciones del Pensamiento Nacional. Buenos Aires

Baronnet B. (2011). Autonomía y Educación Indígena. Las escuelas zapatistas de la selva lacandona. México. Abya Yala, Quito. Ecuador

Caruso M (2008), La dimensión política de la sistematización de experiencias. En Rev. Diálogo de Saberes Nº 2, mayo-agosto 2008. Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas. Venezuela

Cragolino E., (2006). CUADERNOS FHyCS-UNJu, Nro. 30:69-84, Año 2006. Centro de Investigaciones - Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad

Nacional de Córdoba - Pab. Agustín Tosco - 1º Piso - Ciudad Universitaria - CP 5000 - Córdoba - Argentina

Di Matteo, J.; Hayden, J. I.; Vila, D.(2008) La experiencia educativa del Movimiento campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina: un acercamiento a las problemáticas identificadas por los educadores de la organización. Ponencia presentada a la 1as. Jornadas internacionales de problemas latinoamericanos. Mar del Plata, septiembre de 2008

Dussel E., (2012); *Ética y Pedagógica. Para una ética de la liberación Latinoamericana. Obras selectas VIII. 1º ed.* Buenos Aires. Docencia.

Freire P. (1977-2000), . *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica.* México: Siglo XXI.

----- (1973). *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires

Jara O., (2008). Algunas reflexiones en torno a la sistematización de experiencias comunitarias: riesgos y desafíos. En Rev. Diálogo de Saberes Nº 2, mayo-agosto 2008. Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas. Venezuela

Lander, (comp.) (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina

Michi Norma (2010) Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC, Editorial El Colectivo, Bs. As

Moujan, I. (2011) En la Educación: Las marcas de la colonialidad y la liberación. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 15, nov/2010-abr/2011, Brasilia

Núñez Jesús, (2004). Disonancias epistemológicas en la educación rural venezolana. Revista Iberoamericana de Educación. Número 34/1 25 - 10 – 04.:

Puigros A. (2010). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Buenos Aires. Colihue

Puigros A., (1990). Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires, Editorial Galerna.

Quijano, A., (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander (comp.) (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Quijano, A, (2010) “La crisis del horizonte de sentido colonial, moderno, eurocentrado”. En *Casa de las Americas* 259 260 abril septiembre 2010.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983)., *Escuela y Clases Subalternas.*, Cuadernos políticos Nº 37, México

Rockwell E, (1995) De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell E., (1995), *La escuela cotidiana*

Torres Carrillo A, (2008). La sistematización de experiencias: aporte de la educación popular para una nueva universidad. En Rev. Diálogo de Saberes Nº

2, mayo-agosto 2008. Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas.
Venezuela

Vila, Di Mateo, Di Mingo (2012), Producción de conocimientos en movimientos sociales y organizaciones populares. Ponencia presentada a las 3ras. Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos: *Movimientos Sociales, Estados y Partidos Políticos en América Latina: (re)configuraciones institucionales, experiencias de organización y resistencia. Noviembre 2012. Mendoza*

Zemelman, (1989, 2007), De la historia a la política. La experiencia de América latina,

Fuentes:

- MNCI, 2010. Síntesis de la concepción e instancias de formación política del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) de Argentina
- MOCASE-VC, (2009). Entrevista A Maria de los Angeles Goncalves.
<http://www.youtube.com/watch?v=K51uJLdJwNo>