

VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores
Instituto de Investigaciones Gino Germani
Universidad de Buenos Aires
4, 5 y 6 de Noviembre de 2015

Alejandro Burgos

Becario doctoral CIS-CONICET/IDES (Centro de Investigación Social-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Instituto de Desarrollo Económico y Social).
Doctorando en el Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
edgardoalejandroburos@yahoo.com.ar

Eje 14 Saberes, prácticas y procesos educativos

La educación emancipadora en el Movimiento Campesino
de Santiago del Estero/Vía Campesina

Palabras clave: movimientos sociales, educación, emancipación

Resumen¹

La ponencia presenta los resultados de una investigación que analizó en el periodo 2007-2013 experiencias educativas en movimientos sociales, y su disputa con la escuela oficial. Se trata de un estudio que se orientó a comprender el aporte de la dimensión educativa a la acción colectiva de los movimientos para revertir la desigualdad social y educativa que sufren los sectores populares.

El movimiento social que aquí abordamos surge en el año 1990, en lucha por la recuperación y defensa de la tierra, y por transformar las condiciones de vida de las comunidades campesinas que lo componen. Se trata del Movimiento Campesino de Santiago del Estero/Vía Campesina (MOCASE/VC). Para el MOCASE/VC la educación se convierte en una praxis político-cultural y en una herramienta fundamental para consolidar la transformación social que lleva adelante para revertir la “exclusión silenciosa” del campesinado. Analizamos una experiencia concreta de nivel secundario para jóvenes del movimiento, y su aporte a la emancipación: la Escuela de Agroecología.

¹ El escrito forma parte del Proyecto UBACyT “Las políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano y los procesos de la distribución, apropiación y legitimación del conocimiento”, IICE, UBA, programación 2011-2014, dirigido por la Mg. Myriam Feldfeber.

Se ha utilizado para el estudio una metodología cualitativa: entrevistas y observaciones, se examinaron documentos producidos por el movimiento y se consultó la bibliografía específica sobre el tema.

1. Introducción

El escrito muestra los resultados de una investigación que analizó la construcción de experiencias educativas alternativas en movimientos sociales y su disputa con la escuela oficial, en el periodo 2007-2013. El objetivo central fue estudiar y comprender el vínculo que se construye entre las prácticas educativas y las prácticas políticas en los movimientos sociales, como un elemento esencial en sus luchas de resistencia y transformación frente a las políticas neoliberales y a las relaciones de dominación vigentes en la sociedad capitalista.

En la crisis social y político-económica que estalló en diciembre de 2001, muchos de los movimientos sociales cobraron mayor visibilidad en la escena pública al lograr articular los reclamos y demandas de amplios sectores de la sociedad con movilizaciones y protestas en todo el país frente a la desigualdad y exclusión social (Campione y Rajland, 2006; Massetti, 2009)². Aunque coincidente con la crítica al modelo social impuesto por el neoliberalismo, en el medio rural, las luchas de los movimientos campesinos tuvieron como particularidad la disputa en torno a la posesión de la tierra (situación que abarcó también a los urbanos) y el uso de los recursos naturales más que el desempleo que fue uno de los condicionantes centrales de los movimientos sociales urbanos.

El movimiento social que aquí abordamos es un movimiento campesino. Se trata del Movimiento Campesino de Santiago del Estero/Vía Campesina (MOCASE/VC³), que surge en el año 1990, en lucha por la recuperación y defensa de la tierra, y por transformar las condiciones de vida de las comunidades campesinas que lo componen. Recientemente ha adquirido una importante notabilidad a nivel provincial, nacional e internacional como actor político, social y económico; a partir de un trabajo en el territorio que consiguió articular y

² Cuantiosos trabajos señalan la “pueblada” en las localidades de Cutral-Có/Plaza Huincul en la provincia de Neuquén en el año 1996, como el puntapié inicial de la respuesta popular masiva al modelo neoliberal impulsado durante los gobiernos de Carlos Menem.

³ La Vía Campesina es un movimiento internacional que agrupa más de 150 organizaciones locales y nacionales de más de 70 países de África, América, Europa y Asia. Representa a más de 200 millones de campesinos y campesinas. Para ampliar véase www.viacampesina.org

organizar a las comunidades campesinas en defensa de sus derechos sociales vulnerados por los terratenientes y el Estado.

Esta lucha por construir otro futuro impregna los diversos proyectos educativos. La educación se convierte en una praxis político-cultural y en una herramienta fundamental para consolidar al MOCASE/VC y la transformación social que lleva adelante. El significado político de la educación es diferente al de la concepción tradicional de la educación moderna. La pedagogía es diferente y se construye a partir de la ruptura con el proceso de subordinación del que han sido objeto los campesinos (Burgos, 2013).

El propósito es identificar los saberes y prácticas sociales y educativas presentes en la educación desarrollada por el MOCASE/VC, y su aporte en la transformación social. Las reflexiones que compartimos, surgen de cinco estancias de trabajo de campo desarrolladas en el MOCASE/VC. Se ha utilizado una metodología cualitativa: se realizaron entrevistas a estudiantes de distintas experiencias educativas, coordinadores de materias y coordinadores de las secretarías; y observaciones en clase en distintas materias y en espacios colectivos asamblearios. Asimismo, se recurrió a documentos escritos por el propio movimiento y a la bibliografía específica sobre el tema. Cabe destacar que la bibliografía sobre movimientos campesinos es aun escasa en nuestro país, en comparación con los trabajos que analizan los movimientos sociales urbanos y sus experiencias educativas.

2. El modelo productivo dominante y la “exclusión silenciosa” del campesinado

El desarrollo del modelo agroexportador y las consecuencias que tuvo sobre las comunidades campesinas en Santiago del Estero tiene su origen en la historia económica, política y social de finales del siglo XIX en Argentina, que se enmarca en la consolidación del Estado-nación. En este contexto, la clase dirigente (la elite porteña en alianza con las elites provinciales) orientaron sus esfuerzos hacia un modelo económico primario exportador, cuyo único recurso disponible y abundante era la tierra, factor de producción susceptible de ser explotado mediante la inversión de capitales externos (Domínguez, 2008).

La provincia de Santiago del Estero por sus tierras, bosques fértiles y vastos recursos naturales, fue elegida por los capitales extranjeros y terratenientes nacionales para desarrollar el modelo agroexportador. El Estado local facilitó el proceso de concentración de territorios

pertenecientes a campesinos santiagueños con la intención de propagar la frontera agropecuaria en la provincia y extender el negocio de la madera para exportar a Europa (Alfaro, 2000).

Alfaro (2000), Estévez (2004) y Barbetta (2006) coinciden que el despojo, expropiación y explotación de las tierras y la fuerza de trabajo de los campesinos generó un proceso de “exclusión silenciosa” del campesinado. Este proceso contó con la complicidad del sistema jurídico y político de la provincia que avaló la expropiación ilegal de tierras a campesinos; sumado a la falta de articulación y escasa resistencia por parte de los campesinos. La “exclusión silenciosa” se profundiza cuando el 21 de mayo de 1949 asume la gobernación de la provincia por primera vez Carlos Juárez⁴, un dirigente de la Acción Católica de Santiago del Estero. Con la asunción de Juárez se ahondó en la venta de tierras fiscales a grandes capitales extranjeros para la expropiación de tierras a los campesinos a manos de terratenientes locales allegados al gobernador. El gobernador Juárez se mantendría en el poder hasta el año 2003, y su gobierno por más de 5 décadas promovió la expropiación ilegal de tierras a campesinos (Barbetta, 2009).

El 29 de octubre de 1986, luego de continuos desalojos y expropiación de tierras un grupo de campesinos de la localidad de Los Jurés se movilizó a la intendencia local para reclamarles a las autoridades que intervinieran en la resolución de los conflictos que enfrentaban a campesinos y terratenientes, con el propósito de frenar los abusos cometidos por éstos. Dicha movilización, se denominó como el “Grito de Los Jurés” y marca el primer paso en la conformación del MOCASE/VC (Agosto, Cafardo y Calí; 2004).

El segundo hito tuvo lugar tres años después, cuando se realizó en la misma localidad la Marcha por “La Tierra” y se conformó la Comisión Central de Campesinos de Los Jurés. Asimismo, en la localidad de Quimilí se creó la Comisión Central de Pequeños Productores de “Ashpa Sumaj”. El problema de la tierra, la producción y comercialización; y la falta de recursos llevó al acercamiento de las diversas comunidades campesinas, dando así origen al

⁴ El juarismo gobernó la provincia de Santiago del Estero hasta el año 2004, cuando el presidente Néstor Kirchner autorizó la Intervención Federal de la provincia, luego de varios actos de violencia y represión contra la protesta de la sociedad santiagueña. El símbolo de dichas protestas se dio en el año 1993 y se denomina el “santiagueñazo” donde la población incendió los tres poderes provinciales y la casa de varios políticos en reclamo de mayor justicia y en contra de la corrupción política.

Movimiento Campesino de Santiago del Estero/Vía Campesina (MOCASE/VC) el 4 de agosto de 1990 (Barbetta, 2006).

Como se detalla en el próximo apartado, la educación rural tuvo un papel predominante consolidando el proceso de “exclusión silenciosa” de los sectores populares campesinos. El sistema de enseñanza rural precozmente se orientó a avalar la reproducción de los intereses de las clases dominantes asociadas al modelo agroexportador.

3. La educación rural y su aporte al modelo productivo dominante

La contribución a la sumisión del campesinado en Santiago del Estero, puede advertirse con mayor profundidad si tiene en cuenta el origen de la educación rural en Argentina. A diferencia de la proliferación de estudios sobre la desigualdad escolar en el medio urbano, en el ámbito rural el desarrollo de estudios sobre la educación rural es escaso. Los trabajos de Talía Violeta Gutiérrez (2005, 2007a, 2007b, 2007c, 2009) permiten reconstruir la génesis del sistema educativo rural y el proceso de desigualdad social que operó en su interior a través de la prematura creación de circuitos educativos diferenciados según el origen social.

El subsistema de enseñanza rural se inicia con el Sistema Nacional de Educación en el año 1884 con la sanción de la Ley de Educación Común 1420. Si bien se diferencia de la educación urbana por la finalidad y función social que deberían cumplir ambas en contextos sociales diferentes, su objetivo último es transmitir unos saberes y cultura que no reconocen las vivencias cotidianas de las comunidades campesinas.

Las elites agrícolas que vieron en la educación rural una herramienta necesaria para promover los trabajos agrícolas requeridos para apuntalar al naciente modelo productivo en todo el territorio. Esta postura de las elites agrícolas dio origen en el año 1889 al Sistema de Enseñanza Agrícola Especializado, que formaba parte a nivel nacional de la División de Enseñanza Agrícola, dependiente del Ministerio de Agricultura de La Nación. Producto de las diferencias al interior del propio grupo dominante⁵ sobre la función y el sentido que debía

⁵ La Federación Agraria Argentina proponía una estrategia para la difusión de la educación rural y la orientación agrícola de la misma, con el objetivo de lograr una mejor defensa de sus intereses sectoriales. Por el contrario las elites agrícolas y el Estado proponían un proyecto educativo que, aún tendiente a la racionalización de la producción, tenía como finalidad última el control social para contrarrestar la “cuestión agraria”, esto es,

tener la educación, se produjo desde sus orígenes una diferenciación al interior del sistema educativo rural que derivó en el establecimiento de dos circuitos educativos al que asistirán diferencialmente los campesinos y los terratenientes: por un lado, las Escuelas Prácticas se orientaron a las clases sociales de menos recursos. El requisito de ingreso era haber cursado al menos el cuarto grado de la escuela primaria, aunque la mayoría de las escuelas rurales sólo brindaban hasta el tercer grado, lo que impidió la continuidad de los estudios. Por otro lado, las Escuelas Especializadas o Secundarias, estaban destinadas a la formación de las elites agrarias y su objetivo era formar a los cuadros superiores de la administración rural.

En síntesis, la temprana diferencia del sistema de enseñanza agrícola fue originada por las elites dirigentes y el Estado que vieron en las Escuelas Prácticas una herramienta esencial para elevar el rendimiento productivo y garantizar la transmisión de la cultura nacional, así como desviar a las clases populares hacia un circuito depreciado social y culturalmente para conseguir el control social avalando el sistema de tenencia de la tierra.

Aunque no hay trabajos semejantes que emprendan el estudio de la educación rural en la actualidad, un trabajo reciente (Morduchowicz y Arango, 2007) muestra que permanecen las desigualdades en tanto las escuelas a las que ingresan los jóvenes de sectores populares rurales carecen de infraestructura, recursos materiales, oferta curricular, etc. aunque no permanezca la lógica de circuitos oficialmente diferenciados. Asimismo existen una serie de propuestas educativas de alternancia que tienden a enfocarse en los jóvenes del medio rural como son la Escuela de Familia Agrícola o los Centros Educativos para la Producción Total entre los más conocidos. Estas experiencias se orientan a jóvenes de sectores populares que no pueden asistir a la escuela normalmente ya que son incorporados como mano de obra en la producción familiar durante los periodos de plantación y recolección de la cosecha. Tienen como principal finalidad revertir el abandono escolar al cursar una semana por mes sin interrumpir el proceso productivo (Barsky, Dávila y Busto Tarelli; 2008).

En efecto, como evidencian las investigaciones, la democratización en el acceso a la educación no está garantizada para todos los sectores sociales en el medio rural. En este

contener los efectos de la desigualdad social que implicaba la consolidación del modelo económico-productivo dominante.

sentido, a continuación abordamos la situación educativa actual en Santiago del Estero y el proyecto educativo de la Escuela de Agroecología del MOCASE/VC.

4. La Escuela de Agroecología del MOCASE/VC

Para el MOCASE/VC la educación popular se constituye en una herramienta de liberación de los sectores subalternos y como concepción desde la cual confrontan y cuestionan la educación oficial por su aporte al proceso de “exclusión silenciosa” del campesinado. En su mayoría los jóvenes campesinos que asisten a la Escuela de Agroecología nunca habían ido a la escuela y aquellos que habían accedido a la misma no pudieron permanecer en el sistema educativo por transmitir saberes y una cultura que desconoce sus realidades y forma de vida.

En este sentido, la educación tiene para los integrantes del MOCASE/VC un alto valor social y una función política de resistencia y transformación. La educación comprende mucho más que saber leer y escribir, es contar con las herramientas que habilita la discusión y la participación, el reclamo y el ejercicio efectivo de los derechos sociales; como factores primordiales para transformar la realidad cotidiana de las comunidades campesinas que integran el movimiento. Entonces, partiendo de las propias experiencias y vivencias cotidianas, la educación en el movimiento se diferencia de la educación oficial, porque su principal premisa es desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo como parte de la construcción de la sociedad que aspiran concretar. De allí, que la propia dinámica de construcción de los proyectos educativos de distinto tipo haya sostenido y materializado estas premisas.

La Secretaría de Formación del movimiento se crea en el año 2004 luego de realizados diversos talleres en las comunidades campesinas e intercambio y reflexión en la instancia de los Secretariados⁶. De acuerdo a los protagonistas, se hizo necesario contar con un equipo de formación permanente que apuntalara proyectos educativos destinados tanto a la alfabetización como a profundizar la formación en temas productivos, de salud, de legislación y que contribuyeran a los objetivos políticos del movimiento. Desde allí se han concretado diversos proyectos educativos.

⁶ Participan representantes de las diferentes centrales del MOCASE/VC.

En el año 2007 la Secretaría de Formación crea la Escuela de Agroecología que aquí analizamos, para los jóvenes campesinos del movimiento y se enmarca en la lucha social desde el campo educativo, cubriendo tanto la escasez de la oferta estatal como el desacuerdo con un tipo de educación oficial tendiente a formar mano de obra adecuada al modelo productivo dominante. La Escuela de Agroecología tiene un sistema de cursada de alternancia de una semana por mes durante treinta meses en tres años de formación. Se ubica en la central de Quimilí a 200 kilómetros de la ciudad de Santiago del Estero. El predio no tiene red de agua potable ni gas natural por elección de los integrantes del MOCASE/VC, que utilizan agua de un aljibe y los alimentos se calientan con leña y carbón. Las edificaciones del predio, se utilizan para dictar las clases, una sala de administración y otra para los coordinadores, y para dormir o para desarrollar las asambleas.

A continuación, analizamos las prácticas sociales y educativas presentes en la Escuela de Agroecología y su aporte a la transformación social.

4.1 La construcción de un espacio colectivo de lucha para la transformación social

El MOCASE/VC está conformado por un conjunto de comunidades campesinas⁷ que se organizan y reúnen para lograr su autoformación colectiva, el intercambio de experiencias y el desarrollo de tareas educativas que son producto de su práctica cotidiana y militante (Gluz, 2013; Burgos, 2013):

“El campesino tomó conciencia de que si no aprendía sus derechos iba a ser desalojado, iba a perder su identidad y sus costumbres. A medida que avanzamos en la lucha nos dimos cuenta de que era necesario formarnos. A medida que fuimos tomando forma como movimiento fuimos reconociendo nuestros derechos: el de salud, producción,

⁷ El trabajo de base que realiza desde sus inicios permitió organizar la resistencia campesina articulando las distintas comunidades campesinas. El trabajo de base consta de tres instancias de organización y participación: las “comunidades de base”, las “centrales” y los “secretariados”. Las “comunidades de base” están compuestas por diversas comunidades campesinas que agrupan entre 30 o 40 familias cercanas geográficamente (entre 100 y 200 kilómetros). Las comunidades se reúnen dos veces por semana y se articulan para la producción o para discutir problemáticas como son los desalojos ilegales de sus tierras, la contaminación de agua por los agroquímicos que dificulta la siembra de semillas, la tala indiscriminada de árboles, la destrucción de la tierra, entre otras. Es un espacio asambleario donde confluyen todas las familias y se determinan los representantes y temas principales a ser profundizados en las organizaciones de segundo grado que son las “centrales”, donde participan todas las “comunidades de base” de una misma región. Por último los “secretariados” donde participan representantes de las diferentes centrales y se determinan las principales líneas de acción del movimiento en lo productivo, político y educativo.

comercialización. Y que necesitábamos leer, escribir, compartir nuestros saberes, escuchar otros saberes y compartirlos” (Secretaría de Formación).

Esta concepción de la educación representa un quiebre respecto del pensamiento de la educación “tradicional”, y expresa el eje central de la experiencia de la Escuela de Agroecología (EA) en pos de crear nuevas prácticas sociales y educativas que recuperen un saber desacreditado e ignorado. En este sentido, en la EA se busca revalorizar esos saberes y prácticas que las comunidades campesinas han acumulado históricamente como resultado de su vida cotidiana, su tradición y su cultura (Michi, 2010; Gluz y Burgos, 2011).

En las entrevistas y observaciones, aparece reiteradas veces la importancia que tiene la revalorización y recuperación de la palabra y expresión por parte de los estudiantes. La mayoría al momento de la entrevista expresaron ya no percibirse como sujetos carentes e incapaces de aprender. Esto implicó un trabajo de fortalecimiento en la autoestima. Los estudiantes se habían acostumbrado a que en la escuela oficial su palabra y opinión no fuera tomada en cuenta, por parte de los compañeros y docentes, donde además su forma de vida era vista como diferente a lo “normal”. En su trayectoria escolar por la EA, los estudiantes declaran apreciarse sujetos competentes y con derecho a aprender, expresarse y ser valorados en su opinión y formas de pensar:

“En la escuela secundaria eran más estrictos y no había posibilidad de hacer nada. Los docentes te daban la clase y te la tenías que bancar como sea. Eso de compartir algo, de decir algo te corregían y dejaban como que “que habla sino sabés”. Porque cuando vos hablas con gente de campo compartís términos que sólo la gente de campo sabe. Entonces la maestra te corregía o se te reía. Y te hacía escribir esa palabra como si estuviera mal. Y los compañeros se reían” (Estudiante 1°).

El intercambio de experiencias, escucharse y valorar lo que dice el otro, la solidaridad y el compañerismo son aspectos que contribuyen en el reconocimiento del “otro” como sujeto con derecho a participar, a expresarse y a compartir su saber. La validación del sujeto y de sus saberes, es el eje en la construcción de un “nosotros” donde el “otro” no es lo “anormal”, sino que es parte de un mismo proyecto colectivo. Los estudiantes dicen que su experiencia en la

EA permitió dejar atrás la emoción de abandono y soledad que sentían de sus experiencias previas.

En este punto, es clave el rol del coordinador no monopolizando la palabra en el acto de enseñanza-aprendizaje, para dar lugar a que los estudiantes participen y sean los principales protagonistas. Por otro lado, no solo se debate el lugar del coordinador en relación a la producción de saberes, sino que además se fomentan espacios educativos que habilitan la palabra antes acallada de los estudiantes. En este sentido, es importante la participación de los estudiantes en las clases, y en las asambleas inicial y de cierre, en estos espacios de intercambio y toma de decisión de los aspectos que configuran la semana de cursada en la EA, el coordinador procura promover la palabra de los estudiantes. Por ejemplo, en la asamblea inicial que marca la apertura de la semana de cursada, los estudiantes manifiestan su opinión en la elaboración del itinerario de cursada semanal: los horarios de las materias, de las prácticas de campo y ellos mismos eligen a los compañeros responsables de realizar los talleres de formación y las comisiones de trabajo encargadas de la seguridad, la limpieza, la alimentación, la comunicación y la coordinación:

“La diferencia yo la veo muchísimo a lo que hemos vivido en la escuela primaria y ahora. Porque vamos todos los días, pero con los compañeros no compartís el desayuno, almuerzo, merienda, cena. Compartimos nuestras diversas sabidurías aquí. Y también con los profesores es un ida y vuelta. No sentimos que son profesores, sino un compañeros y alumno más. Porque ellos aprenden de nosotros y nosotros de ellos. En cambio en la escuela va el maestro y te dice tenés que hacer esto y esto” (Estudiante 3°)

Los estudiantes valoran ampliamente este espacio colectivo, porque participan a la vez que aprenden a escuchar la palabra de los otros. Se plantea así un tipo de educación que promueve la expresión y opinión de los estudiantes como un objetivo central para los coordinadores en las prácticas educativas y el desarrollo de las actividades. El trabajo en equipo entre coordinadores y estudiantes, y entre estudiantes en la definición de los temas a trabajar y las actividades permite que los estudiantes se acerquen y se apropien del espacio, al ser actores activos en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Recuperar las voz del “otro” diferente, es dar lugar a la construcción de un saber que emerge del “nosotros” colectivo, que incluya realidades suprimidas, silenciadas o marginadas. Los

estudiantes se reconocen a sí mismos como “actores transformadores de su entorno” que “interpelan a la educación de una manera diferente”, destacando su potencial para cambiar su realidad y construir una sociedad más solidaria y respetuosa de la diversidad.

Reiteradas veces en las entrevistas, los estudiantes expresaron sentirse motivados en la EA en las materias y actividades prácticas, o en los espacios asamblearios de toma de decisión, porque podían compartir su experiencia y su palabra era valorada por sus pares. La recuperación del autoestima aparece como un factor clave para que los estudiantes se conciban como sujetos “transformadores de sus propias vidas”. Muchos eran los cambios que manifestaban en relación a su experiencia escolar previa y a los roles que asumen cuando retornan a sus comunidades de origen:

“En la escuela secundaria no hacíamos así. Los trabajos eran individuales. Acá aprendo a compartir, el respeto, escuchar las ideas de los otros y que me escuche a mí también. Después voy a mi comunidad y les cuento a mis padres, a mis amigos, o sea gente del campo. Lo que yo aprendo aquí se los llevo a ellos. En las reuniones de familia siempre cuento todo” (Estudiante 2º EA)

Se vislumbra el fortalecimiento de los estudiantes en otros espacios de formación fuera del movimiento. Los jóvenes se convierten en portavoces del movimiento en ámbitos y actividades más allá de la comunidad y la EA, lo que les permite relacionarse e identificarse con otras organizaciones y sus integrantes. Esto contribuye a que la lucha del MOCASE/VC sea conocida más allá de las fronteras locales:

“Si hay encuentros en otros lugares yo tengo que ir para contar la experiencia de la escuela y decir qué es lo que aprenden los chicos que vienen a estudiar acá. Me ha tocado ir a Córdoba a Uruguay y eso me pone re-contento” (Estudiante 1º).

Participar en plenarios, congresos o instancias de debate en otros movimientos sociales, significa para muchos jóvenes del MOCASE/VC la primera instancia de formación por fuera de las comunidades campesinas y aproximación a otras organizaciones y a sus postulados de lucha. De acuerdo a las entrevistas realizadas, la conformación de alianzas permite la consolidación del movimiento como actor que lucha por la tierra y por transformar la realidad social a nivel nacional e internacional.

4.2 La recuperación y articulación de saberes

La educación y formación en el MOCASE/VC propone construir un saber que contemple y comparta las diferencias. Esto se vislumbra en los temas que se trabajan en los contenidos propuestos en las materias vinculados con las técnicas de producción campesina para la sustentabilidad económica de las comunidades (Gluz y Burgos, 2011; Gluz, 2012). Así, en la clase de Nutrición Animal y Pastizales de segundo año, se aborda las técnicas de producción en apicultura:

-Coordinador: La idea es ver algo de apicultura. Ver qué es la apicultura en nuestras comunidades, cómo se trabaja. Porque es un tema que con la agroindustria desde el movimiento le estamos dando bola. ¿Cómo arranca el tema de la apicultura?

-Estudiante mujer: Tener cajones o en el palo.

-Coordinador: ¿Cómo sería hacerlo en la miel de palo? ¿alguien sabe? Tenemos miel de palo y miel de abeja ¿por qué son distintas? ¿tienen gustos distintos?

-Estudiante hombre: si.

- Coordinador: ¿Por qué?

-Estudiante hombre: Porque es el mismo bicho.

- Coordinador: La miel de palo es más turbia ¿cómo se saca?

-Estudiante mujer: Se saca del palo la parte que tiene miel.

-Coordinador: Algunos sacan la miel de palo con la flor. Por eso es más turbia y nutritiva, porque la sacan con partes de la flor. ¿Qué hacen con el palo?

-Estudiante mujer: Algunos dejan el palo para que se vuelva a criar en el mismo lugar.

-Coordinador: Esto tiene un día de trabajo que lo sacas y lo exprimís. ¿Cuántos litros sacas?

-Estudiante mujer: 5 o 6 litros.

-Coordinador: Va de 5 a 35 litros. 200 litros de miel son 350 kg. 35 litros de miel. En un tacho de 200 litros podemos tener de 5 a 61 Kg. de miel. Entonces un promedio de lo que venimos haciendo en nuestra comunidad es un promedio de 30 Kg. por colmena. Es difícil tener colmenas grandes porque las abejas se van. En general tienden a ser chicas. En el lote 29 tienen 5 cajones y ahí fumigan por todos lados. Pero hay comunidades donde no fumigan y no hay muchas colmenas. Eses es un problema a resolver. Cada

cajón de miel vale 150 pesos y sólo hay que sacarlo de la colmena o el palo. La colmena es más segura, porque las abejas ya hacen su hogar en el lugar, en el palo es distinto. Hay más probabilidad de que las abejas queden en la colmena que en el palo. Hacer una colmena cuesta 40 pesos el cajón y un cuadro donde las abejas depositan la miel. Cada cuadro sale 3,50 o 4,50. Por eso hay que cuidarlo y no dejarlo tirado. O sea que armar un cajón nos sale 340 pesos. Esa es la inversión por colmena.

(Observación EA. Materia Nutrición Animal y Pastizales, clase de segundo año).

Se abordan temas como la relevancia de los cerramientos para facilitar el seguimiento de la cría de vacas, chanchos y chivas, y separar los animales viejos de los jóvenes que aseguran la reproducción de la especie, la leche y la carne de mejor calidad, el control sanitario y el procesamiento y administración de la cosecha de pasto que es condición fundamental para la alimentación y conservación del ganado (Gluz, 2013; Burgos, 2013):

-Coordinadora: Es importante ver nuestras debilidades y fortalezas y cómo hacemos para mejorar la producción bovina. Es importante vacunarlos. Las vacunas previenen. Si le ponemos la vacuna triple previene la mancha, gangrena y tetrotoxina. Es el remedio más económico. ¿Alguna otra pregunta? Si nosotros decíamos que queremos mejorar la producción primero tenemos que diagnosticar que es lo que ustedes hicieron primero en la actividad: cómo estamos, cómo va la producción, la cantidad de animales, enfermedades, agua, etc. Diagnosticar cómo estamos. Luego estudiar y acordar qué podemos hacer, sea porque es lo más fácil o más urgente. Eso es lo que hicimos hasta ahora: cómo está cada comunidad, qué se puede hacer y cómo. En el diagnóstico vimos cuándo paren las vacas. La mayor cantidad de animales pare en una época ¿a qué está relacionado?

-Estudiante hombre: Algunas en verano.

-Coordinadora: Algunas en verano otras en invierno. Según la región. Nosotros tenemos mucha diversidad.

-Estudiante hombre: Estaba relacionado con la alimentación.

-Coordinadora: Si las vacas no se alimentan bien no entran en celo. La buena alimentación garantiza vacas que se premian y paren. Aquí está relacionando el tema de la sanidad. Luego de parir se vuelve a premiar y ahí hablamos del destete. Porque si una vaca no está bien no se premia. Si manejamos el destete mejoramos la premiación de las vacas.

-Estudiante hombre: Nos sirve para descartar los animales viejos.

-Coordinadora: ¿Por qué descartarlos?

-Estudiante hombre: gastan pasto.

-Verónica: Cuando están viejos no tienen dientes y no pueden comer y si comen le sacan pasto a los animales jóvenes que son más sanos y fuertes. Para todo esto que estamos charlando necesitamos tener nuestro propio registro y datos. Porque de todo no nos vamos a acordar. Hay que tener nuestro cuaderno de producción donde anotamos todo lo que pasa con nuestros animales. Con esto veíamos que el invierno nos termina complicando la vida. Una forma es sacar los animales viejos. Son desiciones a tomar. Adelantar el destete. Los animales antes de que se mueren los vendemos y reinvertimos. Son medidas de manejo. El dinero nos puede servir para el botiquín. O sea que antes de llegar el invierno hay muchas cosas por hacer.

(Observación EA. Materia Producción Animal II, clase de segundo año).

Como se distingue en las observaciones, en la EA se recupera los saberes campesinos para reformularlos en articulación con los saberes científicos. Así, se promueve un dialogo horizontal de saberes, donde el saber científico es integrado. Este proceso de apropiación del modo de vida y de las técnicas de producción campesino, y su reformulación con los saberes científicos se articula con actividades prácticas que permite apuntalar una forma de transmisión de saberes y prácticas que son resultado de un proceso que se nutre del “saber hacer en el territorio”.

Esta imbricación teoría-práctica construye un espacio educativo que permite fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje al promover el hacer y rehacer en la tierra, como una recuperación y revalorización del saber cotidiano de las comunidades campesinas, en donde, se propicia un proceso de socialización que va reforzando los saberes de las comunidades campesinas con el saber científico. Lo aprendido en ese “saber hacer en el territorio” se hace extensivo cuando los estudiantes retornan a sus comunidades. En definitiva, en la EA la experiencia escolar es resultado de saberes que se organizan en función de los requerimientos de la vida cotidiana y de sus luchas, dando respuesta a dos problemáticas: la debilidad de la educación pública en las zonas rurales de Santiago del Estero y la necesidad de fortalecer la formación política (Gluz, 2013).

Como se aprecia en la observación realizada en la clase de Legislación Agraria, otro de los puntos esenciales que se trabajan en los contenidos en la EA es el estudio de la legislación burguesa. Es una de las herramientas de lucha contra la expropiación y de resistencia y revalorización de la concepción campesina sobre el derecho de posesión de la tierra basada en la propiedad común de los montes y el agua, en tanto elementos de la naturaleza para la producción de la vida del ser humano y no un mero factor de producción. Se trata de construir las herramientas para la resistencia, tal como se evidencia en las clases:

Coordinadora: Hay 38 causas penales en Añatuya más 22 de Santiago capital, hay 22 causas civiles en Santiago capital más 12 de Añatuya. ¿Qué dificultad le ven a esto? El listado es del 2008.

Estudiante: ¿Qué diferencia hay entre causa penal y civil?

Coordinadora: El viernes lo vamos a resolver. Las causas penales son contra los campesinos por usurpación, hurto. Te inician una causa y te meten en cana. En la civil puedes negociar una fianza o un servicio voluntario. Hay delitos excarcelables y en otras carátulas no hay eximición, vas a la cárcel de una. Ustedes tendrían que meditar ¿por qué tantas causas? Esto que sería ¿entienden lo que pregunto?

Estudiantes: Tratan de bajar a los que están organizados. Con los que no negocian.

Siempre hay causas y la policía va y garrotea a todos. El terrateniente siempre cuenta con la ventaja sobre el campesino, tiene a la justicia de su lado y ventajas para producir, porque tiene dinero.

Coordinadora: Hasta las 12:00 pensamos por qué se dan tantas causas civiles y penales contra los campesinos.

-Estudiante: Pasa porque los terratenientes dicen que los campesinos los quieren matar y te denuncian, y es todo para sacarnos la tierra.

-Coordinadora: Piensen ¿por qué los policías vienen a llevar presos a los campesinos? ¿por qué tantas causas contra los campesinos? Por defender la tierra, resistir los desalojos para evitar que destruyan los montes, por estar organizados y no negociar. ¿Se les hace causas penales a todos o los que están organizados?

-Estudiante: Tratan de bajar a los que están organizados. Con los que no negocian.

-Coordinadora: La estrategia es llegar y amenazar y si no hay efecto patotear. Por eso necesitamos formarnos para conocer nuestros derechos y evitar que inventen causas.

(Observación EA. Materia Legislación Agraria, clase de segundo año).

Otro tema central es la preservación de la naturaleza con el uso racional y no contaminante del agua y la tierra necesaria para la cría de los animales y la cosecha. Según los entrevistados, los recursos naturales se utilizan con técnicas no extractivas que minimizan el impacto y desgaste que tiene la producción sobre el medio ambiente. En este sentido, sostienen en el MOCASE/VC que para la cosecha de maíz, frutas, hortalizas, legumbres, cereales, etc. usan solamente la semilla criolla, que es natural, produce alimentos sanos y permite la regeneración de los nutrientes de la tierra para una nueva cosecha (Michi y Di Matteo, 2009).

En la EA se fomenta un saber vinculado con su entorno e integrado con el saber científico. Así, la educación en el MOCASE/VC promueve la construcción de un proyecto educativo colectivo como pilar fundamental en la edificación de una totalidad social respetuosa de lo diferente. En definitiva, el MOCASE/VC intenta validar la construcción de un saber que se impregna de la realidad social, en este caso, de la realidad que vivencian los campesinos en Santiago del Estero, pero sin desconocer el saber científico que se recupera y resignifica en las técnicas de producción campesina y en pos de la transformación social (Burgos, 2013).

5. Reflexiones finales

La educación en el MOCASE/VC tiene como dimensión transversal una práctica transformadora que recupere y haga visibles las prácticas sociales y culturales que caracterizan la forma de vida de las comunidades campesinas que integran el movimiento. En efecto, en la EA tienen lugar los silencios y la pluralidad de voces que fueron históricamente acalladas y ocultadas.

Se trata entonces de superar la percepción civilizatoria que ubica al campesinado en una posición subordinada y recuperar otras formas de conocimiento a favor de lo popular. Los campesinos, quienes han sido desvalorizados por ser portadores de saberes y tradiciones culturales no tenidas en cuenta por el sistema de producción y la educación en el medio rural, son portadores de otras memorias, de otras experiencias y son, por lo tanto, la palabra de otras formas de la subjetividad que se afirman y testifican que es posible concebir otra concepción de la educación y la producción para la vida.

Las prácticas sociales y educativas del MOCASE/VC nos invitan a reflexionar sobre la posibilidad de un aporte netamente popular y campesino a la creación de saberes para la transformación social. En segundo lugar, nos señala la importancia de recapacitar respecto a las pretensiones de objetividad y neutralidad de la escuela oficial, que trae aparejado la invisibilización de saberes, sujetos y experiencias que es necesario recuperar y hacer visible.

6. Bibliografía

Agosto, P., Cafardo, A. y Calí, M. J. (2004). *Movimiento de Campesinos de Santiago Del Estero. Centro Cultural de la Cooperación* (Cuaderno de Trabajo N° 53). Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Alfaro, M. I. (2000). *Modalidades de intervención estatal y actores sociales en el mundo rural: el caso de Santiago del Estero*. Buenos Aires: Editorial Mimeo.

Barbetta, P. (2009). *En los bordes de los jurídico. Conflictos por la tenencia legal de la tierra en Santiago del Estero* (Tesis de doctorad). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Barbetta, P. (2006). *El Movimiento Campesino de Santiago del Estero: entre el juarismo y la subjetivación política* (Informe de tesis doctoral). Buenos Aires: CONICET.

Burgos, A. (2013). *Movimientos sociales, resistencia y educación. La Escuela de Agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero/Vía Campesina* (Tesis de maestría). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Campione, D. y Rajland, B. (2006). Piqueteros y trabajadores desocupados en la Argentina de 2001 en adelante. Novedades y continuidades en su participación y organización en los conflictos. En G. Caetano (comp.) *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina* (pp. 297-327). Buenos Aires: Editorial CLACSO.

Domínguez, D. (2008). *La lucha por la tierra en Argentina en los albores del siglo XXI. La recreación del campesinado y de los pueblos originarios* (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Estévez, P. (2004). *Resistencia campesina en Santiago del Estero* (Informe final). Buenos Aires: CLACSO–Asdi para Investigadores Jóvenes de América Latina y el Caribe.

Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.

Gluz, N. (2012). ¿Democratización de la educación? La emergencia de experiencias educativas ligadas a movimientos sociales en Argentina”. En P. Getilli et. al., *Políticas, movimientos sociales y educación* (pp. 75-96). Buenos Aires: Editorial CLACSO.

Gluz, N. y Burgos, A. (agosto, 2011). Trabajo, educación y movimientos sociales: del disciplinamiento y la rentabilidad a la autogestión y el comercio justo. En G. Riquelme, N. Herger y C. Figari, Educación y formación para el trabajo. *10º Congreso ASET*. Asociación Argentina de Especialistas del Trabajo, Buenos Aires, Argentina.

Gutiérrez, T. V. (2009). El lugar de la familia en la producción agropecuaria Argentina (1960-2008). *Mundo Agrario*, Vol. 10, Nº 19, 150-165.

Gutiérrez, T. V. (2007a). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editora.

Gutiérrez, T. V. (2007b). Actuar sobre la mujer de campo, empleando a la mujer misma como educadora. Una visión histórica del discurso ruralista, Argentina, 1920-1945. En M. Girbal-Blacha y S. Mendonça (coord.) *Cuestiones agrarias en Argentina y Brasil* (pp. 183-202). Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Gutiérrez, T. V. (2007c). Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920. *Revista Perfiles Educativos*, Año XXIX, 55-70.

Gutiérrez, T. V. (2005). La educación del colono pampeano en épocas de conflicto: entre la defensa de sus intereses y el control social, 1910-1922. *Revista del EIAL* (Estudios Interdisciplinarios de América Latina). Tel Aviv, Volumen 16, Número 2, 85-110.

Masseti, A. (2009). *La década piquetera (1995-2005)*. Buenos Aires: Editorial Nueva Trilce.

Michi, N. (noviembre, 2010). Lo que enamora, lo que contagia, lo que entusiasma. Un análisis sobre la producción y reproducción cultural en el MOCASE/VC. *II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Michi, N., y Di Matteo, J. (septiembre, 2009). La tierra es para el que la trabaja y la cuida. Prácticas cotidianas de educación ambiental en el Mocase VC. *VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, Secretaría de Ambiente y desarrollo Sustentable, el Ministerio de Educación, la Administración de Parques Nacionales y la Municipalidad de La Plata, La Plata, Argentina.

Morduchowicz, A. y Arango, A. (2007). *Gobernabilidad, gobernanza y educación en Argentina*. Recuperado de: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

Oswaldo, B., Mabel, D. y Busto Tarelli, T. (2008). *La articulación entre educación y desarrollo comunitario: la experiencia de los CEPT en la Argentina* (Documentos de Trabajo). Buenos Aires: Universidad de Belgrano.